

De la autoinstrucción a la escuela obligatoria

La reformulación de las necesidades educativas de la clase obrera

César Arenas Vázquez
Valladolid

Con cierta ironía uno de los personajes de Voltaire, sentenciaba en el cuento "Cándido o el optimismo", que viviendo en el mejor de los mundos posibles, lo mejor que podía hacer cada uno era cultivar su propio jardín. Eso mismo deben pensar los que desde hace siglos sostienen de forma cíclica que la historia se ha acabado, pensando tal vez que la magia de las palabras puede detener el transcurso del tiempo. El argumento que utilizan quienes sostienen hoy en día dichas posiciones, es que al no haber ideología alternativa al neoliberalismo rampante, la dialéctica de la historia pierde todo su vigor.

Para decirlo en palabras de Francis Fukuyama, que se convirtió en 1.989, con su informe para el departamento de estado norteamericano, el máximo exponente de dicha tesis, la democracia capitalista, al carecer de enemigos de entidad, se convierte en el estadio final de la evolución política. Desde el momento en que sabemos cuál es el marco en el que se moverá de ahora en adelante la humanidad, podemos afirmar que la historia se ha acabado y que por tanto poco tenemos que aprender de ella. Su estudio sólo tendrá interés, a partir de ahora, como curiosidad que nos habla de nuestros orígenes, de nuestra prehistoria, pero que no condiciona para nada el futuro.

UNA REALIDAD EN TRÁNSITO

La historia tiene, sin embargo, un sentido diferente para quienes creen todavía que nuestro presente es una realidad en tránsito, tal como lo ha sido en el pasado. Conocer los mecanismos de la dialéctica histórica ayuda a situar las limitaciones, condicionamientos y posibilidades, que hay que tener en cuenta para conducir una civilización que se transforma.

Investigar sobre el pasado puede descubrirnos que algunas convicciones que aceptamos como indiscutibles, que nos parecen incuestionables, no son sino fruto de una situación histórica concreta y por lo tanto susceptibles de transformarse cuando las circunstancias que las dieron origen desaparezcan.

Hoy en día a casi nadie se le ocurriría cuestionar el carácter obligatorio de la asistencia a la escuela, que experimentamos más como un derecho fruto de un alto grado de civilización que como un precepto coercitivo. La desescolarización nos parece un síntoma evidente de marginalidad. El grupo de trabajo sobre absentismo escolar del Ayuntamiento de Valladolid, en su memoria del curso 1.99091, señala, por ejemplo, que "la conducta

absentista se da en general en minorías étnicas y en mayor medida entre el colectivo gitano... y se localiza en los barrios con alta concentración de viviendas sociales".

Sin embargo, ese no ha sido un punto de vista universalmente aceptado. Hace tan sólo 100 años Karl Marx cuestionaba la autoridad del estado para organizar la escuela obligatoria y así en la crítica al "Programa de Gotha" señalaba que "sería preciso excluir al gobierno y a la iglesia de cualquier influencia sobre la escuela". Y no se trata de una frase aislada ni de una actitud apartada de las corrientes sociales de la época. Como señala Rachel Sharp, en 1.830 "existía... un sistema doble de educación compitiendo por la fidelidad de la clase obrera. Por una parte, existía una completa red de instituciones de la clase obrera, conscientes y fuertemente enraizadas en sus propias tradiciones, que habían evolucionado de forma autónoma, dedicadas a la auto-educación independiente del control de la clase media, red que había ya producido un estrato de lo que Gramsci llamó "intelectuales orgánicos", quienes articulaban las demandas de la clase y tenían influencia para desarrollar sus diversas estrategias políticas... Por otra parte, funcionando paralelamente con estas organizaciones específicas de la clase obrera están las escuelas dominicales más conservadoras, las escuelas de las fábricas y las escuelas de monitores, formadas esencialmente por secciones de la clase media para la clase obrera". (1)

