

Historia de la Educación

NUM. 11

ENERO - DICIEMBRE 1992

INFLUENCIAS EUROPEAS EN LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS
DE LA PRIMERA INTERNACIONAL EN ESPAÑA

José María Hernández Díaz



EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

INFLUENCIAS EUROPEAS EN LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE LA PRIMERA INTERNACIONAL EN ESPAÑA

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ
Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

Débase procurar la instrucción de la clase obrera; haya voluntad en todos para instruirse y no para entregarse a inútiles placeres; dedíquense dos horas a la instrucción, pues lo que urge es buscar medios para labrar el bien común (el ciudadano Vergés en el Congreso Obrero de Barcelona de 1870)¹.

La educación del obrero, la defensa de la cultura y de la instrucción integral como medio decisivo para construir una sociedad fraterna, sin clases ni opresión de ningún tipo, es una de las claves del proyecto de transformación social que difunden los internacionalistas europeos y españoles desde la creación en 1864 de la Asociación Internacional de Trabajadores, la conocida como Primera Internacional. Las palabras que encabezan este trabajo, pronunciadas por el líder obrero Vergés en una de las sesiones del primer congreso obrero español celebrado en el teatro Circo de Barcelona en 1870, se inscriben en esa lucha colectiva por un mundo mejor que los internacionales españoles se proponen llevar a cabo, y en la que la educación ha de ocupar un lugar sustantivo. Reflexionar sobre este punto con alguna profundidad, presentar una visión ordenada de las posiciones educativas que defienden los obreros internacionalistas, y preguntarnos por la originalidad del caso español, o por las influencias recibidas desde los ambientes obreros europeos, son algunos de los objetivos que aquí nos marcamos.

El estudio del movimiento obrero español, que tan numerosos y cualificados trabajos ha generado desde los años finales del franquismo hasta hoy, se ha visto obligado a rastrear en sus orígenes, alcanzando fácilmente a comprender que las dos corrientes del mismo, anarquista y socialista, nacen de un tronco común en su organización, la Primera Internacional². El grupo español, inicialmente influenciado por el sector

¹ Cfr. ARBELOA, VÍCTOR M.: *Primer Congreso Obrero Español (Barcelona, 1870). Actas del Congreso, discusiones y notas*. Madrid, Zero-ZYX, 1972, p. 139.

² Remitimos a la consulta de algunos de los más destacados, GARCÍA VENERO, M.: *Historia de las Internacionales en España (1868-1914)*. Madrid, Edic. del Movimiento, 1956, 3 vols.; TERMES

bakuninista de la Internacional, se ve obligado a definirse pasados unos años por una de las dos posiciones. Ello dará lugar a la aparición de dos grupos ya irreconciliables en toda la historia posterior del movimiento obrero español, el marxista y el anarquista, representado el primero por el Partido Socialista Obrero Español (1879) y la Unión General de Trabajadores (1888), y el segundo sobre todo por la CNT (1910). Estos y otros extremos sobre el balance que hoy se puede hacer sobre la Primera Internacional en España quedan sobradamente estudiados por las monografías que acompañamos.

En lo que se refiere al apartado educativo, la Primera Internacional española también ha merecido algunas aproximaciones, ubicadas unas en el estudio más global de la educación anarquista³ o socialista⁴, centradas otras en aspectos de la educación internacionalista antes de producirse la ruptura, como es el concepto de educación integral⁵, o la educación de la mujer⁶.

No obstante apreciamos aún una laguna en este rico panorama bibliográfico, cual es la visión más ordenada de la contribución real que, en el plano de las ideas educativas, o de las realizaciones prácticas en materia de instrucción y cultura, llevaron a efecto los obreros internacionalistas españoles desde la llegada de Fanelli a España en

ARDEVOL, J.: *El movimiento obrero en España. La Primera Internacional (1864-1881)*. Barcelona, Publicaciones de la Cátedra de Historia General de España, 1965; SANTILLÁN, D. A. de: *Historia del movimiento obrero español*. Madrid, ZYX, 1968, vol. I; GÓMEZ CASAS, J.: *Historia del anarcosindicalismo español*. Madrid, ZYX, 1969 (2a.); NETTLAU, M.: *La Première Internationale en Espagne (1868-1888)*. Dordrecht-Holland, Reidel Publishing Company, 1969; DÍAZ DEL MORAL, J.: *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas*. Madrid, Alianza, 1969 (2a. reedic. de la original aparecida en 1929); SECO SERRANO, C.: *Asociación Internacional de Trabajadores. Actas de los Consejos y Comisión Federal de la Región Española (1870-1874)*. Recopilación y notas. Barcelona, Teide, 1969, 2 vols.; TERMES ARDEVOL, J.: *Anarquismo y sindicalismo en España. La Primera Internacional (1864-1881)*. Barcelona, Ariel, 1971; LIDA, C. E.: *Anarquismo y revolución en la España del XIX*. Madrid, Siglo XXI, 1972; TUÑÓN DE LARA, M.: *El Movimiento Obrero en la historia de España*. Madrid, Taurus, 1972; GÓMEZ LLORENTE, L.: *Aproximación a la historia del socialismo español. Hasta 1921*. Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1972; LIDA, C. E.: *Antecedentes y desarrollo del movimiento obrero español (1835-1888)*. Madrid, Siglo XXI, 1973; DOLLEANS, E.: *Historia del Movimiento Obrero (1830-1871)*. Madrid, Zero, 1974; ALVAREZ JUNCO, J.: *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Madrid, Siglo XXI, 1976; RALLE, M.: «Acción y utopía en la Primera Internacional española», *Estudios de Historia Social*. 8-9 (1979) 75-87. Un clásico en el tema, de gran provecho para nosotros es el de GUILLAUME, J.: *L'Internationale. Documents et souvenirs (1863-1878)*. París, 1905. Una visión de conjunto sobre la educación del obrero es la de MAYORDOMO PÉREZ, A.: *Educación y «cuestión obrera» en la España contemporánea*. Valencia, Nau Llibres, 1981.

³ Cfr. LIDA, C. E.: «Educación anarquista en la España del Ochocientos», *Revista de Occidente*. 97 (1971) 33-47; BOYD, C. P.: «Els anarquistes i l'educació a Espanya (1868-1909)», *Recerques* 7 (1978) 57-79.

⁴ Cfr. TIANA FERRER, A.: «Los programas y la práctica educativa del socialismo español (1879-1918)», en *Primeras Jornadas de Educación. Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*. Ciudad Real, Diputación, 1986, pp. 111-126; GUEREÑA, J. L.: «Las Casas del Pueblo y la educación obrera a principios del siglo XX», *Hispania, Revista Española de Historia*. Madrid. LI, 178 (1991) 645-692. Ver también ELORZA, A.: «Los primeros programas del PSOE (1879-1888)», *Estudios de Historia Social*. 8-9 (1979) 143-177.

⁵ Cfr. TIANA FERRER, A.: «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)», *Historia de la Educación*. Salamanca. 2 (1983) 113-121.

⁶ Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.: «La educación de la mujer en la Primera Internacional en España (1869-1881)», en VI COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: *Mujer y educación en España. 1868-1975*. Santiago de Compostela, Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Santiago, 1990, pp. 185-193. En 1976 presentamos en la Universidad de Salamanca nuestra memoria de licenciatura (inédita) sobre «La educación en la Primera Internacional en España (1869-1881)».

1869 hasta 1881, fecha en que ya queda segregado el grupo marxista en torno a Pablo Iglesias, y momento en que la Federación Regional Española de la Internacional queda prácticamente extinguida.

Además, y ello nos parece relevante, conviene preguntarse si las propuestas educativas de los internacionalistas españoles obedecen a un nivel de reflexión y madurez interna del grupo, o si también reciben algún tipo de influencia, y con qué orientación, de los sectores obreros internacionalistas que venían funcionando unos años antes en varios países europeos. Asimismo, es obligado acercarse a su contribución real, a la mejora de la educación popular en la España del XIX, valorar la recepción que de sus ideas renovadoras en educación alcanzaron las clases trabajadoras⁷.

Pero antes que nada es preciso recordar algunas cuestiones que permiten clarificar las posiciones de los internacionalistas españoles ante la educación.

En primer lugar, en buena parte de la Europa occidental se vienen consolidando procesos vinculados al más general de la revolución industrial, con las conocidas consecuencias de desarrollo del capitalismo concurrencial, migraciones, proletarización, explotación de las masas trabajadoras (incluidas mujeres y niños) entre otros, y, con el tiempo, floreciente asociacionismo obrero que concluye con la creación en Londres en 1864 del más importante instrumento de defensa de los obreros, la Asociación Internacional de Trabajadores. Lemas tan conocidos como «la emancipación de los trabajadores es obra de los trabajadores mismos», «no más deberes sin derechos», «proletarios del mundo uníos» son el punto de atracción para miles de obreros europeos en los años posteriores.

La difusión de ideas emanadas del socialismo utópico, la emergencia del socialismo científico, algunos ideales educativos de corte populista derivados de las revoluciones burguesas, todo ello unido a las condiciones de vida de los proletarios europeos, que ahora comienzan a asociarse y organizarse, explican las propuestas educativas que emergen en los Congresos Obreros que se celebran en Ginebra (1866), Lausana (1867), Bruselas (1868) y Basilea (1869). Estas directrices van a resultar poco más tarde decisivas en el devenir de los proyectos educativos de los internacionalistas españoles, difundidos en sus propios congresos y publicaciones.

En segundo término, aunque con cierto retraso respecto a algunos países europeos, también en España se inician procesos semejantes de industrialización, proletarización y asociacionismo, que coinciden además con la consolidación del modelo liberal de organizar el Estado y la vida pública. Las condiciones de vida de los obreros españoles eran tan precarias como las de sus hermanos europeos, y su nivel cultural y educativo incluso inferior. Por ello, cuando comienzan a difundirse los nuevos ideales de libertad, cuando parece posible construir entre todos un mundo diferente, cuando final-

⁷ Además de las referencias obtenidas en la abundante bibliografía ya citada, tomamos como fuentes la floreciente prensa internacionalista, y los trabajos recopiladores de Arbeloa, Seco Serrano (ya mencionados), así como la obra de MARX, C.; ENGELS, F.: *Revolución en España*. Barcelona, Ariel, 1970 (3a.) y FREYMOND, J.: *La Primera Internacional. Actas y documentos*. Madrid, Zero-ZYX, 1973, 2 vols. Este importante trabajo recoge la traducción de dos de los cuatro volúmenes de los que consta la obra en su conjunto, titulada *La Première Internationale. Recueil de documents*. Genève, Publications de l'Institut Universitaire de Hautes Etudes Internationales, 1971, 4 vols. Mención especial merece la obra de LORENZO, Anselmo: *El proletariado militante*. Utilizamos la edición realizada en Madrid, Zero-ZYX, 1974. Es una reedición de la obra original publicada en 1901 (primer volumen) y 1923 (segundo tomo).

mente se comprende que sólo desde una asociación mundial de todos los trabajadores se hará realidad lo soñado, entonces realizan una acogida tan favorable al nuevo espíritu de los trabajadores europeos y se adhieren al proyecto revolucionario sin especiales miramientos. Por esto también recalcan con facilidad ideas tan ya maduras entre los internacionalistas europeos como el papel crucial que en el proceso revolucionario ha de desempeñar la educación, el combate a todo tipo de ignorancia, y el crear entre todos la auténtica cultura obrera. De todas formas, no hay que olvidar la existencia anterior en España de algunas iniciativas de educación popular promovidas directamente por los obreros, como es el caso más señalado de «El Fomento de las Artes»⁸.

