

## EL MOVIMIENTO OBRERO, EL ESTADO Y LA EDUCACIÓN \*

Las reivindicaciones en torno a la enseñanza alentadas por Marx son el resultado de un cuidadoso equilibrio entre el reconocimiento de la centralidad del Estado y la exigencia de que el movimiento obrero mantenga su autonomía. De acuerdo con el *Manifiesto Comunista*, «el poder político no es, en rigor, más que el poder organizado de una clase para la opresión de la otra».<sup>1</sup> No cualquier poder político resulta válido para la dominación de cualquier clase: dos de las obras no económicas más importantes de Marx —aunque raramente han recibido la atención que merecen—, la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel* y *La cuestión judía*, están en gran parte dedicadas a mostrar que la forma moderna, representativa o democrática del Estado es precisamente su forma *burguesa*, lo que significa, *a contrario*, que no es la forma en que el proletariado podrá y deberá basar su dominación (no es el lugar adecuado para argumentar esto, que se argumenta por sí solo en los escritos citados —y ésta es la razón por la que el marxismo reformista prefiere dejarlos de lado como filigranas filosóficas del «Marx joven»).

Pero esta caracterización de clase del Estado no supone la negación de su papel como *escenario* de la lucha de clases —o, si se

---

\* Procedencia: Este texto corresponde al capítulo X del libro "Trabajo, escuela e ideología", de Editorial Akal, 1985.

<sup>1</sup> K. Marx y F. Engels, El manifiesto comunista, p. 95; traducción W. Roces, Ayuso, Madrid, 1974.

prefiere, de sus manifestaciones políticas. A la vez que instrumento de dominación de una clase, el Estado moderno es la negación ideal de la lucha de clases y la síntesis de la sociedad sobre la que se asienta. Como para Hegel y los hegelianos, para Marx el Estado encarna de algún modo al conjunto social frente a cada una de las partes, aunque sea en forma abstracta. Toda lucha por una transformación social global debe desembocar necesariamente en el problema del poder político. Pero, a diferencia de los jóvenes hegelianos, para Marx el proletariado no necesita renunciar a su identidad como clase para convertirse en el motor del cambio social. Al contrario, es la clase que en sí misma representa la negación global del orden social existente, la clase cuyo interés particular coincide con el interés general de la sociedad. En su carta a Boite del 23 de Noviembre de 1871, escribe Marx:

«Todo movimiento en el que la clase obrera se presente *como clase* en contra de las clases dominantes e intente vencerlas por medio de la presión exterior, es un movimiento político. Por ejemplo, la tentativa en una fábrica particular o aun en una industria particular, de obligar a los capitalistas a que acorten la jornada de trabajo mediante huelgas, etc., es un movimiento puramente económico. En cambio, el movimiento que tiene por objetivo hacer aprobar una *ley* que establezca la jornada de ocho horas, etc., es un movimiento *político*. Y de esta manera, a partir de los distintos movimientos económicos de los obreros, surge en todas partes un movimiento *político*, es decir, un movimiento *de clase*, que tiene por objeto imponer sus intereses en forma general, en una forma que posee una fuerza de compulsión para toda la sociedad».<sup>2</sup>

En el terreno más general, Marx ha de definir su posición respecto del problema del Estado tanto frente a los anarquistas como frente a Lassalle y sus seguidores en Alemania. Ignorantes unos y

---

<sup>2</sup> K. Marx y E. Engels, Correspondencia, pp. 262-263; versión de «Traductores asociados», Cartago, Buenos Aires, 1973.

otros de su carácter de clase, los primeros consideran al Estado *tout court*, en cualquiera de sus formas históricas reales o posibles, como un instrumento de opresión general e indiscriminada; los segundos, en cambio, como un ente situado por encima de las clases y que puede venir en ayuda de cualquiera de ellas y debe hacerlo en ayuda de las clases trabajadoras, cosa que Lassalle esperaba incluso del Estado burocrático-policíaco-militar de Bismarck.

En el plano más inmediato, Marx trata de poner en guardia contra cualquier género de ilusiones en el Estado capitalista y contra el reforzamiento de su poder por la vía de reivindicar su mayor intervención en la marcha de la sociedad; y, por otro lado, busca que los mil movimientos aislados se unifiquen en un solo movimiento de conjunto y las luchas parciales frente a cada capitalista en luchas generales frente al Estado, o, para decirlo de otro modo, que los obreros, «confederen sus cabezas» e «impongan *como clase* una ley estatal»<sup>3</sup> cada vez que esto sea posible.

En ese aspecto más parcial constituido por la enseñanza, se combinan en Marx la caracterización general del Estado como instrumento de clase, la firme convicción de que no puede dejar de tratar de emplear la enseñanza para sus propios fines, el convencimiento de que la existencia de la escuela como rama separada dentro de la división del trabajo comporta necesariamente una visión ideológica de la realidad y una profunda desconfianza ante los horizontes ideológicos de la pequeña burguesía y, en particular, de esa parte de la misma que son los maestros de la época.

En contrapartida, no solamente considera a los trabajadores como clase social menos atada, en última instancia, a los prejuicios del período y llamada a ponerlos en cuestión en base a su propia práctica cotidiana —en cuanto clase en conflicto con el capital y su orden social—, sino que ve con verdadero entusiasmo los

---

<sup>3</sup> K. Marx, *El capital*, libro I, vol. I, p. 364; edición y traducción de Pedro Scaron, Siglo XXI, Madrid, 6.<sup>a</sup> edición, 1978.

progresos que algunos grupos de obreros llevan a cabo en el terreno cultural. No llegan a encontrarse en Marx los encendidos elogios de Engels hacia la «cultura instintiva» de los trabajadores,<sup>4</sup> pero sí más moderados. Nos habla con elocuencia sobre «el estudio, la sed de instruirse, la energía moral, el infatigable deseo de desenvolvimiento que anima a los obreros franceses e ingleses de ese movimiento».<sup>5</sup>

Un indicador de este más logrado equilibrio de Marx puede verse en el hecho de que, si bien comparte con Engels la hostilidad hacia los abogados, profesores, etc. que de forma oportunista se adhieren al movimiento obrero y las organizaciones socialdemócratas,<sup>6</sup> en él es mucho menos obsesiva. (También hay que decir en favor del equilibrio de Engels que no era menos hostil hacia los antiguos obreros convertidos en «literatos profesionales» ).<sup>7</sup>

Mas vayamos directamente a lo que nos interesa.

La idea de que existen, en materia de educación, unos derechos de los hijos contrapuestos a los supuestos derechos de los padres que todavía hoy alimentan toda la demagogia sobre la «libertad de enseñanza» no es precisamente un invento de Marx. Dejando

---

<sup>4</sup> Cf ., por ejemplo, la carta a Schmidt de 4 de febrero de 1892, o La situación en Inglaterra, en K. Marx, A. Ruge y otros, Los anales franco-alemanes, Martínez Roca, Barcelona, 1970, p. 193.

<sup>5</sup> K. Marx y F. Engels, La Sagrada Familia, p. 102; traducción de Carlos Liacho, Claridad, Buenos Aires, 2.ª edición, 1971.

<sup>6</sup> Véase, por ejemplo, K. Marx y F. Engels, Carta circular a Bebel, Liebknecht y Bracke, septiembre de 1879; o F. Engels a Conrad Schmidt, de 5 de agosto de 1880; a Bebel, de 24 de junio de 1885, 6 de junio de 1884, 10 de mayo de 1883 y 22 de junio de 1885; a J. P. Becker, de 6 de junio de 1884 y 22 de mayo de 1883; a Bernstein de 25 de enero de 1882 y 28 de febrero-1 de marzo de 1883; a W. Liebknecht, de 4 de febrero de 1885 y 10 de agosto de 1890; a F. A. Sorge, de 9 de agosto de 1890; a la redacción de la Sächische Arbeiter Zeitung, de 13 de septiembre de 1890, etc. Todas ellas en K. Marx y F. Engels, Werke, vols. XXXV, XXXVI, XXXVII y XXXIX, Dietz Verlag, Berlín- R.D.A., 1967, 1973, 1978 y 1978 respectivamente.).