LOS GREMIOS

Con anterioridad, y en el Antiguo Régimen, las formas de socialización de los jóvenes se caracterizaban por su diversidad y la mayoría de ellas no tenía lugar en instituciones especializadas. La transmisión del saber de los artesanos, por ejemplo, se realizaba en los propios gremios y los aprendices crecían en la corporación al tiempo que participaban en el trabajo productivo. Lo cual no impedía que poseyesen una alta cualificación teórica. Como señala H. Braverman:

"el artesano activo estaba ligado al conocimiento técnico y científico de su tiempo en la práctica diaria de su oficio. "(2)

El horario laboral de dichos artesanos no era, además, y en contra de lo que se pudiera pensar hoy día, ni cuantitativamente mayor, ni más penosa que la de la mayoría de los trabajadores asalariados actuales (3), sobre todo si se tiene en cuenta que eran ellos mismos quienes controlaban la organización y el ritmo de su trabajo (4). Por ello no es de extrañar que, como señala K. Marx (5), el primer proletariado industrial tuviese que ser reclutado prácticamente a la fuerza en orfanatos, entre la mano de obra desarraigada, o incluso en penitenciarias, dado que tanto los gremios como los campesinos ofrecían una feroz resistencia a la proletarización. Cuando finalmente, por razones económicas, pero también por fuertes presiones políticas, los antiguos artesanos fueron perdiendo el control del resultado final de su trabajo para convertirse en meros asalariados, conservaron, sin embargo, durante mucho tiempo, y para desesperación de los empresarios, formas de organización del trabajo similares a las de las épocas de apogeo de los gremios.

"La preferencia por el ocio antes que por el trabajo y los ingresos, o la búsqueda de un equilibrio entre trabajo y consumo... entraban en colisión con la búsqueda de beneficio por los empresarios, con su necesidad de disponer de los productos acabados según los plazos acordados, etc., y, sobre todo y en primer lugar, con la regularidad requerida por el trabajo mecánico. "(6)

EL CAPITALISMO

La necesidad de acostumbrar a los trabajadores a las relaciones de producción en el capitalismo, obliga a una serie de cambios en la organización del trabajo que adquieren su máxima expresión con las prácticas tayloristas, como estrategia patronal para la imposición de una disciplina que familiarizase a los asalariados a un trabajo rutinario, concebido por otros.

Sin embargo el control absoluto del tiempo y la actividad dentro de la fábrica no era suficiente. Debía de extenderse al conjunto de la actividad social. El estado debía emprender una vasta tarea para homogeneizar e integrar a la clase obrera, trasladando los mecanismos filantrópicos que amparaban a los pobres y marginados al conjunto de la población.

"La mujer y el niño de las clases populares recibirán así un estado de tutela por parte del estado que hasta entonces sólo se había ensayado con los locos y los colonizados. Protección que pasa por una fijación e inmovilización espacial: para la mujer, el hogar; para el niño, la escuela." (7)

Se iniciarán entonces políticas de construcción de viviendas, de seguros de paro, de asistencia sanitaria y por supuesto educativa. El objetivo estaba perfectamente definido.

William Temple, al defender en 1.770 que se enviara a los niños pobres a los cuatro años de edad a talleres donde pudieran ser empleados en alguna manufactura y recibieran dos horas de instrucción al día, fue explícito en cuanto a la influencia cívicamente educadora del método:

"Es considerablemente útil que estén, de una forma o de otra, constantemente ocupados al menos doce horas al día, puedan o no ganarse la vida, ya que por este medio esperamos que la generación próxima esté tan habituada al constante empleo que se convertirá a la larga en algo, agradable y entretenido." (8)

CONTRA LA AUTOINSTRUCCIÓN

Dicha política de servicios sociales tenía que completarse, en buena lógica, con una ofensiva contra las formas de auto-instrucción de los trabajadores, intentando lograr que éstos aceptasen el desmantelamiento de las formas de organización propias para pasar a reivindicar una igualdad de oportunidades que permitiese la ascensión individual.