También para entender la creación de la sección española de la Primera Internacional, a los motivos antes mencionados hay que añadir el particular clima de libertad de expresión y asociación que vive la España del Sexenio Revolucionario, aunque sin olvidar las campañas que se difunden contra la Internacional desde el Parlamento, sectores burgueses, Iglesia⁹. La corta existencia de la Primera Internacional en España se va a caracterizar por la constante de la clandestinidad-vida pública, de la represión-aceptación, lo que va a dificultar su desarrollo organizativo y el éxito de muchas de sus iniciativas, incluidas las educativas. Hasta la llegada de la Restauración España vive una coyuntura feliz para implantar en educación las llamadas libertades formales, para mantener debates públicos de elevado nivel sobre los problemas de la enseñanza y la educación, aunque la mayor parte de ellos no tengan su adecuado respaldo en las libertades reales. Por ello, según se viene confirmando, el Sexenio en su conjunto no fue una etapa muy favorable para la escuela y la educación popular a los efectos de cambio real. En lo referente a las iniciativas educativas de los internacionalistas cabe referirse de forma muy similar, pues sus ideas de cambio radical no se van a corresponder con una concreción de las mismas, aunque en esta valoración deban tenerse en cuenta otros factores explicativos.

Finalmente, para situar de forma adecuada las propuestas educativas de la Internacional española es inevitable recordar su mayoritaria adscripción a la corriente bakunista en detrimento de la marxista¹⁰. Lo cual nos lleva a anunciar por adelantado dos conclusiones de interés.

⁸ Sobre el asociacionismo obrero anterior a la Internacional y algunas iniciativas de educación popular la obra de Anselmo Lorenzo ofrece una valiosa información de primera mano. Véase también GUEREÑA, J. L.: «Associations culturelles pour ouvriers et artisans. Madrid (1847-1872)», *Culture et Société en Espagne et en Amérique Latine*. Lille, Université, 1980, pp. 77-91, y «Hacia una historia socio-cultural de las clases populares en España (1840-1920)», *Historia Social* 11 (1991) 147-164; GARCÍA FRAILE, J. A.: *Actividad educativa de la sociedad «El Fomento de las Artes»*. Tesis Doctoral, Universidad de Oviedo, 1987. Inédita. Asimismo, ELORZA, A.: «El fourierismo en España». Madrid, *Revista del Trabajo*, 1975.

⁹ Recuérdense las duras palabras de Sagasta sobre la Internacional, «utopía filosófica del crimen», el debate parlamentario sobre el tema en 1871, la circular que la declara fuera de la ley (17 de enero de 1872). También otros trabajos como MARTÍN MATEOS, N.: «Consideraciones sobre la discusión de la Internacional», *Revista de España*. 91, XXIII (1871) 348-359; 93, XXIV (1872) 101-110; 95, XXIV (1872) 365-377; 97, XXIV (1872) 81-91; LLUCH I GARRIGA, J.: *La Internacional*. Barcelona, Martí Cantó, 1872. Véase también *La Defensa de la Sociedad*. Revista de intereses permanentes y fundamentales contra las doctrinas y tendencias de la Internacional. Madrid, Impr. Aguado, 1872-1877.

¹⁰ El Congreso de Basilea (1869) representa el momento más feliz de la AIT, si bien ya se advierte la dominancia de las tesis antiautoritarias. La vida posterior de la asociación se define por las luchas internas entre marxistas y bakuninistas. Buena muestra de ello son la Conferencia de Lon-

El grupo español se adhiere de forma más estrecha a la Alianza de la Democracia Socialista que inspira Bakunin desde su sede en Ginebra, y que tan hábilmente sabe presentar Fanelli al contactar con los obreros españoles¹¹, por lo que su posicionamiento educativo aparece más radical que el de otros sectores obreros europeos influenciados por Marx. Sabidas son las antagónicas visiones sobre el Estado y la libertad individual que defienden ambas corrientes, que conducirán a la ruptura final de la Primera Internacional. Ello explicará también cómo en el haber educativo final de la Internacional española prima el deseo sobre la realidad, la utopía sobre la intervención práctica¹².

Por otra parte, esta favorable y rápida acogida de los ideales revolucionarios en su versión bakuninista por parte de los obreros españoles, menos batidos en foros y debates que sus colegas europeos, hace que la dependencia ideológica respecto al exterior sea casi total. Como hemos de mostrar en relación a las propuestas educativas, la originalidad del grupo español parece dudosa, mientras es evidente la presencia de las posiciones educativas de los internacionales franceses y rusos¹³.

1. NECESIDAD DE LA INSTRUCCIÓN

El punto de partida de los internacionales europeos y españoles al proponer cambios radicales y alternativas al modelo de educación dominante no puede ser otro que

dres (1871), el Congreso de La Haya (1872), donde se consuma la ruptura. Luego el llamado Consejo de Nueva York (pro-marxista) celebra los congresos de Ginebra (1873) y Filadelfia (1876). Por su parte el grupo federalista convoca los de Ginebra (también en 1873), Bruselas (1874), Berna (1876) y Verviers (1877). Este último representa, en opinión de Anselmo Lorenzo, el fin de la AIT. El proceso se explica al detalle en trabajos como los de Nettlau, y sobre todo a través de la lectura de los documentos originales recogidos en la obra de Freymond, *iam. cit.* volúmenes 2, 3 y 4 (de la edición original).

¹¹ Así describe LORENZO, ANSELMO en *El proletariado militante*, pp. 40-41 el primer encuentro. «Tanto como el apóstol, era Fanelli el científico y el artista que, conociendo a la perfección el mecanismo de la inteligencia y de la sensibilidad, tocaba alternativa y oportunamente, todos los registros para hacernos comprender y sentir, pudiendo decirse que disponía de nosotros a su arbitrio para impulsarnos a la obra cuya misión quería encomendarnos. Tres o cuatro sesiones de propaganda nos dio Fanelli alternadas con conversaciones particulares en paseos o en cafés... Nos dejó ejemplares de los estatutos de la Internacional, programa y estatutos de la Alianza de la Democracia Socialista, reglamentos de algunas sociedades obreras suizas, y algunos periódicos obreros órganos de la Internacional».

La presencia de obreros españoles en los cuatro primeros congresos de la AIT ha sido muy esporádica, y cuando se incorporan orgánicamente a la misma en la Conferencia de Londres ya está avanzada su descomposición, así como madura la influencia de Bakunin en la sección española. Por ello, si bien todavía el congreso de Barcelona (1870) representa puntos de vista algo más heterógenos, los siguientes de Valencia (conferencia de 1871), Zaragoza (1872), Córdoba (1873), Madrid (1874), y las posteriores conferencias comarcales de la Federación Regional Española, hasta su disolución en 1881, son una clara muestra de su adscripción a la Alianza Internacional de la Democracia Socialista, adjetivable de federalista o bakuninista.

¹² Esto lo extiende M. Ralle, *op. cit.* al conjunto de posiciones de la Primera Internacional española, y nosotros lo aplicamos a la cuestión educativa. Es la crítica de fondo que plantea Marx ya en aquella época en su obra *Revolución en España*, referida en lo fundamental a los acontecimientos revolucionarios de 1873, donde escribe «los bakuninistas nos han dado en España un ejemplo insuperable de cómo no se hace una revolución», pág. 214.

¹³ Es lo que Álvarez Junco, *op. cit.*, ya aplicaba al conjunto de la ideología del anarquismo español, y en primer lugar de la AIT.

sus propias y duras condiciones laborales y de vida, así como la ignorancia generalizada de los trabajadores. Es significativo que el «Manifiesto de la Asociación Internacional de Trabajadores» que escribe Marx para ser leído en la asamblea constitutiva de 1864, en el St. Martin's Hall de Londres, comience haciendo referencia al aumento de la miseria entre las masas trabajadoras¹⁴.

Habiendo alcanzado el derecho de asociación, no sin penosos esfuerzos internos y rígida oposición de gobiernos y patronos, el camino se orienta a combatir la opresión material, cultural y moral del obrero, a la defensa de derechos tan básicos como la asociación y la huelga, la organización de cajas de resistencia, pero también a la puesta en práctica inmediata de medidas alternativas al modelo de organización social y productiva entonces vigente¹⁵.

En ese proceso pronto descubren que la educación viene desempeñando una función decisiva al servicio no precisamente de los trabajadores, y que todo proyecto nuevo de sociedad pasa de forma inevitable por implantar otro estilo de educación, que con el tiempo habrá de erigirse en la palanca del cambio y en el gozne sobre el que giren las relaciones sociales propias del nuevo orden mundial.

Son muy abundantes los testimonios que aparecen en los textos internacionalistas donde se denuncia la condición laboral de hombres, mujeres y niños. Se nos permitirá tomar como muestra parte del extenso informe que presentan los «ovalistas» de Lyon en el Congreso de Basilea (1869)¹⁶. Y ante situaciones como la descrita sólo cabe una

¹⁴ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 43 (edic. castellano).

¹⁵ El art. 1º de los Estatutos de la AIT dice así: «Se establece una asociación para crear un punto central de comunicación y de cooperación entre los obreros de diferentes países que aspiran a un mismo objeto, a saber: la ayuda mutua, el progreso y la completa libertad de la clase obrera», cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 55 (ed. cast.).

¹⁶ «Las desgraciadas sujetas a esta industria asesina trabajaban en las ciudades 16 horas por día, a 1'25 francos aproximadamente. En los campos, donde ningún policía vigilaba la avaricia del patrón, ellas trabajaban 17 horas, y las mejores obreras ganaban de 18 a 25 francos al mes. Esto no es todo. Para complacer a su patrón, el guardachusma de estos presidios inominados, o si se quiere, el contra maestre, encontraba aún el medio, por infernales maniobras, de robarles dos horas por día, lo cual, en conjunto, elevaba la jornada de 18 a 19 horas. Y para llevar la abominación al colmo, se encontraban, y se encuentran hoy día, jóvenes obreras de nueve, diez y once años... Después de haber visto rápidamente el estado de estas desgraciadas desde el punto de vista material, echemos un vistazo sobre el lado moral. Estos forzados femeninos, después de haber terminado su jornada de trabajo, se ven obligadas a subir durante la noche bajo los tejados de las casas que les sirven de talleres, en las perreras que les sirven de dormitorios. Allí encuentran un camastro cuya ropa no se cambia más que cada tres meses y muchas veces cada seis. En cuanto a los accesorios, no se cambian ni se limpian más que cuando hay que recambiarlos completamente. Todos los insectos de la creación, por servirme de una expresión vulgar, habitan esos lugares infectos, de tal manera que después de haber agotado su cuerpo trabajando toda la jornada, para mantener el lujo de los parásitos, se ven obligadas a dedicarles la noche como pasto para la gusanería.