<sup>7</sup> Cf. Engels a C. Schmidt, carta citada del 5 de agosto de 1880.

de lado la educación cívica practicada por las ciudades-república de la Antigüedad —donde se trata más bien de los derechos de la sociedad frente a los padres— encuentra su máxima expresión política y le falta poco para convertirse en realidad práctica con los revolucionarios franceses. El proyecto de organización de la instrucción pública elaborado por Lepelletier, que contó en la Convención con el apoyo de Robespierre, postulaba el internamiento obligado de todos los niños, desde los 5 a los 12 años, en colegios organizados y dirigidos por el Estado.<sup>8</sup> Saint-Just, por poner otro ejemplo, pretendía lo mismo desde los 5 a los 16 o los 21 años.<sup>9</sup> El mismo Hegel, como hemos visto en su momento, defendía la idea de que el Estado era el encargado de defender los derechos de los hijos frente a los padres si fuera preciso.

Para los revolucionarios franceses, se trataba de arrancar a los futuros ciudadanos de la influencia de los antiguos prejuicios, especialmente los religiosos, e inculcarles el amor a la república. Para Hegel, de la consabida encarnación de la razón en el Estado, en especial en el Estado prusiano, y su superioridad frente a lo parcial y contingente, etc.

Para Marx la cosa es mucho más simple, puesto que no pretende que la enseñanza en sí sirva para inculcar el amor a nada ni para seguir aceleradamente los vericuetos de la autoconciencia. Se trata, simplemente, de responder a la realidad de la explotación del trabajo infantil y asegurar a todos un mínimo de formación y una cierta proporción entre trabajo manual y trabajo intelectual.

«El *derecho* de los niños y los jóvenes», escribe en las *Instrucciones para los delegados al Congreso de Ginebra*, «deber ser

---

<sup>8</sup> Cf. G. Compayre, *Introducción a Condorcet, Rapport et Projet sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*, Hachette, París, 1883, o también su *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, vol. II, Hachette, París, 4.ª edición, 1883; también Gotte-land, *Hacia la educación integral, física, intelectual y moral*, La Lectura, Madrid, 1922.

<sup>9</sup> Cf., Saint-Just, *Théorie politique*, Seuil, París, 1976, pp. 264-265.

vindicado. Son incapaces de actuar por sí mismos. Por consiguiente, es un deber de la sociedad el actuar en su nombre».<sup>10</sup>

En el mismo sentido se expresa en *La ideología alemana*, donde polemiza con ironía contra Stirner:

«Llega un yanqui a Inglaterra, se encuentra con que el juez de paz le impide azotar a su esclavo y exclama, con gran indignación: *Do you call this a land of liberty, where a man can't larrup his nigger?* [¿llaman ustedes país libre a éste, donde uno no puede zurrar a su negro?].

San Sancho (Stirner) se pone aquí en ridículo (...) Considera como una abolición de los "derechos iguales de los hombres" el hecho de que se hagan valer los "derechos iguales por naturaleza" de los hijos frente a los padres, de que se conceda tanto a los hijos como a los padres el *mismo* derecho humano».<sup>11</sup>

No se trata de ninguna toma de posición abstracta sobre quién es titular de qué derechos, sino del corolario necesario del análisis de la tendencia de la industria a incorporar trabajo infantil. Se trata de oponerse sobre todo a la voracidad de las máquinas y de sus propietarios, pero también a los padres «miserables y degradados» que arrojan a sus hijos al trabajo fabril o los agotan en la industria domiciliaria. Se trata «únicamente de los antídotos más indispensables contra las tendencias de un sistema social que degrada al trabajador hasta convertirlo en mero instrumento de la acumulación del capital y transforma a los padres, por necesidad, en esclavistas, en vendedores de sus propios hijos»,<sup>12</sup> afirma en las *Instrucciones*.

En *El capital* hace patente su conciencia de los prejuicios a los que

---

<sup>10</sup> K. Marx, Instructions for Delegates to the Geneva Congress, en *The First International and After*, Penguín, Harmondsworth, 1974, p.88.

<sup>11</sup> K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, p. 241; traducción de Wenceslao Roces, Grijalbo, Barcelona, 4.ª edición, 1972.

<sup>12</sup> K. Marx, Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit., p. 88.

cualquier defensa de los derechos infantiles va a enfrentarse, pero no se arredra por ello:

«En tanto la legislación fabril regula el trabajo en fábricas, manufacturas, etc., ese hecho sólo aparece, ante todo, como intromisión en los derechos de explotación ejercidos por el capital. Por el contrario, toda regulación de la llamada *industria domiciliaria*, se presenta de inmediato como usurpación de la *patria potestas* —esto es, interpretándola modernamente, de la *autoridad paterna*—, un paso ante el cual el remilgado, tierno parlamento inglés fingió titubear durante largo tiempo. No obstante, la fuerza de los hechos forzó por último a reconocer que la gran industria había disuelto, junto al fundamento económico de la familia tradicional y al trabajo familiar correspondiente a ésta, incluso los antiguos vínculos familiares. Era necesario proclamar *el derecho de los hijos*»<sup>13</sup>. Citando a la *Children's Employment Commission* inglesa: «los niños y adolescentes tienen el derecho de que la legislación los proteja contra ese abuso de la autoridad paterna que destruye prematuramente su fuerza física y los degrada en la escala de los seres morales e intelectuales».<sup>14</sup>

«No es, sin embargo», añade Marx, «el abuso de la autoridad paterna lo que creó la explotación directa o indirecta de las fuerzas de trabajo inmaduras por el capital, sino que, a la inversa, es el modo capitalista de explotación el que convirtió la autoridad paterna en un abuso, al abolir la base económica correspondiente a la misma».<sup>15</sup>

Parece evidente que Marx haría extensible a la educación la *misma* exigencia que planteaba, en carta a Kugelmann, sobre la reducción de la jornada laboral:

---

<sup>13</sup> K. Marx, *El capital*, cit., libro I, vol. II, p. 595.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, „p. 596.

<sup>15</sup> *Loc. cit.*

«En cuanto a la ley sobre las fábricas (...) exijo que emane del Estado, y la quiero *coercitiva*, no sólo con respecto a los fabricantes, sino también a los propios obreros».<sup>16</sup>

Un razonamiento parecido se encuentra ya en el *Manifiesto comunista*:

«¿Nos reprocháis acaso que aspiremos a abolir la explotación de los hijos por sus padres? Sí, es cierto, a eso aspiramos.

«Pero es, decís, que pretendemos destruir la intimidad de la familia, suplantando la educación doméstica por la social.

«¿Acaso vuestra propia educación no está también influida por la sociedad, por las condiciones sociales en que se desarrolla, por la intromisión más o menos directa en ella de la sociedad a través de la escuela, etc.? No son precisamente los comunistas los que inventan esta intromisión de la sociedad en la educación; lo que ellos hacen es modificar el carácter que hoy tiene y sustraer la educación a la influencia de la clase dominante.

«Estos tópicos vulgares de la familia y la educación, de la intimidad de las relaciones entre padres e hijos, son tanto más grotescos y descarados cuanto más la gran industria va desgarrando los lazos familiares de los proletarios y convirtiendo a los hijos en simples mercancías y meros instrumentos de trabajo».<sup>17</sup>

¿A quién atañe esta propuesta? ¿A los hijos de los trabajadores o a los de todas las clases sociales? En las *Instrucciones* se restringe

---

<sup>16</sup> K. Marx, Cartas a Kugelmann, carta de 17 de marzo de 1868, p. 90; edición de Urania Vilches de León, traducción de Giannina Bertarelli, Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1975.

<sup>17</sup> K. Marx y F. Engels, El manifiesto comunista, cit., p. 91.

de manera explícita —al menos en lo inmediato— a los hijos de los trabajadores. Tras alabar la tendencia del capitalismo a incorporar a los niños al trabajo productivo, añade Marx:

«En un estado racional de la sociedad *cualquier niño*, a partir de los nueve años, debería convertirse en un trabajador productivo (...) De todos modos, por el momento debemos limitarnos a los niños y jóvenes de ambos sexos pertenecientes a la clase trabajadora. (...) Si las clases medias y altas incumplen sus deberes para con su descendencia es culpa de ellos. Al compartir los privilegios de estas clases, el niño es condenado a sufrir también sus prejuicios».<sup>18</sup>

(Aclaremos, aunque sea innecesario, que el «estado racional de la sociedad», obviamente, es el socialismo o el comunismo, el énfasis en la expresión «cualquier niño» es de Marx y los «prejuicios» a que alude consisten fundamentalmente en el rechazo del trabajo manual).