Sin embargo esos "procesos concretos que transforman la aspiración a instruirse en aceptación y reivindicación de la escuela" (9) no fueron ni cortos ni sencillos. Hasta principios del siglo XX la mayoría de las organizaciones obreras, el P.S.O.E. de Pablo Iglesias por ejemplo, defendieron formas de auto-educación obrera. Es sólo a partir de entonces, cuando la socialdemocracia europea deja de abanderar las formas autónomas de resolver las necesidades de los trabajadores, para aceptar los nuevos mecanismos de dominación. Como señala Alvarez-Uría "tras la Comuna de París, Bismarck impuso planes de Seguridad Social, destinados a impedir, como el propio concepto indica, todo peligro social. (...) Este modelo se generalizó a otros países capitalistas. Pero lo más curioso es que el socialismo internacional pasó de una oposición y una crítica formal hacia las medidas proteccionistas dictadas por el estado tutelar a considerarlas auténticas conquistas producto de luchas heroicas de las clases obreras. (10)

LA COMPETIVIDAD

Sin embargo tanto los educadores anarquistas, y aquí podemos citar "**La Escuela moderna**" de Francesc Ferrer i Guardia y la creación de una amplia red de escuelas racionalistas durante la 2a República española, en especial, como las agrupaciones de la III Internacional, en especial la Liga espartaquista de Rosa Luxemburgo, conscientes del carácter de clase de la escuela, parten de las diferencias de centros de interés que tenían los trabajadores y se plantean construir instituciones similares a la Escuela Única del Trabajo, que se implantó en la U.R.S.S. después de 1.917. Sin embargo, el poco éxito de las revoluciones proletarias europeas durante los años 20 y 30 y la progresiva perversión de la soviética, dieron al traste con la experiencia. A partir de entonces, aceptada la lógica meritocrática de competitividad individual y consensuada la escuela como mecanismo de selección individual en el que todos tienen las mismas posibilidades, los hijos de las clases populares deberán decidir que, o bien no se pliegan a una estructura impuesta y, en consecuencia, se convierten en malos alumnos y tienen que buscar trabajos acordes con su falta de titulación, o bien "pagan su éxito escolar y su ascenso social con su ruptura respecto a su medio de origen"(11)

En este pequeño recorrido histórico hemos querido, pues, apuntar que si bien dicho dilema es en la actualidad ineludible para dichos jóvenes, la génesis histórica de las actuales estructuras educativas parece indicar que su superación puede no pasar únicamente por aumentar la cantidad de escuela, por lo pretendidamente activo de sus aprendizajes o lo integrador de sus itinerarios, y si, hoy día, es un dogma generalmente aceptado que la escuela obligatoria mejora sensiblemente la calidad de vida de los trabajadores, el carácter ajeno e impuesto de dicho proyecto podría explicar la resistencia a la aculturación de algunos jóvenes de clases populares.

Notas

(1) Sharp, R. (1.988): **Conocimiento, ideología y política educativa**. Madrid, Akal.

(2) Braverman, H. (1.980): **Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX**. México, Nuestro Tiempo.

(3) Fernández Enguita, M. (1.990): **La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo**. p. 57. Madrid, Siglo XXI.

(4) Thompson, EF. (1.984): **Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial**. p. 261. Barcelona, Crítica.

(5) Marx, K. (1.969): **Miseria de la filosofía**. p. 201, Madrid, Aguilar.

(6) Fernández Enguita, M. (1.990): **La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo**. p. 57, Madrid, Siglo XXI.

(7) Álvarez-Uría, FF y Vareta, J. (1.991): **Arqueología de la escuela**. p. 181. Madrid, La Piqueta.

(8) Thompson, EF. (1.984): Op. cit. p. 276

(9) Sierra, J. (1.990): **El obrero soñado. Ensayo sobre el paternalismo industrial**. (Asturias, 1.8601.917). Madrid, Siglo XXI.

(10) Álvarez-Uría, F. (1.983): **Miserables y locos: medicina mental y orden social en la España del siglo XIX**. p. 257. Barcelona, Tosca. Citado por Sierra, J. (1.990) op. cit. p. 51.

(11) Vareta, J. (1.989): **Más allá de "la reproducción"**. Entrevista con Claude Grignon. Revista de Educación nº 289, p. 279.