La ignorancia es todavía la dote de esta clase de la sociedad. De mil, se encontrarán alrededor de cuarenta que sepan leer un poco, pero quizá no se encontrarán diez que sepan poner su nombre. ¿Cómo podría ser de otra manera, si desde la edad de ocho o nueve años unos padres tan estúpidos como ellas las sacrifican ya como instrumentos de producción y las dejan a la merced de individuos sin entrañas que no tienen vergüenza de practicar la trata de blancas en pleno siglo diecinueve? De ahí esa pobreza de inteligencia que pronto hace de ellas criaturas degradadas tanto en lo moral como en lo físico. Así, inmoralidad, falta de instrucción, sufrimientos físicos por exceso de trabajo por debajo de la edad requerida, ganancia insuficiente como salario para el género de trabajo que ellas realizan..., he aquí las causas principales de las

respuesta posible, la asociación para negociar o arrancar mediante la huelga alguna ligera mejora salarial, horaria o higiénica. Los internacionales son conscientes de la importancia que tiene reducir una jornada laboral tan embrutecedora, para sólo de esa forma conseguir otras mejoras y la emancipación final, para ampliar el merecido descanso y dedicar algún rato a la instrucción y al cultivo personal. Ya en el congreso de Ginebra (1866) se proponía ocho horas como límite legal de la jornada de trabajo¹⁷, y se mantiene como aspiración continua en todas las reuniones obreras posteriores.

Pero una razón añadida, que en opinión de los internacionales resulta central para explicar y combatir la situación de explotación de las masas trabajadoras, es su propia ignorancia. Así, cuando los obreros de Rouen se preguntan en el congreso de Bruselas por qué siendo tantos los obreros se encuentran reducidos a una impotencia tan grande, responden «que la causa primera de ese gran mal, la causa más influyente, la que a nadie se le oculta, es la falta de instrucción, la carencia de luces»¹⁸. En el mismo congreso, al presentar la ponencia sobre la cuestión de la enseñanza, las secciones de Ginebra escriben, «La ignorancia es el vicio social orgánico, la causa principal del desorden. Es a ella a quien hay que golpear, y golpear fuerte, porque si conseguimos hacer que esta lepra desaparezca, habremos realizado la verdadera, la última revolución. Así, pues, para poner fin al desorden social, es preciso que la instrucción se generalice, porque el desorden social es la ignorancia de todos o de algunos a cualquier nivel, y el orden social es la instrucción completa de todos»¹⁹.

Esta falta de instrucción de las masas trabajadoras no es fruto ocasional del momento, sino una herencia de la historia. Si bien la Revolución Francesa sentó las bases, dicen en sus textos, para una mayor participación del pueblo en la cultura, lo cierto es que el carácter elitista y restringido que impone la burguesía impide que se haga realidad en el punto de arranque uno de aquellos derechos fundamentales de los ciudadanos, la instrucción elemental²⁰. La construcción de los respectivos sistemas nacionales de educación en Europa estaba en marcha, pero aún de forma bastante incipiente, sobre todo en los países del sur²¹.

malas pasiones de la sociedad. Una gran parte de ellas pueblan los hospicios, muchas son condenadas por infanticidio, de manera que se pueden considerar las prisiones y los hospicios como asilos de vejez de estas víctimas del trabajo», cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. II, pp. 46-47, de la traducción al castellano. El informe es presentado al congreso por el delegado Palix.

¹⁷ Se añade, «esta limitación es de las más importantes; sin ella no habrá posibilidad de ningún desarrollo intelectual, y por consiguiente de emancipación», cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 127.

¹⁸ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 446. Y continúan un poco más adelante indicando, «Ahí están las páginas siniestras de la historia para atestiguar los terribles efectos del fanatismo, de la superstición, del absolutismo político y del absolutismo religioso, que a veces se pelean, pero que casi siempre se prestan una ayuda mutua para impedir la manifestación de la idea, para crear tinieblas en torno al punto donde la luz parecía querer surgir: todos éstos son azotes que tienen su razón de ser en la ignorancia», p. 447.

¹⁹ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 462.

²⁰ Las apreciaciones de los internacionalistas, reales pero sin confirmación estadística en sus informes a los congresos, bien podrían complementarse con el análisis del problema que realiza para la Europa de la mitad del XIX, CIPOLLA, C.: *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona, Ariel, 1970. Varios estudios más recientes relacionados con el tema de la alfabetización en Europa en el tránsito del Antiguo Régimen a la etapa contemporánea se recogen en *Revista de Educación*. Madrid, 288 (1989).

²¹ Véase al respecto GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F. et al: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid, UNED, 1988.

A la falta casi generalizada de escuelas e iniciativas culturales capaces de garantizar una instrucción mínima a campesinos y trabajadores, añaden, se une el hecho que las existentes están regidas por clérigos²² o por intereses contrarios a la emancipación de los trabajadores. En estas escuelas, dice Coulery, presidente de la sección internacional de La Chaux-De-Fonds en el congreso de Ginebra, «la instrucción que ha recibido el obrero falsea las nociones de bien, de la justicia y del derecho en lugar de desarrollarlas. En estas escuelas se nos habla siempre de nuestros deberes y nunca de nuestros derechos, se nos enseña allí la sumisión a todo poder establecido, se nos habla allí del Dios de las batallas, para que el obrero no pueda liberarse con esta falsa ciencia destinada a seguir teniéndole bajo el yugo»²³.

Pero la instrucción no es un apéndice secundario para los obreros europeos en su afán emancipador, sino que ocupa una posición preeminente. De la misma forma que el minero cuando baja al pozo a extraer el mineral necesita una lámpara para guiar sus pasos, también el trabajador precisa de la luz de la inteligencia para orientarse en la conquista de sus derechos. «La instrucción es a la emancipación del obrero lo que el instrumento que él utiliza es al trabajo que cada día hace. Sólo con la ayuda de ese instrumento puede poner en juego provechosamente las facultades de que dispone»²⁴.

De ahí que no resulte casual encontrar un tratamiento de la instrucción, en varios de sus aspectos, en los cuatro congresos de la Internacional más significativos, incluso después de la escisión²⁵. Ya en el primero de Ginebra los delegados franceses afirman que «es el único medio de emancipación que pueda practicar la democracia»²⁶, y en el de Bruselas se plantea que la «instrucción integral tiene como meta acercar lo más posible al hombre hasta la perfección desde el punto de vista del hombre aislado y de la colectividad»²⁷.

Si en relación al concepto de instrucción integral, o los medios para llevarla a efecto se advierten posiciones diferentes o de matiz entre los internacionales, en cuanto a la necesidad de la instrucción como instrumento de emancipación, al análisis de las condiciones de explotación en el trabajo y las carencias educativas de los obreros, existe un acuerdo bastante generalizado. Al igual que vamos a ver entre los internacionales españoles.

²² Dice el círculo de Rouen, dentro del congreso de Bruselas (1868), al presentar la ponencia «Sobre la instrucción y la educación de las clases obreras» lo que sigue: «Las hijas del trabajador reciben la instrucción de las hermanas religiosas, que muchas veces no tienen una simple carta de obediencia, es decir, una autorización escrita por el gobernador, que les permite ejercer. No hay que explicar que estas hermanas —que están allí para inculcar, ante todo, las ideas religiosas— se encuentran provistas generalmente de una dosis bastante fuerte de ignorancia, como observan incluso los menos clarividentes. He aquí a las educadoras de las hijas del trabajador; he aquí a las encargadas de la función de hacerlas madres de familia, de preparar en ellas la emancipación de la tutela religiosa, de hacer que lleguen a esa vida superior que la mujer necesita para guiar convenientemente los primeros pasos del niño, del futuro ciudadano, por el sendero de la vida», Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, pg. 449.

²³ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 124.

²⁴ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 446. Son palabras de los obreros de Rouen.

²⁵ Véase al respecto el congreso de Bruselas de 1874 (federalista), cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. III (versión original en francés), pp. 278; 309; 316-17; 341-42.

²⁶ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I (traduc.), p. 158.

²⁷ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, pp. 430-431.

Recordemos, antes que nada, que la presencia de obreros españoles en los congresos europeos ha sido esporádica, habiéndose producido su incorporación orgánica a la Internacional a través de la llamada corriente antiautoritaria²⁸, cuando ya se iniciaba la fuerte controversia organizativa que condujo a la desintegración de la AIT. Ello explica que en la mayor parte de sus planteamientos revolucionarios, incluidos los educativos, se adscriba a posiciones calificables de radicales en el contexto del movimiento obrero europeo que, tal como se desprende de la lectura de las actas de los cuatro primeros congresos de la Internacional, se sitúa en orientaciones que van desde el laicismo y el republicanismo hasta el marxismo y seguidores de Proudhon y Fourier, pero muy escasamente hasta 1869 cerca de Bakunin.

Los obreros de la industria, artesanos y campesinos españoles todavía tienen motivos para envidiar la ya penosa condición de sus hermanos franceses o belgas. En el campo se trabaja de sol a sol, en la fábrica los horarios son agotadores y las condiciones de trabajo muy insalubres²⁹, incluso para los niños³⁰, y a ello se une una terrible represión policial contra todo signo de asociación internacionalista en la mayor parte de la etapa que estudiamos³¹.

La emancipación de los campesinos y trabajadores de la industria en España pasa en primer lugar por la reducción de la jornada laboral, la mejora de la higiene en el trabajo, el aumento salarial. Representan el punto de arranque para una mayor salud, mejorar las condiciones de vida de la familia, y disponer de mayor tiempo para no embrutecerse, para reparar su agotamiento, y completar las graves lagunas que presenta su educación³².

²⁸ Como botón de muestra, el punto 2º del programa de la Alianza Democrática Socialista (bakunista) dice así: «Quiere para todos los niños de ambos sexos, desde que nazcan, la igualdad en los medios de desarrollo, es decir, de alimentación, de instrucción y de educación en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, convencido de que esto dará por resultado que la igualdad solamente económica y social en su principio, llegará a ser también intelectual, haciendo desaparecer todas las desigualdades ficticias, productos históricos de una organización tan falsa como inícuca». Queda recogido en LIDA, C.: *Antecedentes...*, *op. cit.*, p. 291.