En la *Crítica del programa de Gotha* se ensaña con la reivindicación de una «educación popular general e igual a cargo del Estado»:

«¿Educación popular igual? ¿Qué se entiende por esto? ¿Se cree que en la sociedad actual (que es de la que se trata), la educación puede ser *igual* para todas las clases? ¿O lo que se exige es que también las clases altas sean obligadas por la fuerza a conformarse con la modesta educación que da la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no sólo del obrero asalariado, sino también del campesino?».<sup>19</sup>

En el *Manifiesto*, en cambio, se proclama la «educación pública y

---

<sup>18</sup> K. Marx, Instructions for Delegates to the Geneva Congress, cit., pp. 88-89.

<sup>19</sup> K. Marx, Crítica del programa de Gotha, p. 41; versión del IMEL, Aguilera, Madrid, 4.<sup>a</sup> edición, 1971.

gratuita de todos los niños», y a todos parece afectar también el «régimen combinado de la educación con la producción material, etc.».<sup>20</sup>

En definitiva, en los dos primeros escritos que acabamos de citar se pretende solamente hablar de la educación de los hijos de los trabajadores. La misma actitud adopta Marx en sus intervenciones en el Consejo general de la Asociación Internacional de los Trabajadores, cuando rechaza la introducción de la economía política en las escuelas en función de que los jóvenes deben aprender, tanto ésta como otras materias susceptibles de una interpretación de clase, en contacto con los obreros adultos. En el *Manifiesto*, por el contrario, la propuesta se dirige a todos, aunque no puede afirmarse taxativamente que quede descartada una interpretación más restrictiva.

Los motivos de esta aparente divergencia son sencillos. Tanto la crítica del programa de unificación del partido alemán como las *Instrucciones* o los discursos en el Consejo General se sitúan en el marco de *esta* sociedad y plantean reformas exigibles *dentro* de ella. El *Manifiesto*, en cambio, alude a las medidas «susceptibles, sin duda, de ser aplicadas con carácter más o menos general, según los casos», tras la conquista del poder por el proletariado y en el inicio de la revolución comunista.<sup>21</sup> La cuestión la aclara también algo Engels cuando, refiriéndose a la Asociación Internacional de los trabajadores —en el prólogo a la edición alemana de 1890 del *Manifiesto*—, escribe: «El fin de esta organización era fundir todas las masas obreras militantes de Europa y América en un gran cuerpo de ejército. Por eso este movimiento no podía *arrancar* de los principios sentados en el *Manifiesto*. No había más remedio que darle un programa que no cerrase el paso a las *trade unions* inglesas, a los proudhonianos franceses, belgas, italianos y españoles ni a los partidarios de Lassalle en Alemania».<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> K. Marx y F. Engels, *El manifiesto comunista*, cit., p. 95.

<sup>21</sup> *Ibíd.*, pp. 94-95.

<sup>22</sup> *Ibíd.*, pp. 61-62.

Por lo demás, hay que tener en cuenta que probablemente el párrafo del *Manifiesto* representa una posición transaccional respecto del proyecto original de Engels, los *Principios del Comunismo*, donde se plantea la «educación de todos los niños, a partir del momento en que puedan prescindir de los primeros cuidados maternos, en institutos nacionales y a cargo de la nación».<sup>23</sup> El *Manifiesto* prescinde de la carga jacobina de la propuesta de Engels, dejando de lado la expresión: «a partir del momento en que puedan prescindir de los primeros cuidados maternos» (lo que, dicho sea de paso, parece condenar a las madres a ocuparse *forzosamente* de la educación de los niños en sus primeros años). Los demás cambios, creemos que son solamente terminológicos.

La propuesta educativa marxiana tiene, pues, por varias razones, como punto de mira a los trabajadores. Estos son para Marx la clase revolucionaria, y su fortalecimiento, incluido su fortalecimiento cultural, un objetivo prioritario. Son la clase explotada por el capital, y sus derechos los primeros que necesitan ser defendidos. En la sociedad futura, el socialismo y el comunismo, todos los hombres y mujeres serán de un modo u otro trabajadores, por lo que no es lo más importante hacer excesivas disquisiciones sobre las posibles fórmulas transitorias de la educación. En la sociedad actual, las clases dominantes son una minoría reducida, a la que se puede dejar correr su propia suerte en materia de educación, y la pequeña burguesía es para Marx una clase en proceso constante de proletarización. En general, Marx solamente aborda propuestas de detalle cuando se refiere a la situación existente, y es poco amigo de especular —más allá del problema de las relaciones de producción y la forma básica del Estado— sobre la organización de la sociedad futura. En fin —lo más importante—, los trabajadores actuales no solamente deben ser protegidos contra la acción directa del capital, sino también contra su presión indirecta, es decir, contra los efectos de la

---

<sup>23</sup> F. Engels, *Grundsätze des Kommunismus*, en *Wërke*, cit., vol. IV, 1977, p. 373.

competencia, que les fuerza a ellos y a sus hijos a ser víctimas de la explotación del trabajo infantil.

Si bien se puede admitir que las clases medias y altas se condenan a sí mismas a una formación unilateral, afirma Marx en las *Instrucciones*, «el caso de la clase obrera se presenta bastante distinto. El trabajador no actúa libremente. En demasiados casos, es incluso demasiado ignorante para comprender el verdadero interés de su hijo o las condiciones normales del desarrollo humano. No obstante, el sector más esclarecido de la clase obrera entiende perfectamente que el futuro de su clase y, por consiguiente, el futuro de la humanidad, dependen ambos de la formación de la generación obrera que surge. Saben que, antes que ninguna otra cosa, los niños y jóvenes trabajadores deben ser salvados de los efectos aplastantes del sistema actual. Esto solamente puede llevarse a cabo convirtiendo la *razón social* en *fuerza social*, y, en las circunstancias existentes, no hay otro método para hacerlo que a través de las *leyes generales*, con la fuerza del poder del Estado».<sup>24</sup>

Al plantear esto, Marx sabe que tiene que vencer, además de la natural y justificada desconfianza de los trabajadores más avanzados hacia el Estado, la resistencia de los anarquistas hacia cualquier medida que suponga reconocer o aumentar su poder (y, en cuanto a aumentarlo, no sólo la de los anarquistas, sino también la del ala marxista del movimiento obrero alemán que, durante muchos años, se negó, por ejemplo, a votar ni a favor ni en contra de los presupuestos en el parlamento). Por eso prosigue: «Al exigir tales leyes, la clase obrera no fortalece el poder gubernamental. Por el contrario, transforma ese poder, que ahora se utiliza en contra suya, en su propio agente. Lleva a cabo mediante un acto general lo que vanamente intentaría por medio de una multitud de esfuerzos individuales aislados».<sup>25</sup>

Son numerosos los reformadores de la enseñanza que han defen-

---

<sup>24</sup> K. Marx, *Instructions for Delegates to the Geneva Congress*, cit., p. 89.

<sup>25</sup> Loc. cit.

dido la tesis de la obligatoriedad, pero muchos de entre ellos olvidaban establecer cómo se iba a financiar, lo dejaban a la voluntad de las autoridades o los mecenas (es el caso de la mayoría de los reformadores protestantes) o simplemente proponían medios de financiación inviables (como, por ejemplo, las sucesivas leyes españolas que cargan la tarea de la financiación sobre unos municipios carentes de recursos y poco dispuestos a utilizarlos en esto). Tampoco ha faltado quien, como Condorcet, el autor de las cinco *Memorias, el Informe* y el *Proyecto de decreto sobre la Instrucción Pública* —documentos en los que se inspiran, en uno u otro grado, todos los intentos de reforma del período de la Revolución en Francia—, ha predicado la gratuidad de la enseñanza en todos sus niveles sin decir una palabra, en cambio, de la obligatoriedad.<sup>26</sup>

La obligatoriedad, aun cuando no se emplee este término preciso, va implícita en las propuestas marcianas de leyes que impidan el empleo del trabajo de niños si no es combinado con la enseñanza, o cada vez que se emplea la fórmula «todos los niños...». Si no hay una formulación más explícita es por la sencilla razón de que lo que se propone de modo inmediato son cambios en el tipo de enseñanza y en la relación entre enseñanza y trabajo para los niños de los obreros, pero no se pretende forzar al mismo tipo de educación a los hijos de las clases altas y medias. Si la propuesta de «régimen combinado de la educación y la producción material» fuera acompañada de la mención explícita de la «obligatoriedad», se daría a entender justamente lo que se está tratando de evitar.