²⁹ Así se expresa el ciudadano Solá, de Barcelona, representante de la clase de pintadores textiles en el congreso obrero de 1870, «En nuestra clase los hombres son más bien máquinas que trabajadores, y si el jornal semanal excede un poco de diez o doce pesetas, dicen los explotadores que ya es bastante, que somos dichosos, no haciéndose cargo que vamos al trabajo con rostro pálido, porque no se trabaja como se debe, la atmósfera se halla corrompida y el peso de los moldes nos aplasta; de aquí que sea más corta nuestra vida: que si podríamos vivir hasta los cincuenta años, no llegaremos a vivir más que treinta, obligándonos un burgués a hacernos pagar los pañuelos que se manchen en nuestro trabajo, cosa que no siempre es culpa nuestra, y aún nos los hace pagar un 10% más caros que lo que vende a los comerciantes», Cfr. ARBELOA, V. M.: *Op. cit.*, pp. 140-141.

³⁰ El ciudadano Roca y Galés dice al efecto de forma muy moderada, «¿No es verdad que existe una clase de niños que van a trabajar y trabajan catorce horas sin que puedan recibir ninguna clase de instrucción? Pues si esto se resolviera por el gobierno, si lográsemos ésto, que no fuesen estos niños a trabajar, ¿qué lograríamos? Que estarían más educados y llegarían a la edad conveniente siendo fuertes e instruidos; finalmente formarían la clase digna de llevar a la emancipación social», Cfr. ARBELOA, V. M.: *Op. cit.*, p. 174.

³¹ Remitimos a los numerosos testimonios que recogen las actas del Consejo de la Federación Regional Española transcritos y comentados por SECO, C.: *Op. cit.*

³² Así se expresa el ciudadano Mora a los asistentes al congreso de Barcelona en 1870, «¿Qué es lo que hace falta a la clase obrera para instruirse? Como hemos dicho, la base de todo el mal social es la igno-

Estos hombres explotados, esquilados por un trabajo abrasador, por horarios extremados, que carecen de tiempo para instruirse aunque lo deseen, también comienzan a comprender que la ignorancia es la base del desorden social y de la explotación que padecen en su persona. «La Federación», periódico internacionalista de Barcelona, lo constata en su llamada a los obreros catalanes el 9 de enero de 1870. «Si tenéis que trabajar para ganar un escatimado jornal desde el amanecer hasta después de ocultado el sol, mal alimentados y no mejor vestidos, agobiados por el roedor y constante pensamiento del porvenir de nuestros hijos, ¿no es cierto que no iréis con mucho gusto dos horas cada noche a una clase de física y química, y otra u otras dos horas a otras clases, de matemáticas y filosofía por ejemplo»³³.

La responsabilidad de la ignorancia generalizada³⁴ de los sectores populares no es de ellos, y desde luego tampoco es casual. Este proletariado emergente y militante, tomando la expresión del internacional A. Lorenzo, comienza a descubrir que el poderío intelectual de la burguesía supone necesariamente la debilidad intelectual de la clase obrera. Para que esta situación no se modifique convierte la enseñanza en privilegio social del que resulta de forma obligada la ignorancia de los trabajadores españoles. Por ello la enseñanza que se da por los municipios y la iniciativa privada suele ser escasa y deficiente. Mucho menos es posible el acceso a la universidad y a la construcción de ciencia. Al templo del saber por antonomasia, al santuario del saber, la universidad, sólo se acercan aquéllos cuyas condiciones sociales les permiten costearse las matrículas y demás gastos, y sobre todo eximirse del trabajo productivo. Y esto queda vetado para el conjunto de los trabajadores. Van descubriendo que la ignorancia del obrero es un factor constitutivo del orden-desorden social vigente. Comprenden también por qué la legislación, la economía política, la filosofía, el arte, la moral, la religión, son obra de la burguesía, y cómo los obreros no han podido intervenir en su elaboración, ni tampoco poseen la formación suficiente para enjuiciarlas. Denuncian, con rebeldía, que al trabajador sólo se le permite la fe y la obediencia, pero nunca la razón³⁵.

Si es cierto que la ignorancia del obrero es un refuerzo que consolida la dominación que se ejerce sobre él, los internacionales españoles también son conscientes que tomando la instrucción como punto de apoyo se puede transformar el edificio

rancia. La clase obrera no tiene de ello verdadera responsabilidad... La clase obrera para instruirse necesita tiempo y nada más que tiempo. ¿Cómo queréis que se instruya la clase obrera si no tiene tiempo para ello? ¿Cómo queréis que tenga tiempo para instruirse si apenas se levanta ya va al trabajo y concluido éste, debe acostarse? Sí, ciudadanos, la clase manufacturera hace una vida puramente vegetativa», Cfr. ARBELOA, V. M.: *Op. cit.*, p. 177.

³³ Citado en LIDA, C.: *Antecedentes...*, *op. cit.*, p. 183.

³⁴ Véase nuestro trabajo «Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española», en ESCOLANO, A. (edit.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 69-89.

³⁵ La argumentación de este párrafo es el resumen de un texto más amplio dentro del dictamen sobre la propiedad en el Congreso de Zaragoza, que termina así: «La clase reinante no ha confiado por completo en la ignorancia de la clase sometida, y para lo que pudiera suceder ha creado una fuerza material representada por la jerarquía política, la jerarquía religiosa, el ejército, la policía... y a cada movimiento de protesta o de reivindicación ha aplicado inmediatamente las bayonetas y después una condenación científica». Vid. LORENZO, A.: *Op. cit.*, p. 263. Se trata de un documento elaborado por el Consejo Federal de la AIT en España del que forma parte el propio recopilador.

social³⁶. De ahí la importancia y centralidad que se asigna a la educación en los procesos de revolución social que emprenden. Contra la miseria el remedio inmediato es la asociación, y contra la ignorancia libros, periódicos, escuelas, sin olvidar que el combate contra los abusivos horarios laborales es condición necesaria de toda acción cultural posterior³⁷.

La emancipación que propugnan los obreros españoles se conquistará mediante una instrucción que ha de estar alentada por los principios de la resistencia y la cooperación solidaria. El logro de la plenitud personal, junto a la lucha por unas estructuras sociales más justas, ambos procesos unidos de forma inseparable, pasan por la educación de los trabajadores. Por ello, con ocasión y sin ella, los internacionales difunden las quejas sobre sus condiciones laborales, las de mujeres y niños, pero nunca olvidan recordar la necesidad de la instrucción para el obrero³⁸.

2. LA EDUCACIÓN INTERNACIONALISTA

Desde los orígenes de la Internacional la educación ocupa uno de los lugares más destacados en la reflexión, propuestas alternativas y medios de transformación del «desorden social imperante». Pero el elemento que va a servir de detonador para comenzar a tratar la temática educativa va a ser el trabajo infantil. De tal forma que el punto 4 de los debatidos en el primer congreso obrero de Ginebra (1866) lleva precisamente el título de «Trabajo de jóvenes y niños de ambos sexos».

Es bien sabido que en todos aquellos países donde se consolida la revolución industrial la incorporación de los niños al proceso de producción es un hecho habitual. Aquella famosa frase de Marx, «la sangre de los niños se transforma en capital», o las dolorosas descripciones de Dickens sobre la infancia inglesa maltratada y explotada, no sólo son fruto del análisis económico o de la creación literaria, son clara expresión de una lamentable realidad que padecen y conocen en sus carnes los obreros de la AIT y sus familias. Por ello la denuncian y tratan de erradicar o transformar.

³⁶ «Decía la voz popular internacional: dadme un punto de apoyo, la instrucción y la asociación, y con la palanca de la solidaridad transformaremos el edificio social», *Boletín de la Federación Regional Española*, 16 de marzo de 1883. Citado en LIDA, C.: «Educación anarquista...», *op. cit.*, p. 42.

³⁷ El ciudadano Mora expone en el congreso de Barcelona: «Las clases obreras, al declararse en huelga, deben tender a la reducción de las horas de trabajo para tener tiempo para asociarse, y concurriendo todos, asociándose todos, crear, implantar las casas donde se pueda dar a más un desarrollo físico completo, y crear a continuación las escuelas donde se pueda dar un desarrollo moral, lo que no puede hacerse sin la resistencia y la cooperación de consumo. Pues bien, dicho que se ha de aspirar a la emancipación, que sólo pueda conseguirse con la educación, y ésta sólo se adquiere teniendo tiempo, y éste se consigue luchando, y la lucha ha de ser la de la razón, la de la huelga, guerra que debemos organizar no local, no nacional, sino internacional, para que un día dado, preparados todos los elementos, podamos destruir las desigualdades e implantar la sociedad nueva, la sociedad de la justicia», Cfr. ARBELOA, V. M.: *Op. cit.*, p. 177.

³⁸ El militante Nuet de Barcelona dice, «Queremos el establecimiento de la enseñanza obligatoria en todo el grado posible; la instrucción, tan necesaria para el obrero. Queremos que rijan en los talleres y fábricas condiciones higiénicas, que la salud del obrero así lo exige. Queremos, en fin, evitar en lo posible el triste espectáculo de ver a los niños perder su salud en trabajos impropios de su edad», citado en Cfr. TUÑÓN DE LARA, M.: *Op. cit.*, p. 216.

Así, el delegado Dupont critica una ley de aprendizaje infantil existente en Francia, mala en su estructura y peor en su aplicación, que favorece los abusos del patrón respecto al aprendiz³⁹. Los obreros belgas llaman la atención ante las sociedades de resistencia sobre lo que ocurre con los mineros de las hullas y la explotación de la infancia⁴⁰. Sería muy extenso el mero enunciado de situaciones como las citadas.

Podríamos pensar que la primera medida que proponen respecto al trabajo infantil es la de su erradicación total, y no es exactamente así. El informe del Consejo de Londres al congreso de Ginebra, netamente influenciado por Marx, sugiere que la presencia de niños y jóvenes en la fábrica y en los procesos de producción es «un progreso y una tendencia legítima, aunque el modo en que esta tendencia se realiza bajo el yugo del capital sea una abominación»⁴¹. De ahí que, salvo que se combine trabajo productivo con educación, la sociedad no puede permitir ni a padres ni a patronos emplear a niños y a jóvenes en el trabajo productivo.

Por lo tanto, defiende el informe el trabajo infantil, aunque combinado con la formación, con la educación. Pero esa educación ha de poseer tres dimensiones: mental, corporal y tecnológica⁴², procurando prescindir de cualquier mediación religiosa, sobre todo en lo que se refiere a la educación de la mujer. Ya tenemos a la vista un primer concepto de educación desde las posiciones obreras, que no alcanzará demasiada fortuna en el seno de la AIT. En él se aprecia una coincidencia absoluta con lo que Marx defiende en materia educativa en toda su obra, si bien en textos dispersos⁴³.

La memoria de los delegados franceses al mismo congreso de Ginebra, influenciados por las ideas pedagógicas que Proudhon desgrana en su obra, es más partidaria de una educación de las facultades morales y materiales de los trabajadores que denomina «fuerte, seria, completa, que desarrolle paralelamente la instrucción y el aprendizaje»⁴⁴. De hecho, el congreso acepta por unanimidad «que la enseñanza profesional debe ser teórica y práctica, bajo pena de ver constituirse a la sombra de una instrucción especial, que no dará artesanos, sino directores de obreros»⁴⁵.

³⁹ «El niño entregado por tres años a un patrón que abusa de sus servicios no aprende generalmente su aprendizaje, más que cuando ya no es aprendiz», denuncia de Dupont en el Congreso de Ginebra, cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 141.

⁴⁰ «Allí se hace bajar a los niños por la mañana con los hombres y se les guarda en la galería hasta que los hombres vuelven a subir por la tarde». Denuncia expuesta en el congreso de Basilea (1869), cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. II, p. 139.

⁴¹ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 81. Y sigue, «En una sociedad racional, cualquier niño, a la edad de nueve años, debe ser un trabajador productivo, igual que un adulto no puede escapar a la ley general de la naturaleza».

⁴² «Por educación entendemos tres cosas: 1) Educación mental; 2) Educación corporal producida por ejercicios gimnásticos y militares; 3) Educación tecnológica, abrazando los principios generales y científicos de cualquier producción y al mismo tiempo iniciando a los niños y jóvenes en el manejo de instrumentos elementales en toda industria. A la división de niños y jóvenes en tres grados de 9 a 18 años, debe corresponder una graduada y progresiva educación mental, gimnástica y tecnológica.

Esta combinación de trabajo productivo pagado con educación mental, ejercicios corporales y aprendizaje tecnológico, llevará las clases obreras muy por encima del nivel de las clases burguesas y aristocráticas», cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, pp. 82-83.

⁴³ Cfr. MARX, C; ENGELS, F.: *Textos sobre educación y enseñanza*. Madrid, Comunicación, 1978. También MANACORDA, M. A.: *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona, Oikos Tau, 1969.

⁴⁴ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 158.

⁴⁵ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 107.

Una de las conclusiones de la ponencia que presenta al congreso de Lausana (1867) Cuendet-Kunz, de Saint Croix (pero representando a una comisión en la que se hacen notar miembros como el anarquista James Guillaume), es que la enseñanza ha de ser científica, profesional y productiva desde los diez años, combinando el estudio y el aprendizaje de forma que el niño aprenda un oficio y gane algo, al tiempo que se instruye⁴⁶.

La ponencia se extiende en considerar algunos de los elementos de esta educación transformadora. Mediante un sistema racional bien entendido, esta educación comenzará desde la cuna y acompañará al hombre durante el curso de su vida práctica. Debe tender al desarrollo completo y armónico de las facultades morales, físicas e intelectuales del hombre. Propone que, después de la etapa familiar en que van anidando los elementos básicos de esta nueva educación, comience en la escuela-taller un programa de enseñanza que despierte en el niño sus sentidos para su posterior reflexión y observación de las cosas y los hombres, y se le inicia en la formación de la libertad y la generosidad⁴⁷. Junto a posiciones sobre la educación más próximas a Proudhon y a Fourier que a Marx, en esta propuesta se insinúan ya las anarquistas, y se advierten algunas influencias de la pedagogía suiza (Pestalozzi por ejemplo) al comentar el carácter higiénico del aula, el respeto a la evolución del niño, la importancia de los sentidos en la educación, la conveniencia de esperar una cierta madurez del niño antes de incorporarle a la producción, entre otras.

El Congreso de Bruselas (1868) es el que con más amplitud discute sobre la educación internacionalista, que a partir de ahora comienza a denominarse de forma definitiva enseñanza integral. Se presentan cinco ponencias procedentes de diversas secciones obreras de Bruselas, París, Lieja, Rouen y Ginebra, y se desarrollan apasionadas discusiones y debates, sobre todo en torno a los medios para llevarla a efecto y quiénes han de responsabilizarse de su impartición, que tiene como trasfondo la evidente división de partidarios de Marx y Bakunin. El único acuerdo de conjunto nace al reconocer la imposibilidad que todavía subsiste para poder organizar con criterios obreros una enseñanza racional, por lo que «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»⁴⁸.

Pero con anterioridad se han desarrollado en este congreso sugerencias de interés que contribuyen a enriquecer y madurar el concepto de instrucción integral. Así, la sección de Bruselas entiende que la instrucción integral ha de buscar la perfección del hombre y de la colectividad, retomando ideas que resuenan al positivismo de Comte, la enseñanza mutua de Lancaster y Bell, y otras de Proudhon, Fourier y Robin. Sólo como ejemplo tomamos el plan de enseñanza individual que proponen. «En pocas palabras es éste: conocimiento de las grandes leyes científicas, de los métodos de inves-

⁴⁶ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, pp. 226-227.

⁴⁷ «Las aulas (de esta escuela taller) deben ser amplias, bien iluminadas y bien ventiladas. La enseñanza debe ser científica, profesional y con tendencia a la productividad; y debe iniciarse desde la segunda infancia. La escuela no sólo debe ser una amplia sala de estudios, sino también un amplio taller, para desarrollar todas las facultades intelectuales y manuales del niño», cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, pp. 314-315.

⁴⁸ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, pp. 544-545.

tigación que han llevado a su descubrimiento; idea general de la industria y de sus modernos procedimientos; estudio teórico y práctico de las principales herramientas; desarrollo del sentido del arte y estudio práctico de la justicia mediante la relación diaria. La segunda parte del objetivo a conseguir es «habituar desde pequeño al hombre a adquirir una gran superioridad en una o en varias especialidades concretas»⁴⁹. Continúan comentando que conviene servirse de los alumnos mayores para transmitir la enseñanza integral a los más jóvenes, y que la enseñanza integral ha de aplicarse a los dos sexos.

La sección de Lieja resume el tema indicando que la enseñanza integral ha de comprender a la vez el aprendizaje y la ciencia. El círculo de Rouen reflexiona sobre el camino que va de la instrucción a la educación, y en especial a la educación moral, concebida ésta como «no otra cosa que la ciencia de las relaciones sociales, o sea, de las relaciones que deben existir entre los hombres con miras a su elevación al nivel de grandeza y dignidad que su naturaleza exige»⁵⁰. Concluyen indicando que en la bandera de la Internacional hay que inscribir, junto a la instrucción y el trabajo, la moralidad e independencia de pensamiento para no desesperar nunca del presente ni del futuro.

Las secciones obreras de Ginebra parten de la verdad, que ya consideran indiscutida, de la instrucción como fuente de bienestar individual y social, y por su carácter científico, una vez que se implante, «y por la misma fuerza de las cosas, desaparecerá la explotación en todos sus aspectos»⁵¹. Por ello proponen una instrucción integral claramente alternativa y radical de carácter laico, práctico y moral⁵².

El congreso de Basilea (1869), el último de los congresos unitarios de los internacionales, no pudo alcanzar a debatir aspectos más concretos de la instrucción integral⁵³, a pesar de la ponencia que tenían preparada Paul Robin⁵⁴ y el español Senti-

⁴⁹ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 431.

⁵⁰ Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 453.

⁵¹ Y continúan, «El soldado, el beato y el proletario no tienen razón de ser: son la manifestación de la ignorancia del pueblo. Todas las reformas, si no están complementadas por la instrucción del pueblo, no impedirán que el soldado, el político y el beato reaparezcan bajo otras formas, quizás», cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 466.

⁵² Así se expresan los obreros ginebrinos, «Para dirigir por buen camino la educación de los niños, hay que oponer al estudio inmoral de la Biblia el de la historia de los hombres útiles; hay que enseñarles a conocer sus deberes y derechos, y discernir lo justo de lo injusto; sería bueno sustituir el estudio de las lenguas muertas por el de las lenguas vivas... para que pudieran dedicarse a estrechar los lazos que deben unir a los pueblos; deberíamos también desechar al cura, cambiar la forma de enseñanza de los profesores laicos y establecer la instrucción gratuita y obligatoria. Y sobre todo, recuérdese que sin la revolución social la educación no tendrá nunca el carácter que deseamos, porque habría gentes interesadas en embrutecer a los demás para tiranizarlos», Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 480.

⁵³ Algunos obreros de Lausana habían escrito al congreso de Bruselas indicando, «consideramos que los congresos celebrados hasta ahora no se han ocupado bastante de los medios de instrucción para la clase obrera. A este respecto, no hay que olvidar, señores, que sin instrucción podremos hacer bonitos congresos, pero no llegaremos a nada sólido y duradero», Cfr. FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. I, p. 600.

⁵⁴ Sobre la contribución de Paul Robin a los temas educativos en el seno de la Internacional, recordemos su presencia activa desde la sección belga, junto con Guillaume, en los congresos de Lausana, Bruselas y Basilea. Véase al respecto, además de los conocidos trabajos de Giraud, Dommanget, Chanel, Tomassi la introducción de Conrado Vilanou a la obra de ROBIN, P.: *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*. Barcelona, Calamus Scriptorius, 1981.

ñón entre otros, muy cerca ya de las posiciones de Bakunin⁵⁵. Lo cual, sin embargo, es preciso tenerlo presente para entender con más claridad la posición de los internacionales españoles sobre la educación y la instrucción integral.

Hace unos años Alejandro Tiana resumía acertadamente lo sustancial de la aportación de la AIT española sobre la instrucción integral⁵⁶, y ello nos exime de una exposición más extensa en este momento. Parece claro que las concepciones dominantes en la Internacional hacia 1869 sobre el concepto de instrucción integral, que no son otras que las de Bakunin con expresivas aportaciones de los citados Proudhon, Robin y Guillaume, son las que se hacen presentes en los escritos de los internacionales españoles⁵⁷.

El ya mencionado punto dos del «Programa de la Alianza de la Democracia Socialista», que a través de Fanelli legó Bakunin al primer grupo de obreros españoles de la AIT, fue asumido por éstos en plenitud. Aparte su dimensión emancipadora y combativa, la instrucción en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, la instrucción politécnica, la misma denominación de enseñanza integral ya se hace presente en «La Federación» (agosto de 1869), publicación del grupo de Barcelona. Poco después, en el primer congreso de la Federación Regional Española de la AIT (junio de 1870) se incluye la enseñanza integral como uno de los puntos a debatir, si bien el escaso tiempo lo malogró en cuanto a su definición y concreción, no respecto a su necesidad al servicio de la emancipación obrera, tal como vimos más arriba. De hecho se votó una resolución que exigía «el derecho a la enseñanza integral en todos los ramos del saber humano».