No obstante, esta expresión está presente al menos en un documento, las actas de Eccarius que recogen la intervención de Marx en la reunión del 10 de agosto de 1869 del Consejo General de la

---

<sup>26</sup> Véase Condorcet, *Mémoires, Rapport y Projet de Decret sur l'organisation de l'Instruction Publique*, en *Oeuvres*, edición de M. F. Arago, Firmin Didot Fracs, París, 1847, vol. VII, donde ni una sola vez se nombra el tema de la obligatoriedad a lo largo de los cientos de páginas.

A.I.T.: «El Congreso puede decidir sin demora que la enseñanza escolar debe ser obligatoria».<sup>27</sup>

Si en las formulaciones salidas de la pluma de Marx desaparece la expresión «a cargo del Estado» para ser sustituida por, o subsumida en, la simple mención del carácter «gratuito» y «público» de la enseñanza, es por evitar interpretaciones, del género de la que trataremos en breve a propósito del programa de Gotha, en el sentido de que al Estado pueda corresponderle dirigir la enseñanza o entrar en su contenido.

En el mismo discurso ante el Consejo General que acabamos de traer a colación, declara Marx frente a quienes son contrarios a exigir la gratuidad: «Los proudhonistas sostienen que la enseñanza gratuita es un contrasentido, puesto que el Estado debe pagarla. Evidentemente que alguien debe pagarla, pero no precisamente aquéllos que están en peores condiciones para hacerlo».<sup>28</sup> No obstante, incluso esta intervención del Estado en la financiación parece aceptarse como un mal inevitable no por ello deseable, pues es difícil que obedezca a otra cosa la inclusión, en un documento tan apretado como las *Instrucciones*, de la idea de que «los costes de las escuelas tecnológicas deberían ser cubiertos en parte con la venta de sus productos».<sup>29</sup>

Pero la exigencia de la gratuidad se limita precisamente a esas escuelas tecnológicas y a la enseñanza elemental, es decir, a la escuela del proletariado. «El orador», afirman las actas del Consejo General, «no es partidario de la enseñanza superior gratuita»<sup>30</sup>.

Esta aseveración se razona en otro lugar, en la *Crítica del programa de Gotha*: «"Asistencia escolar obligatoria para todos. Instrucción gratuita". La primera existe ya, incluso en Alemania; la segunda,

---

<sup>27</sup> El texto se encuentra en M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, pp. 98-100, la cita en p. 99; traducción de Prudenci Comas, Oikos-tau, Barcelona, 1969.

<sup>28</sup> Loc. cit.

<sup>29</sup> K.Marx. *Instructions for Delegates to the Geneva Congress*, cit., p.89.

<sup>30</sup> En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, loc. cit.

en Suiza y en los Estados Unidos, en lo que a las escuelas públicas se refiere. El que en algunos estados de este último país sean "gratuitos" también los centros de instrucción superior, sólo significa, en realidad, que allí a las clases altas se les pagan sus gastos de educación a costa del fondo de los impuestos generales»<sup>31</sup>

Pero ¿hasta dónde han de llegar las competencias del Estado en materia de educación? Se reclaman de él la financiación y leyes generales sobre la escolarización y el trabajo infantil, pero no por ello se ha de dejar en sus manos la conformación de las mentes de los hijos de los trabajadores. Los ejemplos de sistemas de enseñanza estatal escaseaban en la época. Respecto del sistema prusiano, el primero en ser puesto en pie en Europa y que, al parecer, atraía la atención de parte de la Internacional, afirma Marx ante el Consejo General: «este sistema persigue únicamente la finalidad de formar buenos soldados».<sup>32</sup>

A finales de siglo anterior a Marx, Condorcet había planteado ya En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, cit., p. 99. 348 el problema de la relación entre la escuela y el Estado. Hay que empezar por decir que el marqués era partidario de la coexistencia y la concurrencia pacíficas entre la enseñanza privada y la pública. Como buen ilustrado —aunque tardío—, no cesa, de clamar por la independencia de las luces respecto del poder político. Puesto que «la primera condición de toda instrucción es no enseñar más que la verdad», afirma en el *Rapport*, «los establecimientos que el poder público le consagre deben ser tan independientes como sea posible de toda autoridad política», salvo de la Asamblea de los representantes del pueblo.<sup>33</sup> Para ello ideó un complicado procedimiento por el cual la instrucción pública quedaría sometida al control de una Sociedad Nacional de sabios, independiente del poder ejecutivo y capaz de reproducirse por sí

---

<sup>31</sup> K. Marx, *Crítica del programa de Gotha*, cit., p. 41.

<sup>32</sup> <sup>32</sup> En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, cit., p. 99.

<sup>33</sup> Condorcet, *Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*, cit., p. 451.

sola.

Pero unos meses más tarde, cuando la Convención ordena la publicación de su *Informe*, añade una nota al pie: «Cuando el Gobierno estaba en manos de un rey hereditario, era demasiado importante privarle de toda influencia sobre la instrucción. (...) Ahora este motivo ya no existe. Lo único que importa sustraer a toda autoridad política es la enseñanza». <sup>34</sup> En resumen: mientras la burguesía no tenía todo el poder —mientras no tenía el poder ejecutivo, que seguía en manos del monarca—, había que asegurar la independencia de todo el aparato escolar; desde que el poder está en sus manos, ya no. O, para ser más exactos, la única independencia que hay que asegurar ahora es la de la «enseñanza», es decir, la de la enseñanza superior, la de ese reducto de la enseñanza al que solamente acceden las clases superiores; la «instrucción», o sea la enseñanza elemental, única enseñanza que reciben las clases populares —y a la que solamente acuden las clases populares entonces—, debe ser puesta bajo el control del gobierno.

Condorcet se encontraba en la situación contraria a la de Marx, por lo que no puede negársele el poseer tanta conciencia como éste de los intereses de su clase. Condorcet propone que la educación de los hijos de la burguesía sea independiente incluso del Estado burgués. Marx busca que sea independiente con respecto a este mismo Estado la educación de los trabajadores.

¿Cómo compaginar este deseo de independencia con la exigencia de una enseñanza pública? «La enseñanza estatal», dice Marx en su discurso, «está considerada como enseñanza bajo el control del gobierno, pero esto no es absolutamente indispensable. (...) La enseñanza puede ser estatal sin estar bajo el control del gobierno. El gobierno puede nombrar a los inspectores, cuya labor es la de vigilar el respeto a las leyes —sin que tengan el derecho a inmiscuirse en la enseñanza propiamente dicha—, tal como los

---

<sup>34</sup> *Íbid*, p.521, en nota.

inspectores de fábrica vigilan la observancia de las leyes en las fábricas.<sup>35</sup>

En la *Crítica del programa de Gotha viene a decir*, algo más prolijamente, lo mismo:

«Eso de la "*educación popular a cargo del Estado*" es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etcétera, y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! Lejos de esto, lo que hay que hacer es substraer la escuela a toda influencia por parte del gobierno y de la iglesia. Sobre todo en el imperio prusiano-alemán (y no vale salirse con el torpe subterfugio de que se habla de un "Estado futuro", ya hemos visto lo que es éste), donde es, por el contrario, el Estado el que necesita recibir del pueblo una educación muy severa».<sup>36</sup>

Como se verá, «determinar... los recursos de las escuelas públicas» no es lo mismo que administrarlos en cada escuela, establecer «las condiciones de capacidad del personal docente» no significa nombrar a los maestros y profesores, y fijar «las materias de la enseñanza» alude sin duda a sus características más generales. Marx es bastante prudente a la hora de atribuir competencias al Estado.

La idea de los inspectores parece más ingenua. La institución de los inspectores de fábrica ingleses —con el «intrépido» Leonard Horner a la cabeza—, cuyos informes fueron tantas veces utilizados y con tanta frecuencia loados por Marx en la elaboración de sus escritos económicos y periodísticos, no parece haber en-

---

<sup>35</sup> En M.A. Manacorda, Marx y la pedagogía moderna, cit., pp.98-99.

<sup>36</sup> K.Marx, *Crítica del programa de Gotha*, cit., p. 42.

contrado continuadores en el campo de la enseñanza, ni en Inglaterra ni fuera de ella. Antes al contrario, los inspectores de enseñanza, particularmente en el segundo sistema escolar estatal surgido en el continente, la escuela «única» francesa de las leyes Ferry, paradigma de la escuela pública burguesa; los inspectores de enseñanza, decimos, han sido más bien el instrumento principal en la sujeción de la escuela al control del Estado y del gobierno. Lo que no elimina la verdad elemental de que, bajo el Estado burgués moderno, no es posible hacer cumplir una ley de enseñanza sin inspectores.