Las circulares del Consejo Federal⁵⁸ y la prensa obrera⁵⁹ van matizando algunos elementos del concepto de instrucción integral, remitiendo de continuo a los acuerdos del congreso de Bruselas de 1868.

Pero, como también han evidenciado la mayor parte de los trabajos aparecidos sobre la educación en la AIT en España, el dictamen del Dr. Soriano sobre enseñanza

⁵⁵ En torno a Bakunin y la educación, véase la introducción de Claudio Lozano al opúsculo de BAKUNIN, M.: *La instrucción integral*. Barcelona, Calamus Scriptorius, 1979.

⁵⁶ Vid. TIANA, A.: «La instrucción integral...», *op. cit.*

⁵⁷ Así se explica el ciudadano Mora, de Madrid, en el Congreso Obrero de Barcelona (1870). «Debo declarar además que, respecto a ideas, todos somos radicales hasta la pared de enfrente, *conforme con las decisiones de los Congresos internacionales* (subrayado nuestro); de modo que queremos la abolición de la herencia, la propiedad territorial, colectivista, la instrucción integral y todas sus consecuencias en cuanto a la cuestión política», Cfr. ARBELLOA, V. M.: *Op. cit.*, p. 154.

⁵⁸ «La Federación» publica el 11 de febrero de 1872 una circular de la que tomamos el siguiente texto: «Queremos la enseñanza integral para todos los individuos de ambos sexos en todos los grados de la ciencia, de la industria y de las artes, a fin de que desaparezcan estas desigualdades intelectuales en casi totalidad ficticias, y que los efectos destructores que la división del trabajo produce en la inteligencia de los obreros, no vuelvan a reproducirse, obteniendo entonces las únicas, pero positivas ventajas que esta fuerza económica encierra para la más pronta y abundante producción de las cosas destinadas a la satisfacción de las necesidades humanas», cit. en LIDA, C. E.: *Antecedentes...*, *op. cit.*, p. 205.

⁵⁹ Anselmo Lorenzo publica en su *Proletariado...*, *op. cit.*, p. 138, un artículo de *L'Internationale*, de Bruselas que, entre otras cosas, dice: «Ante la instrucción suministrada por las secciones desaparecerá otro de los manantiales de la miseria, la ignorancia. No se trata de esa clase de instrucción reclamada a voz en grito por nuestros doctrinarios; sino de aquélla que tiende directamente a formar hombres dignos; y como para ser tal es preciso ser trabajador e instruido a un tiempo, por ello es que los obreros reunidos en el

integral en el Congreso de Zaragoza (1872) es la pieza más cotizada en el tema⁶⁰. Se trata de un plan mucho más preciso que todas las anteriores formulaciones de la enseñanza integral, pero es una propuesta de futuro, no de aplicación inmediata. Está pensado para que «cuando la sociedad esté compuesta de individuos que a la vez produzcan una cantidad equivalente a lo que consuman, todo hombre deba ser preparado para emprender su industria respectiva, por medio de una enseñanza integral».

El plan de Soriano sobre la enseñanza integral supone en el niño el conocimiento previo de la lectura y la escritura, antes de pasar de forma gradual a los tres períodos del mismo (impresión, comparación y acción), que expone de forma detallada. En la fase de *impresión* se enseña al niño la acción de la naturaleza sobre el hombre, y se consigue a través de las artes. La fase de *comparación*, la intelectual propiamente, ayuda a configurar la idea mediante el conocimiento de las ciencias que estudian los fenómenos en sí y las que exponen el desarrollo de la naturaleza. La tercera etapa, la de la *acción*, analiza los fenómenos sociales que la idea verifica, y por ello comprende el estudio de todas las acciones humanas. Cuando concluya, dice el autor, «al haber recibido el hombre toda la enseñanza integral deberá escoger el oficio que más le plazca, e instruirse en todas las ciencias que requiera su especialidad, ensayándose en los medios de producción que para ello sean necesarios». Finaliza el informe sugiriendo medios más concretos de llevarla a efecto en su día, pero partiendo de la propiedad colectiva de los mismos para evitar la aparición de nuevos privilegios.

El dictamen, lo reiteramos, en opinión de los congresistas de Zaragoza, es valorado como luminoso, pero imposible de poner en práctica de forma inmediata, por lo que no se toma resolución al respecto. Sin embargo, y esta es la opinión de Anselmo Lorenzo por ejemplo, sirve de precedente directo a la Escuela Moderna de Ferrer.

De todas formas, conviene comentar algún aspecto sobre su procedencia y originalidad. Si realizamos una lectura detenida del texto y la comparamos con ideas y conceptos que aparecen en trabajos de M. Bakunin⁶¹ y de P. Robin⁶², advertimos una inspiración directa del doctor catalán en los dos autores mencionados. Bakunin nos parece más presente en lo que podemos denominar los fines y las ideas de fondo. Robin se hace más explícito en las ideas de organización pedagógica. En todo caso, la propuesta de Trinidad Soriano presenta una cierta originalidad, procedente de su ámbito de formación en ciencias naturales y de haber captado la articulación de las ciencias que formula A. Comte. De ello resulta una formulación de tono más positivista, un tanto mecánica e inserta en el espíritu de la ciencia del siglo XIX. Por cho-

Congreso de Bruselas en septiembre de 1868 reclamaron la instrucción integral que comprende a la vez la ciencia y el aprendizaje industrial».

⁶⁰ Entre otros, puede verse reproducido en LORENZO, A.: *Op. cit.*, pp. 251-253.

⁶¹ Véase en especial BAKUNIN, M.: *Op. cit.*, pp. 47-52. De ahí extraemos un texto muy breve que está a la base del dictamen que comentamos: «En la instrucción integral, al lado de la enseñanza científica o teórica, debe de hacer necesariamente la enseñanza industrial o práctica. Sólo así se forma el hombre completo: el trabajador que comprende y sabe», p. 49.

⁶² Además del ya citado *Manifiesto...* que es posterior en su redacción, otras ideas semejantes de Robin se recogen en diversos artículos que años más tarde publicará «El Boletín de la Escuela Moderna» de Barcelona. Véase al respecto la edición de Albert Mayol en Tusquets editor, 1977, pp. 43-44; 117-166. Ahí se manifiesta más abiertamente la vertiente alternativa pedagógica y práctica de un Robin más cercano a la escuela posible y real.

cante que pueda parecer, Soriano se sitúa bastante más lejos de las sugerencias de Bakunin y Robin, quienes ven más cercanas las necesidades perentorias de masas de obreros ignorantes, aunque nunca van a renunciar a posiciones revolucionarias consideradas extremas también en la parcela educativa.

Dentro del mismo congreso de Zaragoza, y en el dictamen sobre la propiedad, se recoge una nueva declaración de intenciones sobre la enseñanza integral, «que pondrá a disposición de la generación nueva la última palabra de la ciencia, producirá seres en perfecta disposición de desarrollar todas sus facultades físicas e intelectuales»⁶³. El posterior devenir de la Internacional en España, transido de enormes dificultades de organización, impide nuevas formulaciones teóricas sobre la enseñanza integral, aunque se trata mucho más de poner en marcha iniciativas educativas, de desarrollar medios concretos.

3. MEDIOS DE IMPARTIR LA INSTRUCCIÓN INTEGRAL

En los textos de la Internacional encontramos unanimidad sobre la necesidad de la educación en el proceso de revolución social, y ligeras variaciones sobre qué debe entenderse por instrucción integral. Las discusiones más polémicas surgen al proponer los medios y agentes que han de llevarla a cabo. Ello es fruto de las diferentes concepciones que existen en el seno de la AIT sobre la familia, el Estado, la libertad individual y la acción directa de los trabajadores en materia educativa a través de iniciativas que bien podríamos calificar de propiamente internacionalistas.

Ya en el Congreso de Ginebra de 1866⁶⁴ se perfilan dos posiciones bien distintas sobre los medios a emplear para alcanzar una educación completa o integral, capaz de conjugar teoría y práctica, desarrollo individual y colectivo, formación y producción, que haga posible la auténtica revolución social.

El grupo filomarxista, que resulta ya desde entonces minoritario, se muestra partidario de la activa intervención del Estado, un Estado de los trabajadores que emerge del conjunto de la sociedad, como única garantía de una educación obligatoria y gratuita para todos, del derecho a la enseñanza igual para todos, que ha de llevarse a efecto desde las escuelas politécnicas donde se impartirá de forma graduada y progresiva la educación mental, gimnástica y tecnológica a todos los niños y jóvenes. Lo cual exige un apoyo favorable al trabajo infantil y femenino, siempre que éstos abandonen el carácter de sobreexplotación que tienen asignado por el capital en aquellas fechas.

El sector mayoritario apuesta en el debate por la familia como base de la sociedad. La instrucción familiar, dicen, es la única que puede formar hombres, pues la del Estado es un programa uniforme que conduce a la atrofia general. De ahí que sean

⁶³ Lo recoge A. LORENZO en *El Proletariado...*, p. 266.

⁶⁴ Mientras se desarrollaba este congreso en Europa, los obreros americanos se reúnen en Baltimore para organizar sus reivindicaciones. Una de sus recomendaciones es «la creación de escuelas tecnológicas y politécnicas, de bibliotecas y la construcción de edificios para este fin, a todos los obreros de todos los países y ciudades como medio de activar su cultura intelectual y su progreso social», Cfr. FREYMOND, J.: vol. I. *op. cit.*, p. 119. El debate a que ahora aludimos puede consultarse con más amplitud en *Ibidem*, vol. I, pp. 81-83; 105-107; 127-129; 140-143; 158-169.

partidarios de erradicar el trabajo femenino en totalidad, pues las tareas fuera de casa dificultan la educación moral que de forma constante ha de prestar la mujer a sus hijos, ya que es la madre la única capaz de hacer del niño un hombre honrado. Por ello, siguiendo posiciones muy cercanas a Proudhon, desechan la instrucción gratuita y obligatoria dirigida por el Estado en la medida que puede permitir intervenir al Estado en la familia. Y en cualquier caso, unos y otros apuestan con firmeza por la educación moral de carácter racional frente a la educación religiosa, cuestión que consideran urgente de erradicar muy en especial en la mujer.

El Congreso de Lausana de 1867 recoge en su orden del día una sección dedicada a la educación⁶⁵. En ella se propone discutir y aprobar cuatro cuestiones de gran interés: enseñanza integral, fonografía, papel del hombre y de la mujer en la sociedad y en la educación de los niños, y libertad de enseñanza, o el Estado y la educación. Las dos primeras apenas ofrecen controversia a los obreros de la Internacional, pero no sucede lo mismo con las dos últimas.

Respecto a la enseñanza integral se resuelve con unanimidad que sea científica, profesional y productiva, y someter a estudio en el próximo congreso un programa de enseñanza integral. También se acuerda que el medio por excelencia para llevarla a efecto sea la escuela-taller, donde se combinará la enseñanza con la producción, si bien no se concretan demasiado los rasgos de esta institución educativa.