Por lo demás, no sabemos ni mucho ni poco sobre qué ideas pudiera albergar Marx, más concretas, en torno a la organización de la enseñanza —si es que albergaba alguna—. En su intervención ante el Consejo General cita de modo ocasional la organización municipal de la enseñanza en el Estado de Massachusetts. Describe los «comités escolares que administran las escuelas (...), nombran a los maestros y seleccionan los libros de texto», sin decir nada ni a favor ni en contra. Se limita a señalar que «el defecto del sistema americano reside en el hecho de que conduce a un carácter localista, y que la enseñanza depende del nivel de cada distrito».<sup>37</sup>

Tampoco tiene sentido interrogarse sobre lo que Marx habría planteado, si se le hubiera presentado el problema, en cuanto a la organización de la enseñanza tras la conquista del poder por el proletariado. Naturalmente, es perfectamente posible valorar *en marxista* la suerte de la escuela hoy en los países del Este, y podemos avanzar —y se ha avanzado— bastante más en el diseño de los contornos de la sociedad y el Estado en una democracia socialista. Pero no dejarían de ser florituras inútiles cualesquiera especulaciones sobre si Marx habría concedido mayor o menor importancia a los poderes central o local, a las organizaciones sociales o a las instituciones representativas, a los educadores o a

---

<sup>37</sup> En M.A. Manacorda, Marx y la pedagogía moderna, cit. p. 98.

los educandos, etc. En cualquier caso, no hay en absoluto ningún hilo que conduzca desde los escritos de Marx hasta el férreo control al que está sometida la enseñanza por parte del Estado burocrático en los mal llamados «países socialistas».

Si bien hoy no hay un programa progresivo de reforma de la enseñanza que no reivindique la ampliación de la escuela pública o la simple supresión de la privada, ni programa reaccionario que no clame por la «libertad de enseñanza», o sea por la escuela privada, las cosas estaban lejos de estar tan claras entonces. Efectivamente, la consistencia de la posición de Marx y sus restos de ambigüedad se calibran mejor a la vista de los debates y resoluciones de los congresos de la Asociación Internacional de los Trabajadores.

En el Congreso de Ginebra, celebrado en 1866, uno de los que más detenidamente se ocupa del tema de la enseñanza, la ponencia —siguiendo el informe de J. Card— se descolgaba con el siguiente texto:

*«Instrucción, educación, familia.*

«¿A quién incumbe el deber de dar la instrucción? ¿Debe ser dada por el Estado? ¿Debe ser gratuita y obligatoria? La ponencia concluye con la libertad de enseñanza (...)

La instrucción por el Estado es lógicamente un programa uniforme que debe tener por fin modelar las inteligencias según un tipo único; esto sería la negación de la vida, la atrofia general. La instrucción familiar es la única que puede formar hombres. La familia es la base de la sociedad».<sup>38</sup>

Esta «variedad» familiar (¡y tanto!) es defendida con ardor, sobre todo, por los delegados franceses, que se apoyan embelesados sobre la «comuna», el «libre contrato», el «régimen de desigualdad», la «democracia auténtica», el «principio de sociedad», etc.

---

<sup>38</sup> Jacques Freymond, editor, *La Primera Internacional*, vol.,I, p. 129; traducción —nefasta— de M. Pellecín Lancharro, Zero, Madrid, 1973.

En su *memoria*, explican: «La instrucción por el Estado es, lógicamente, necesariamente un programa uniforme teniendo por objetivo modelar todas las conciencias según un tipo único, tipo que será forzosamente, por la naturaleza misma del espíritu humano, la negación de la vida social, que se compone de luchas, de contradicciones, de afirmaciones contrarias; se obtendrá el inmovilismo, la atonía, la atrofia general en perjuicio de todos.

«Esta instrucción familiar que repudiáis, es la única normal, la única que origina a la vez el mayor desarrollo de la libertad, de la dignidad, de las facultades y de las aptitudes; la única que puede realmente crear hombres, y en consecuencia una sociedad. Entre las funciones de una familia, si hay una que basta para justificar esta institución natural, sin la que la humanidad, sin lazo, sin consistencia, rastrea y desfallece falta de un ideal, es ciertamente la educación de un niño.»<sup>39</sup>

Naturalmente, no falta, ni siquiera entre los delegados franceses, venidos del feudo de Proudhon, la posición más sensata que defiende la escuela pública y gratuita (la ponencia minoritaria presentada por Varlin y Bourdon).<sup>40</sup> El Consejo General definió su posición, algo ambigua, en las *Instrucciones* redactadas por Marx.

En el Congreso de Lausana, un año después, predominan las posiciones aparentemente eclécticas, como la presentada por Cuentet-Kunz en nombre de la comisión del Congreso dedicada al tema. «Como interesa a toda la sociedad», dice éste, «que todos sus miembros reciban un mínimo de instrucción, creemos que la instrucción debe ser obligatoria y gratuita e impartida por el Estado; pero como el Estado no se va a dedicar con interés y entrega, al menos en muchos países, a la organización de una escuela, en nuestro caso una *escuela-taller*, tiene que haber libertad, junto con la enseñanza obligatoria estatal, para todos los que deseen

---

<sup>39</sup> vol. I, p. 162.

<sup>40</sup> Cf. *ibíd.*, vol. I, pp. 165 y ss.

sostener por su cuenta y riesgo una escuela. Y entonces, en completa libertad, formaremos escuelas-talleres cooperativas. Pues la enseñanza científica, profesional y productiva, sólo la querrán organizar los amigos de la libertad y la fraternidad. Casi todos los gobiernos caen en los errores tradicionales, en la ignorancia y en las tinieblas intelectuales. El Estado, con sus ejércitos de funcionarios, jamás hará brillar el sol de libertad y de justicia instruyendo al pueblo. Nada se puede esperar actualmente de él (...) Pues bien, ya que aconsejamos la cooperación para la producción, para el crédito y para el consumo, apoyemos de nuevo la cooperación para la instrucción», etc.<sup>41</sup>

Como puede verse fácilmente, el carácter estatal, obligatorio y gratuito de la enseñanza no pasa de ser aceptado nominalmente y de mal grado. El argumento es simple: puesto que el Estado no lo ha hecho, y si lo hace tenderá a hacerlo en función de sus propios intereses, prescindamos de exigirle que ponga en pie un sistema escolar y pasemos acto seguido a organizar nuestras propias escuelas.

Así, las conclusiones finales del congreso rezaban:

«Considerando que es un contrasentido la expresión *enseñanza gratuita*, ya que el impuesto detraído a los ciudadanos cubre los gastos; pero la enseñanza es indispensable y ningún padre tiene derecho a privar de ella a su hijo;

«El Congreso sólo concede al Estado el derecho a sustituir al padre de familia, cuando está incapacitado para cumplir con su deber.»<sup>42</sup>

Transcurrido otro año, el congreso de Bruselas recibía todo tipo de ponencias: de la sección de Bruselas, que no se definía claramente al respecto; de los encuadernadores de París, a favor de la obligatoriedad y la gratuidad;<sup>43</sup> de la sección de Lieja, contraria a

---

<sup>41</sup> *Ibíd.*, vol. I, pr. 315-316.

<sup>42</sup> *Ibíd.*, vol. I, p. 328.

<sup>43</sup> *Cf. iba.*, vol. I, pp. 439-441.

la obligatoriedad, la gratuidad y la organización estatal y favorable a la libre asociación y el mutualismo;<sup>44</sup> del círculo de Rouen, que presentaba una verdadera filigrana fantástica y digna de los arbitristas del medievo;<sup>45</sup> de las secciones de Ginebra, a favor de la obligatoriedad pero en contra de la gratuidad y la intervención del Estado. Y las intervenciones eran aún más diversas.

El tercer Congreso lanzó a los militantes de la Internacional la siguiente recomendación:

«Reconociendo que por ahora es imposible organizar una enseñanza nacional:

«El Congreso invita a las diferentes secciones a que establezcan cursos públicos con un programa de enseñanza científica, profesional y laboral, es decir, integral, para poner remedio en lo posible a la insuficiencia de la instrucción que los obreros reciben actualmente. Bien entendido que se considera condición previa e indispensable la reducción de las horas de trabajo.»<sup>46</sup>

Semejante diversidad dice mucho en favor del carácter unitario y plural de la Asociación Internacional de los Trabajadores, así como de las inquietudes y la variedad de opiniones en su seno, pero, desgraciadamente, también sobre la falta de claridad de ideas reinante. Contra este fondo, sin embargo, se comprende mejor el discurso de Marx ante el Consejo General, que tuvo lugar después del Congreso de Bruselas y con visitas al que iba a celebrarse inminentemente en Basilea —en particular el hecho de que esté centrado en la cuestión de la relación entre la enseñanza y el Estado. La lástima es que, sobre este discurso, no disponemos más que del resumen de Eccarius, tremendamente escueto, lo que sin duda implica que se haya perdido buena parte de lo dicho y restaría credibilidad a cualquier intento de análisis minucioso y detallado.

---

44 Cf. *ibíd.*, vol. I, pp. 441 y ss.

45 Cf. pp. 445 y ss.

46 *Ibíd.*, vol. I, pp. 491 y 544-545.

La afirmación críptica, en el discurso de Marx ante el Consejo General, de que «en los congresos se ha discutido la cuestión de si la enseñanza debe ser estatal o privada»,<sup>47</sup> no nos permite avanzar un solo paso. Pero cobra sentido si se compara con el segundo discurso. «El ciudadano Marx», leemos en el informe de Eccarius, «dice que estamos de acuerdo sobre determinados puntos. La discusión ha comenzado con la propuesta de ratificar la resolución de Ginebra, que pide unir la enseñanza intelectual con el trabajo físico, los ejercicios gimnásticos y la formación tecnológica. Ninguna oposición se ha formulado contra esto.».<sup>48</sup> Sigue una serie de precisiones sobre la formación tecnológica —de las que nos hicimos eco en el capítulo anterior— y sobre la laicidad y neutralidad de la escuela —a las que prestaremos atención en breve. Así pues, no hay objeción alguna para aceptar lo que se viene denominando «enseñanza integral», pero en el discurso primero nos encontramos, tras la constatación de que ése es un tema en discusión, una defensa de la enseñanza estatal y gratuita.

En definitiva, Marx discute con los proudhonianos, o con quienes reproducen sus posiciones, los puntos de los congresos anteriores con los que no está de acuerdo. El IV Congreso de la Internacional, a celebrar en Basilea, presenta, efectivamente, un punto 4 del orden del día dedicado a la «instrucción integral».<sup>49</sup> Por desgracia, sin embargo, no se dispone de los documentos de esta discusión.

Las razones de los proudhonianos en favor de la enseñanza privada son fáciles de comprender. Por un lado, Proudhon y sus seguidores nunca tuvieron un horizonte que fuera más allá de la pequeña empresa, adobada con teorías éticas y supuestas demostraciones económicas sobre las excelencias de la cooperación entre los pequeños productores independientes. Por otro, el problema que se planteaba al exigir una enseñanza pública no era

---

<sup>47</sup> En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, cit., p. 98.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 99.

<sup>49</sup> Cf. J. Freymond, ed., *La Primera Internacional*, cit., vol. II, p. 18.

tanto, como hoy, la reclamación de que el Estado sustituyera a los empresarios privados de la enseñanza y de la iglesia, como la petición de que pusiera en pie un sistema escolar donde todavía no existía nada. Por lo que resta, no está de más recordar que la actuación del Estado francés en materia de educación después de la revolución había consistido fundamentalmente en organizar una enseñanza secundaria que era la antesala de las universidades y las academias militares y dejar la enseñanza primaria en manos de la iglesia y las órdenes religiosas. En ningún país se ha tenido tanta conciencia como en Francia de que el *instituteur*, desde el punto de vista del poder político, no debía ni podía ser otra cosa que un *sacerdote laico*, es decir, un sacerdote de la república burguesa. Poner a uno de estos nuevos sacerdotes gubernamentales en lugar de un viejo hermano de las Escuelas Cristianas, efectivamente, no habría sido un gran avance. Es lógico que fueran los franceses, ciudadanos de un Estado hipercentralizado, los más opuestos a la escuela estatal; en cierto modo, las posteriores leyes Ferry vinieron a justificar su ferviente oposición.

Las leyes educativas de los años treinta y cuarenta del siglo pasado en Francia (como la ley Moyano y sus complementos de principios de este siglo en España), no llegaron a producir como resultado práctico sino una escolarización todavía minoritaria, aunque ya considerablemente masiva. Los hijos de los trabajadores asalariados, sin lugar a dudas, fueron los que con más frecuencia quedaron al margen del sistema escolar. Di estas condiciones, la propuesta de crear escuelas por parte de los obreros mismos no era en absoluto descabellada; en gran parte de los casos, no se trataba de sustituir a la escuela estatal, ni siquiera incluso a las escuelas religiosas (nos referimos a verdaderas escuelas, no a sesiones de catequesis con rudimentos de alfabetización), sino de introducirse en espacios en los que no existía escolarización alguna. De hecho, sólo con las leyes de Ferry, ya en la década de los ochenta, se articuló en Francia la escolarización universal —entre otras cosas para evitar esos peligrosos

espacios libres.

Pero las razones que Marx tenía de su lado para reclamar una enseñanza estatal parecen más poderosas. En primer lugar, es obvio que solamente el Estado cuenta y contaba con los recursos necesarios para poner en pie un verdadero sistema escolar para todos, como también lo es que solamente con un sistema estatal podía plantearse seriamente el tema de la gratuidad. Los obreros, por el contrario, tanto individualmente como asociados, podrían poner en pie un número mayor o menor de escuelas o sucedáneos de escuela, pero nunca un sistema general.

En segundo lugar, la creación de escuelas por los obreros aquí y allá significaba precisamente la caída en el espectro de la dispersión de fuerzas que tanto temía Marx. La lucha por la escolarización estatal, en cambio, permitía concentrar todas las fuerzas por un objetivo único y frente a un único adversario. Y lo mismo ocurriría con la lucha por evitar que el Estado fuese más allá de los límites deseados en su control sobre la enseñanza.

En tercer lugar, Marx tenía que ser consciente de que dejar la enseñanza a la iniciativa privada significaría necesariamente, en realidad, dejarla en manos de quienes contasen con los recursos necesarios para poner en pie las escuelas. Y en este punto, los recursos que pudieran reunir las asociaciones obreras eran francamente risibles frente a los del capital privado (aunque aquí hay que añadir que la tendencia a su introducción masiva en la enseñanza, como tal, es más moderna) y los de la iglesia y las órdenes religiosas.

Por último, hay que recordar que la supresión de la enseñanza privada, o al menos el establecimiento de la enseñanza pública, era ya desde mucho tiempo atrás una reivindicación fundamental y prioritaria en todo programa democrático —particularmente, lo había sido durante la Revolución francesa, de la que Marx era un profundo conocedor y un no menos ferviente admirador.

Si se observa la recomendación del congreso de Bruselas puede

verse que, a diferencia de la resolución de Lausana, es una especie de intento de síntesis entre las posturas encontradas de marxistas y anarquistas. Aun cuando la propuesta práctica sea bastante parecida, hay una diferencia considerable entre proponer la creación de escuelas cooperativas y reconocer al Estado tan sólo un papel sustitutorio en el caso de incapacidad del padre de familia, como se hace en Lausana, y, tal cual en Bruselas, partir del reconocimiento de la imposibilidad de organizar una «enseñanza racional» para recomendar el establecimiento de «cursos públicos». Este último congreso sigue todavía claramente del lado de los privatistas, pero en su recomendación, tomada al pie de la letra, hay incluso cabida para la posición de Marx.

Efectivamente, mientras se espera a poder organizar esa «enseñanza racional», sea la enseñanza cooperativista de los proudhonianos o la estatal de los marxistas, ¿no es perfectamente lógico que las secciones de la Internacional tomen por su cuenta iniciativas educacionales? O, por poner el problema de otro modo: ¿cuál es la posición de Marx ante la posible proliferación —de modo espontáneo o siguiendo el llamamiento de la Internacional y, particularmente, de los anarquistas— de escuelas obreras independientes?

Desde luego, no hay ninguna razón para suponerle hostil a esas iniciativas —aunque sí a su elevación a la categoría de estrategia general. Podemos encontrar en el segundo discurso de Marx ante el Consejo General una actitud aprobatoria hacia las «lecciones sobre la religión» de «maestros como la señora Law»,<sup>50</sup> pero esto es algo muy distinto de una escuela completa o de los cursos «integrales» propuestos en Bruselas.