Sobre la fonografía James Guillaume elabora una interesante ponencia que pretende hacer reflexionar a los reunidos sobre el interés que tiene unificar la pronunciación con la escritura para facilitar la instrucción del pueblo, así como sentar las bases de una lengua universal que conduzca con menos dificultades a la fraternidad mundial. De hecho se aprueba esta resolución: «el Congreso tiene la convicción de que una lengua universal y una reforma ortográfica serían una mejora para todos y contribuiría poderosamente a la unidad de los pueblos y a la hermandad de las naciones».

Las últimas dos cuestiones, que bien pueden resumirse en quién debe impartir esta enseñanza integral, si el Estado o la familia, originan un acalorado y extenso debate que concluye al adoptar el congreso una resolución que «considera 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 de privar de ella a su hijo. El Congreso sólo concede al Estado el derecho de sustituir al padre de familia cuando está incapacitado de cumplir con su deber. En cualquier caso, toda enseñanza religiosa debe ser apartada del programa». Pero antes de alcanzar este punto final habían aflorado cuestiones muy controvertidas sobre la mujer⁶⁶, el hombre y su

⁶⁵ Resumimos aquí las ponencias y debates desarrollados en FREYMOND, J.: vol. I, *op. cit.*, pp. 220-236; 311-337.

⁶⁶ Sobre el papel y educación de la mujer, véase nuestro trabajo iam cit. La posición mayoritaria reserva el sitio de la mujer trabajadora a las funciones minuciosas y apacibles del hogar doméstico. Se dice en algún momento, «Si la mujer del obrero llegara a diputado por la Cámara, muy fácilmente estaría sosa la sopa del trabajador». Por ello la liberación de la mujer pasa por apartarla de la industria y convertirla en ama de casa. La posición minoritaria (P. Robin entre ellos) mantiene, por el contrario, el trabajo de la mujer como instrumento de emancipación individual y colectiva, si bien han de cambiar de forma radical las condiciones del mismo.

función educadora, la libertad del individuo, la obligatoriedad de la educación, la función del Estado en la enseñanza⁶⁷, el laicismo⁶⁸ y otras.

En las ponencias (recordemos las de los obreros de Bruselas, Lieja, Rouen y Ginebra) y debates defendidos en el Congreso de Bruselas (1868) sobre la enseñanza integral se reproducen, con más amplitud aún, encendidas discusiones sobre algunos de los temas del año anterior. Son asuntos relativos a los medios de establecer la enseñanza integral, como es el caso de la función educadora de la sociedad⁶⁹, el Estado⁷⁰, la obligatoriedad de la enseñanza, la burocracia y el clero⁷¹. Resultando imposible alcanzar un acuerdo unánime, la conclusión final del congreso sobre el tema abordado aparece tildada de cierto pesimismo sobre las posibilidades reales de la AIT, y elude pronunciarse de forma categórica sobre la cuestión de fondo. De todas formas, conviene conocerla, y es la que sigue: «Reconociendo que por ahora es imposible organizar una enseñanza racional, el Congreso invita a las diferentes secciones a que establezcan cursos públicos donde se remedie todo lo posible la insuficiencia de la instrucción que los obreros reciben actualmente. Bien entendido que la reducción de las horas de trabajo es considerada como una condición previa indispensable»⁷². Parece evidente que no pudieron concretar más.

Los congresos posteriores de la AIT en Europa antes de su quiebra definitiva, el de Basilea (1869), la conferencia de Londres (1871), el congreso de La Haya (1872), gravemente hipotecados por los problemas organizativos derivados del enfrentamiento entre los pro-marxistas y los pro-bakuninistas no tienen oportunidad de continuar

⁶⁷ Así se expresa la ponencia: «Como interesa a toda la sociedad 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 a la enseñanza obligatoria estatal, para todos los que deseen 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... El Estado, con sus ejércitos de funcionarios, jamás hará brillar el sol de libertad y de justicia instruyendo al pueblo», Cfr. FREYMOND, J.: vol. I, *op. cit.*, vol. I, p. 315.

⁶⁸ En el desarrollo del debate se sugiere «que un código moral, común a todos los pueblos es de una necesidad apremiante. Aconseja este trabajo a todos sus miembros lo mismo que a todos los que aceptando los principios de la Revolución Francesa, han roto con todas las creencias religiosas», IDEM, *Ibidem*, vol. I, p. 233.

⁶⁹ El ciudadano Becker, de Londres, plantea: «Una instrucción racional no es sino la preparación para una educación racional; pero no es la escuela, ni la familia, quienes hacen la educación del hombre, tal como éste será en la vida. Esa educación la recibe en la vida pública, en el taller, en el mostrador, en los cafés; en resumen, la sociedad en la que se mueve es la que da la educación definitiva al hombre. El hombre es producto de su siglo, de sus relaciones sociales, de todas sus costumbres y prejuicios», IDEM, *Ibidem*, vol. I, p. 486.

⁷⁰ «La instrucción pública es de interés general, el costo debe pasar a los gastos generales de la nación», dicen los de Bruselas IDEM, *Ibidem*, p. 441. «La instrucción por el Estado, lejos de ser gratuita, cuesta más cara. Desde el punto de vista humanitario destruiría toda espontaneidad individual», comentan los de Lieja, IDEM, *Ibidem*, vol. I, p. 444.

⁷¹ El obrero Durant, de París, dice: «Me uno a la idea del ciudadano que dice que debemos instruirnos unos a otros, y que es necesario limpiar nuestra educación y nuestra instrucción de toda idea clerical, de toda influencia administrativa; en una palabra, que sea completamente democrática», IDEM, *Ibidem*, vol. I, p. 490.

⁷² Cfr. IDEM, *Ibidem*, vol. I, p. 491.

avanzando en torno a los medios para llevar a cabo la enseñanza integral. Por ejemplo, a pesar de la prevista ponencia sobre la enseñanza integral en el congreso de Basilea, ésta no llegó a presentarse, y las únicas referencias puntuales las encontramos en el informe de la sección del distrito de Courtelary (Suiza) al indicar que habían relegado la organización de cursos de enseñanza mutua y la fundación de bibliotecas democráticas para el próximo invierno, así como el informe algo más optimista de los delegados de Barcelona en torno a las actividades formativas del «Ateneo de la clase obrera»⁷³.

Después de la ruptura, los congresos que celebran las dos mencionadas corrientes de la AIT, la del Consejo de Nueva York (Ginebra, 1873, y Filadelfia, 1876) y la bakuninista o federalista (Ginebra, 1873; Bruselas, 1874; Berna, 1876 y Verviers, 1877), dejan muy poco espacio a las cuestiones de organización y medios de impartir la enseñanza integral⁷⁴.

La excepción la encontramos en el congreso de Bruselas (el llamado federalista de septiembre de 1874), que recoge una ponencia de los obreros ginebrinos sobre la enseñanza pública. En ella se combate el conformismo reinante en la mayoría de los países respecto al control que ejerce el Estado sobre la enseñanza considerada como servicio público, se clama contra la presencia de la religión en la escuela, y se apuesta por «una enseñanza que siga un programa único, preparado por todas las comunas que compongan la federación»⁷⁵. El contenido del mismo no debe ser otro que las ciencias naturales, matemáticas, biología, geografía, historia, lenguas, las artes y los oficios. Finalmente, el nombramiento de profesores, directores de escuela, regentes, directores de bibliotecas y museos, corre a cargo de los grupos representativos de la sociedad, si bien la dirección general de todo lo que forma parte de la enseñanza pertenece a la federación. Los obreros de Bruselas, por su parte, serían más partidarios de poder garantizar la enseñanza integral para todos, como servicio público, y con cargo al Estado. Pero la opinión mayoritaria se inclina más a una gestión vinculada a los poderes locales⁷⁶.

Una cuestión particular que se discute en este congreso es la de realizar esfuerzos para alcanzar una lengua única de la Internacional y para todos los trabajadores del mundo. Después de intercambiar los diferentes puntos de vista, la posición mayoritaria se inclina por una fórmula menos drástica, como es la de invitar a todos al intercambio y la correspondencia, y favorecer el estudio de las lenguas vivas⁷⁷.

La Federación Regional Española de la AIT, en relación a los medios a emplear para establecer la enseñanza integral, sigue en sus declaraciones públicas, en congresos y actividades educativas la línea que de forma mayoritaria se había ido imponiendo en la Internacional europea, la de carácter federalista-bakuninista. Lo cual se confirma en la función que se asigna al Estado, la familia y las escuelas propiamente internaciona-listas para el adecuado desarrollo de la enseñanza integral.

⁷³ Véase al respecto, FREYMOND, J.: *Op. cit.*, vol. II, p. 44 y pp. 50-54.

⁷⁴ Remitimos a la consulta de FREYMOND, J.: vols. III y IV en la edición original en francés donde se recoge abundante documentación de la AIT después de la escisión.

⁷⁵ Cfr. IDEM, *Ibidem*, vol. IV, p. 278.

⁷⁶ Cfr. IDEM, *Ibidem*, vol. IV, pp. 316-317.

⁷⁷ Cfr. IDEM, *Ibidem*, vol. IV, pp. 341-345.

En el congreso de Barcelona (1870) todavía las posiciones de los líderes obreros no aparecen tan uniformes. Así, algunos como Roca Galés se muestran partidarios de aprovechar la fuerza que les da el sufragio para defender los intereses educativos de los obreros⁷⁸. Pero la mayoría se adhiere a una crítica frontal al Estado apostando por una educación netamente obrera e internacionalista. Frente a esa máquina que sólo puede expedir y mantener el privilegio, se hace necesaria otra educación fundada en el amor universal y en la ciencia. Todo lo que sea participar en el Estado y sus instituciones es retardar la llegada de la revolución social, que sólo proviene de los propios trabajadores y los medios de que ellos mismos se dotan⁷⁹. Desde la adecuada organización de los cuerpos de oficio de una localidad, dando el paso a posteriores federaciones, es posible alcanzar un orden social distinto, en el que la instrucción ocupa un papel destacado, «porque sin instrucción se desbaratarían todos nuestros planes», dice el ciudadano Vergés⁸⁰.

Unas últimas palabras del ciudadano Rubau Donadeu bien pueden resumir la posición mayoritaria de los obreros reunidos en Barcelona en torno a la cuestión que nos ocupa, la educación internacional y el Estado. «Nosotros no aceptamos que venga un profesor retribuido por el Estado, por la diputación o por el municipio; nosotros queremos que lo que arriba sea gestor de la cosa pública, cuando podamos implantar nuestras ideas, que creo que será pronto, dé a nuestros hijos una instrucción que no sea inferior a la que hoy tienen, cuando podamos implantar nuestra opinión; los que hoy se llaman profesores en la enseñanza, desaparecerán para ser maestros de chiquillos unos, pasar a discípulos otros; entonces habrá la instrucción integral y habrá lo que llamarse puede la aristocracia de la inteligencia»⁸¹.