Desgraciadamente, no disponemos de datos sobre qué extensión pudieron llegar a alcanzar los experimentos de escuelas obreras cooperativas, etc., ni nos parece que sea fácil llegar a reunir una información fiable sobre el tema. Pero quizás pueda

---

<sup>50</sup> Ibid. p. 100.

servirnos como indicador el caso de las escuelas racionalistas en España, entre 1900 y 1939. Evidentemente no es lo mismo, pero tampoco son de signo unívoco las diferencias. Se trata de un período muy posterior, pero hay que tener en cuenta que en España solamente se logró la escolarización universal con la II<sup>a</sup> República. España es un país menos poblado que otros del continente europeo y con un movimiento obrero menos desarrollado, pero, a cambio, éste fue durante mucho tiempo un feudo del anarquismo y el enfoque de la atención sobre la creación de escuelas recibió un impulso particular con Ferrer i Guardia. Las condiciones de la restauración y la dictadura de Primo de Rivera eran poco favorables a las instituciones obreras autónomas, pero las de la República —y sobre todo las de la Generalitat de Cataluña— lo fueron mucho, especialmente en 1936-1939. Pues bien, Pere Solá, posiblemente el mejor conocedor del tema, nos ofrece una lista de escuelas racionalistas —sin duda no las únicas organizadas por los trabajadores, pero tampoco todas ellas organizadas exactamente por trabajadores—, entre 1900 y 1939, que alcanza el número de sesenta y nueve en Barcelona y cincuenta y ocho fuera de esta provincia, la mayor parte de las cuales tuvieron una existencia verdaderamente efímera —de un o unos pocos años.<sup>51</sup> Es decir: una expansión más bien magra.

La actitud de Marx frente a la posibilidad de organizar escuelas obreras en un régimen de enseñanza privada partía, sin duda, de un fuerte escepticismo. Un caso que guarda cierta semejanza es el de las cooperativas de producción. En un pasaje de *El capital* las exalta como «la prueba de que el capitalista, en cuanto funcionario de la producción, se ha tornado tan superfluo como él mismo, llegado al cénit de su perfección, considera superfluo al gran terrateniente».<sup>52</sup> En la *Crítica del programa de Gotha* añade que

---

<sup>51</sup> Cf. Pere Solá, *Las escuelas racionalistas en Cataluña*, Tusquets, Barcelona, 1976, pp. 203-214.

<sup>52</sup> K. Marx, *El capital*, cit., libro III, vol. VII, pp. 494-495.

«sólo tienen valor en cuanto son creaciones independientes de los propios obreros, no protegidas ni por los gobiernos ni por los burgueses». <sup>53</sup> Es decir: que Marx no creía que pudiera llegar a extender demasiado, ni mucho menos que su extensión pudiera dar lugar a una modificación de las relaciones sociales de producción. Pero ¿por qué no extenderse a las escuelas organizadas directamente por los obreros ese valor de «creaciones independientes», especialmente teniendo en cuenta el desprecio que Marx sentía hacia maestros y profesores? El primer motivo, desde luego, es que Marx dedicó bastantes más centenares de páginas a los problemas económicos que páginas aisladas a la educación. Pero también es probable que no albergara muchas ilusiones, dentro del régimen de la división del trabajo, sobre cómo saldrían paradas esas escuelas de la comparación con las organizadas por el Estado —lo que no dejaría de ser bastante sensato por su parte— o incluso con las eclesiásticas o financiadas por capitalistas.

Para terminar, debemos referirnos al problema de la laicidad y neutralidad de la escuela. Marx se ocupa de esta cuestión solamente en dos ocasiones: en la *Crítica del programa de Gotha* y en el segundo discurso ante el Consejo General, el 17 de agosto de 1869.

En el primer texto citado se limita a afirmar —como ya hemos visto con anterioridad— en oposición a la fórmula de «educación popular a cargo del Estado» que «lo que hay que hacer es sustraer la escuela a toda influencia del gobierno y de la iglesia». <sup>54</sup>

En el discurso encontramos un pasaje más largo, que citaremos de entrada completo, a pesar de su extensión, para poder luego comentarlo más libremente:

«Por lo que respecta a la propuesta de la señora Law sobre el patrimonio de la Iglesia, sería de desear desde el punto de vista

---

<sup>53</sup> K. Marx, *Crítica del programa de Gotha*, cit., p. 36.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 42.

político que el Congreso se pronuncie contra la Iglesia.

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

«Ni en las escuelas elementales ni en las superiores se deben introducir materias que admitan una interpretación de partido o de clase. Únicamente materias tales como las ciencias naturales, la gramática, etc., pueden enseñarse en la escuela. Las reglas gramaticales, por ejemplo, no cambian por el hecho de que las explique un *tory* creyente o un librepensador. Las materias que admiten conclusiones diferentes no deben ser enseñadas en la escuela: los adultos pueden ocuparse de las mismas bajo la guía de maestros como la señora Law, que daba lecciones sobre religión.»<sup>55</sup>

La última frase del último párrafo apareció en el *Bee-Hive*, órgano de la Internacional, con la siguiente redacción: «Por lo que respecta a la economía política, la religión y otras materias, no se puede introducir ni en las escuelas elementales ni en las superiores. Esta clase de enseñanza atañe a los adultos, y se debería dar en forma de lecciones por maestros como la señora Law».<sup>56</sup>

Hay un aspecto que no presenta mayor dificultad: la independencia que se reclama para la escuela frente al gobierno y la iglesia. Frente al gobierno y el Estado de la burguesía, por razones obvias —y se trae a colación precisamente porque se reclama la

---

<sup>55</sup> En M.A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, cit., p. 100. En lugar de sobre el patrimonio, esta versión pone erróneamente en boca de la Sra. Law una propuesta sobre el «peso de la Iglesia». Cf. *Werke*, cit, vol. XVI, 1965, p. 564.

<sup>56</sup> *Loc. cit.*, en nota.

enseñanza estatal. Frente a la iglesia, en plena coherencia con el análisis marxiano de la religión y con sus repetidas denuncias de la enseñanza religiosa, por ejemplo, en *Revolución y contrarrevolución*, contra la educación clerical en Austria;<sup>57</sup> en el 18 *Brumario de Luis Bonaparte*, sobre la encomendación de la enseñanza popular a los curas;<sup>58</sup> o en *La guerra civil en Francia*, sobre el mismo hecho.<sup>59</sup> (Es consecuente con ello que hable en favor de la propuesta de la señora Law, que consistía en expropiar los bienes de la Iglesia y dedicarlos a la construcción de escuelas.)

Lo que ya no resulta tan evidente por sí mismo es la enfática propuesta de Marx de que la escuela mantenga una neutralidad absoluta. La proposición de Milner que rechazaba consistía en enseñar economía política en las escuelas, aunque no sabemos si se refería a todas las escuelas en general o a las escuelas tecnológicas para obreros en particular. La alusión a Warren aclara aún más el sentido de la propuesta de Milner: explicar la teoría del valor-trabajo, etc. Marx deja caer de pasada que él no está de acuerdo con Warren —que también sostenía la idea del «justo cambio», etc.—, pero no es esto lo que le opone a Milner.

Marx rechaza, en definitiva, la introducción en la escuela de *cualquier materia* susceptible de interpretación «de partido o de clase». La rechaza no solamente en la escuela elemental, sino incluso en la superior. Excluye materias como la economía política o la religión y acepta otras como las ciencias naturales o la gramática. Ningún «etc.» nos puede sacar de la duda sobre si aceptaba o no, por ejemplo, la historia, aunque se pueda presumir que no.

Tampoco es demasiado clara la alternativa. En un primer mo-

---

<sup>57</sup> K. Marx, *Revolución y contrarrevolución*, Grijalbo, México D.F., 1967, p. 48.

<sup>58</sup> K. Marx, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Ariel, Barcelona, 2.ª edición, 1971, p. 138.

<sup>59</sup> K. Marx, *La guerra civil en Francia*, Ediciones de Cultura Popular, Barcelona, 1968, p. 103.

mento, se afirma que «esta enseñanza deben recibirla los jóvenes de los adultos, en la lucha cotidiana por la vida». Parece lógico pensar que esto se refiere a la economía política, es decir, a cuestiones como el valor del trabajo, el capital, etc., y la expresión «lucha cotidiana por la vida» —a no ser que alguien sea capaz de imaginar a varios obreros discutiendo sobre el plusvalor al tiempo que alimentan un horno de fundición— sugiere la idea de una enseñanza informal, extraescolar: los «cursos» que proponía el congreso de Bruselas, las actividades culturales de las asociaciones obreras, etc., todo ello sobre la base de la experiencia «cotidiana».

Pero poco después se afirma, según las dos versiones de las que hemos dado cuenta, que «los adultos pueden ocuparse de las mismas [de las materias susceptibles de interpretación de partido o de clase] bajo la guía de maestros como la señora Law» (versión 1), o que «esta clase de enseñanza atañe a los adultos, y se debería dar en forma de lecciones por maestros como la señora Law» (versión 2). La primera versión está extraída del libro de actas del Consejo General; la segunda, como ya hemos dicho, del que fue un tiempo su órgano de prensa, el *Bee-Hive*.

Las dos versiones tienen en común que las materias en cuestión no deben impartirse en la escuela. Pero si la interpretación más verosímil de la primera es que son los adultos quienes deben preocuparse de enseñarlas, la de la segunda es que son los adultos quienes deben ocuparse de aprenderlas. Para decirlo en breve: la versión del *BeeHive* parece relegar cualquier contacto con «la economía política, la religión, etc.» hasta la mayoría de edad.

Hoy y aquí, cuando muy poca gente aspira a la neutralidad de la escuela y lo que se discute es si los niños pueden ser sometidos a una visión unívoca del mundo o deben recibir una educación pluralista, después de decenios de existencia de organizaciones juveniles socialistas y comunistas y de una larga tradición del eslogan: «la juventud es la llama de la revolución proletaria», la propuesta de Marx puede resultar un tanto chocante. Desde

luego, debió resultarlo para los editores rusos de la obra de Marx, para quienes el rechazo de la propuesta de Milner se debió a que «habría conducido necesariamente al reforzamiento de la influencia ideológica de la burguesía dominante sobre la nueva generación».<sup>60</sup> Sin embargo, no disponemos del texto de la intervención de Milner, pero es bastante probable que ni siquiera pensara en otras escuelas que las fundadas por los propios obreros —pero Marx debió rechazarla en consonancia con su convicción de que éstas no podían llegar muy lejos y que lo importante era centrarse en la escuela estatal y su organización. En cualquier caso, al hacer esta crítica unilateral y sesgada los editores rusos probablemente tenían en mente, *á la Condorcet*, que la variable fundamental a tener en cuenta consistía en si el poder económico, social y político estaba en manos de la burguesía o del proletariado; en otras palabras: que esas materias susceptibles de «interpretación de partido o de clase» sólo podrían, y deberían, ser introducidas una vez el proletariado hubiera conquistado el poder y en versión «proletaria», de acuerdo con la ideología de la burocracia soviética en la época en que se redactó la nota.

Volviendo de nuevo con Marx conviene recordar, a la hora de valorar su idea, que la propuesta del régimen combinado de la enseñanza y el trabajo productivo afectaba a niños y jóvenes entre las edades de nueve y diecisiete años, lo que permite suponer que a los diecisiete ya deberían ser considerados *adultos en* condiciones de recibir enseñanzas sobre economía política y (crítica de la) religión.

Debemos aún señalar que, si las actas de Eccarius reflejan bien la intervención de Marx, la propuesta de postergar esas enseñanzas sobre la religión hasta la mayoría de edad no es muy congruente con el hecho de que la inculcación religiosa se produce sobre todo en el seno de la familia y desde los primeros

---

<sup>60</sup> K. Marx y F. Engels, Werke, cit., vol. XVI, 1975, p. 688, nota 435.

años de vida. Pero también esto es preciso matizarlo, pues Marx parece haber estado bastante convencido de que, con las condiciones de vida y trabajo impuestas a los proletarios por el modo de producción capitalista, se iba diluyendo en buena medida la vieja influencia de la iglesia sobre ellos (en *La ideología alemana*, por ejemplo, alude a la hipocresía moral de los burgueses, que privan a los proletarios, «incluso, de la enseñanza de la religión.»).<sup>61</sup>

Al insistir en la enseñanza de las ciencias naturales puras y aplicadas (la instrucción tecnológica) y en la exclusión de la escuela, en todo o en parte, de las ciencias sociales, «morales», «humanas» o como queramos llamarlas, Marx conecta de nuevo con la tradición de los ilustrados y la empuja hasta el límite; pues ya éstos, en la medida en que lo permitía su tiempo, abogaron en muchos casos por la reducción del papel de las enseñanzas humanísticas en la educación y por un peso creciente de las ciencias naturales.

En la opción neutralista de Marx, en fin, debió pesar grandemente el panorama enseñante de la época, pues la educación estaba en manos de una legión de hijos de familias pequeño-burguesas, curas, monjas, obreros inútiles o jubilados metidos a maestros y maestros propiamente dichos sobre los que Marx no guardaba precisamente una buena opinión.

En *El capital*, por ejemplo, encontramos un pasaje que vale la pena reproducir:

«Antes que se promulgara la ley fabril revisada de 1844 no era raro que los maestros o maestras firmaran con una cruz los certificados de escolaridad, ya que ni siquiera sabían escribir su nombre. »

Al visitar una escuela que expedía tales certificados [Marx reproduce un informe del inspector de fábricas Leonard Horner],

---

<sup>61</sup> Cf. K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, cit., p. 442

me impresionó tanto la ignorancia del maestro que le pregunté: Disculpe, señor, ¿pero usted sabe leer? Su respuesta fue: 'Y bueno, un poco (*summat*)' [forma *cockney* de *something*]. A modo de justificación agregó: "De todas maneras, estoy al frente de mis discípulos".

Durante los debates previos a la aprobación de la ley de 1844, los inspectores fabriles denunciaron el estado bochornoso de los lugares que se intitulaban escuelas, y cuyos certificados ellos tenían que admitir como plenamente válidos desde el punto de vista legal. Todo lo que consiguieron fue que desde 1844 "los números en el certificado escolar tuvieran que ser llenados de puño y letra del maestro, quien debía, además, firmar él mismo con el nombre y apellido". Sir John Kincaid, inspector fabril de Escocia, nos cuenta de experiencias oficiales similares. "La primera escuela que visitamos estaba a cargo de una señora Ann Killin. Al solicitarle que deletreara su nombre, cometió de inmediato un error, ya que empezó con la letra *c*, pero enseguida se corrigió y dijo que comenzaba con *k*. Sin embargo, al mirar su firma en los libros de asistencia escolar observé que lo escribía de distintas maneras, mientras que su escritura no dejaba duda alguna en cuanto a su incapacidad de enseñar. Reconoció, incluso, que no sabría llevar el registro (...)".<sup>62</sup>

En cuanto a los enseñantes de profesión, es frecuente encontrar en los escritos de Marx alusiones más o menos despectivas hacia estos «portavoces y representantes *ideológicos* de las clases mencionadas [la aristocracia financiera, la burguesía industrial y la pequeña burguesía, o sea: las clases burguesas en general], sus profesores», etc.<sup>63</sup> Sobre los maestros de escuela, al menos sobre los alemanes, llega a escribir en *La ideología alemana* que «parecen resignarse con su pequeña soldada y con la santidad de la causa

---

<sup>62</sup> K. Marx, *El capital*, cit., libro I, vol. II, p. 488.

<sup>63</sup> K. Marx, *The Class Struggles in France: 1848 to 1850*, en *Surveys from Exile*, p. 37; Penguin, Harmondsworth, 1973.

a la que sirven».<sup>64</sup> Esta misma obra está incluso exageradamente llena de alusiones menospreciativas hacia los maestros de escuela alemanes, convirtiéndose el mismo epíteto «maestro de escuela» en una forma de expresar lapidariamente la incuria ideológica de Stirner.<sup>65</sup> Algo más de respeto, no obstante, le merecen los maestros franceses, cuya persecución por la *Chambre introuvable* denuncia en *Las luchas de clases en Francia*.<sup>66</sup> ■



---

<sup>64</sup> K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana*, cit., p. 208.

<sup>65</sup> Cf. *ibid.*, pp. 217, 226, 228, 240, 292, 305, 306, 347, 379, 410, 417, 421, 422, 443, 449, 410, 502, 506, 520.

<sup>66</sup> Cf. K. Marx, *The Class Struggles in France: 1848 to 1850*, cit., p. 118. MARIO ALIGHIERO MANACORDA.