Después de este congreso ya sabemos que, bajo el eco de lo que sucede en Europa, los obreros españoles comienzan a distanciarse entre los partidarios de cambiar el Estado burgués por el obrero, y aquéllos que sin más defienden su destrucción por considerarlo en sí mismo antagónico de los intereses asociativos y revolucionarios de

⁷⁸ El ciudadano Roca y Galés, en el dictamen sobre organización social que discute el congreso propone lo siguiente: «Debe procurarse ante todo que la instrucción de nuestra clase sea más alta y más eficaz. Para esto debemos aprovecharnos de la fuerza que nos da el *sufragio* (subrayado nuestro) a fin de que se atienda con preferencia a la instrucción primaria y a la elemental, útil para desarrollar y perfeccionar la agricultura, la industria y las artes. Es preferible el que haya buenos agricultores, industriales y artistas, y que haya menos abogados, escritores y demás ciencias universitarias. Menos universidades y más instrucción útil y provechosa. En las grandes poblaciones, centros de agricultura e industria, se constituirán Ateneos instructivos para los adultos, procurando que éstos sean subvencionados por los municipios de las diputaciones provinciales», Cfr. ARBELOA, V. M.: *Op. cit.*, p. 233.

⁷⁹ Véase al respecto el dictamen sobre «Actitud de la Internacional con relación a la política», en ARBELOA, V. M.: *Op. cit.*, pp. 252-319, y en especial las pp. 256-257.

⁸⁰ Y añade, «Esto supuesto, interesa, desde luego, la creación de las casas cuna, en las que nuestros hijos adquieran un desarrollo físico completo, ya que hoy día, en nuestras buhardillas, sólo crecen criaturas endebles y enfermizas. Hallándose éstas en igualdad de circunstancias por lo que respecta a su desarrollo físico, irían a la escuela, en donde recibirían su desenvolvimiento intelectual y moral, completos y bien robustecidos. Después de lo cual, que vayan a engañarlos. ¡Que se procure infiltrarle la ponzoña de la reacción! Entonces nuestros hijos estarían regenerados material y moralmente, y entonces la liquidación social estaría próxima, pues que sabríamos y tendríamos conciencia de lo que hacemos», Cfr. ARBELOA, V. M.: *Op. cit.*, p. 297.

⁸¹ Cfr. IDEM, *Ibidem*, p. 187.

los trabajadores. Estas discrepancias, en cuanto a la instrucción se refiere, se explicitan en distintas posiciones.

Una, como la de aquella maestra internacionalista de Cádiz llamada Guillermina Rojas que abandona la escuela del Estado por colisión de principios⁸². Otra bien distinta puede ser la expresada por la Unión de los Obreros Manufactureros de España que en julio de 1873 elevan a las Cortes un amplio programa de Reformas Sociales donde se recoge la demanda de enseñanza gratuita, obligatoria y laica⁸³. También resulta reveladora la petición de obreros barceloneses a las autoridades republicanas, solicitando enseñanza obligatoria⁸⁴. Pero la posición dominante no es otra que la que representa la desconfianza y confrontación total con el Estado, y se muestra partidaria de establecer escuelas puramente internacionales como medio de llevar a efecto la enseñanza integral, único camino que conduce a la revolución social.

Al situarse en la perspectiva extrema de los fines y no en la de los medios reales para acceder al nuevo orden, al creer que la revolución social que consideran cercana sólo alcanza fundamento y continuidad en la nueva educación internacionalista, prescindiendo los obreros españoles de los pasos intermedios y apuestan por esa especie de panacea de la revolución que son «las escuelas propiamente internacionales». Creen tan fiel, mecánica y profundamente en las virtualidades que encierran tales establecimientos educativos que, a diferencia de lo que ya conocemos de los colegas europeos, los españoles apenas reflexionan sobre, por ejemplo, la función educadora de la familia, considerada tan fundamental por aquéllos en la construcción del nuevo orden social.

Es cierto que el congreso de Zaragoza (1872), al estudiar tres dictámenes sobre la propiedad dedica un análisis a la familia en el ordenamiento burgués de la herencia y la propiedad, abogando por un nuevo modelo de familia asentado en el amor y no en el interés. También es real que, ante acusaciones públicas vertidas en las Cortes⁸⁵, folletos y prensa burguesa de querer destruir sin más la familia, los internacionales

⁸² «He estado ejerciendo la profesión de maestra, por espacio de dos años, en una de las escuelas públicas de Cádiz, hasta que, comprendiendo era imposible poder armonizar mis ideas con la educación mística y la raquíca instrucción que se da hoy en las escuelas, presenté mi dimisión». Fdo. en Madrid a 19 de febrero de 1872. Lo recoge LORENZO, A.: *Op. cit.*, p. 186.

⁸³ El punto dos del comunicado dice así: «Enseñanza gratuita y obligatoria, y laica, cuyo planteamiento, para mayor garantía de esta misma enseñanza, debe hacerse de modo que los niños de ambos sexos, hasta la edad de doce años, reciban, en establecimientos apropiados para el caso, no sólo la instrucción, sino también la alimentación, para que la condición de ser pobre no impida jamás que los trabajadores puedan adquirir el mismo desarrollo intelectual que los ricos... Creemos igualmente necesaria la creación de escuelas gratuitas profesionales e industriales, que pudiéramos llamar de segunda enseñanza del obrero, establecidas de común acuerdo con las corporaciones obreras de los oficios, y en cada población, en las cuales se enseñaría la teoría y la práctica de cada arte u oficio, etc.», cfr. *La Revista Social*, Gracia, 10 de julio de 1873, p. 1. Nettlau, en su conocida obra, pág. 179, considera por su parte que esta reivindicación no supone entablar negociación con el Estado, y por tanto reconocerlo.

⁸⁴ «Queremos el establecimiento de la enseñanza obligatoria en todo el grado posible; la instrucción tan necesaria para el obrero...». Es un documento de 1873 que se difunde entre los obreros de Barcelona, y que recoge A. LORENZO, *op. cit.*, p. 316.

⁸⁵ Es conocida la intervención de Salmerón en las Cortes en defensa de muchos de los planteamientos de la Internacional. Parte de este discurso lo toma LORENZO, A.: *Op. cit.*, pp. 207-218.

escriben diversos trabajos aclarando su posición y denunciando las agresiones que de continuo recibe la familia obrera por parte del capital, sobre todo por el tipo de trabajo a que somete a la mujer obrera.

Los españoles se muestran mayoritariamente partidarios de que la mujer abandone la clase de trabajo que la subyuga en extremo, por su carácter, condiciones y horarios, y reivindican para ella nuevos derechos. Defienden, sin embargo, la presencia femenina en la actividad laboral en plano de igualdad con el hombre, al igual que su participación en los procesos de educación y de emancipación social⁸⁶. De esta forma, alcanzando el triunfo final de los trabajadores, hombres y mujeres unidos en el trabajo y en la lucha, y con el nuevo orden social en marcha, serán las federaciones obreras las responsables de organizar la enseñanza integral y la educación infantil. Así, la familia queda libre del cuidado de la educación, y como mucho se reserva a la mujer el encargo de velar por la educación moral de los hijos, de formar su corazón⁸⁷. En cierto sentido se consideran incapacitados al individuo y a la familia para garantizar la adecuada organización de la educación, por lo cual se delega dicha tarea con total confianza en las instituciones específicas de educación obrera que serían las «escuelas internacionales».

Antes ya del congreso de Córdoba (últimos días de 1872 y primeros de 1873) se ponía en marcha alguna experiencia de «escuela internacional», siguiendo las directrices del congreso de Zaragoza sobre la enseñanza integral. Este es el caso del Ateneo Catalán de la Clase Obrera, en cuyo seno surge una escuela de niñas bajo la dirección de una comisión especial⁸⁸.

El dictamen que se presenta en Córdoba sobre «Los medios de establecer escuelas puramente internacionales en la mayor número posible de aglomeraciones»⁸⁹, después de comentar la ignorancia de los obreros como fruto de la explotación del Estado burgués, recuerda la conveniencia de ser los propios internacionales quienes se busquen los medios por sí mismos, porque el Estado los tiene dispuestos para los parásitos y explotadores, y porque «la enseñanza que se difunde está emponzoñada por el virus autoritario, clerical y burgués». Constata a continuación las enormes dificultades económicas que tienen los obreros para poner en marcha estas escuelas, y cómo los «úni-

⁸⁶ Sobre este tema véase nuestro trabajo, cit. supra, «Mujer y educación...».

⁸⁷ Esta idea queda bien recogida en el texto que publica el periódico *La Emancipación*, y que incluye en su obra LORENZO, A.: *Op. cit.*, p. 202. Leemos: «Libre la familia del cuidado de la educación, que la sociedad asegurará a todo ser humano, sin distinción alguna, el hombre podrá aplicar toda su actividad al desarrollo de los grandes intereses sociales, al cultivo de las ciencias y las artes, a la obra indefinida del progreso humano; y la mujer elevada en consideración y en derechos, entrará a ejercer la función que la naturaleza le ha asignado, la de jefe de la familia encargada de velar por la educación moral de los hijos, de formar el corazón de éstos, de sembrar en él los gérmenes fecundísimos del amor».

⁸⁸ El periódico internacional *La Federación*, de Barcelona, en septiembre de 1872 dice, «Las niñas, guiadas por los principios de Verdad, Justicia y Moral, con exclusión completa del fanatismo, de ideas no positivas, ni de preocupaciones, tendrían opción a dos ciclos distintos de enseñanza. En el primero disfrutarían de una enseñanza de inmediata y general aplicación, con asignaturas tales como lectura y escritura, aritmética, gramática y economía doméstica. En ese mismo programa se aprenderían labores como costura, calceta, corte, remiendo y zurcido. El segundo ciclo, para las niñas mejor preparadas, incluiría clases de dibujo, geometría y geografía, además de otras prácticas de bordado, planchado y labores de adorno». Cit. en LIDA, C. E.: «Educación anarquista...», p. 40.

⁸⁹ La comisión que lo elabora está formada por Farga Pellicer, Albarracín (maestro de escuela), Jane, Fournier, Bochons, Pamias y Fombuena. Puede consultarse completo en TERMES ARDEVOL, J.: *Anarquismo y sindicalismo en España. La Primera Internacional (1864-1881)*, op. cit. Apéndice XVI, pp. 153-154.

cos recursos deben proceder de la cooperación solidaria y federativa de consumos de determinados artículos». En la parte pedagógica la comisión también propone que los libros y profesores salgan del seno obrero. «Como elemento de lectura nuestros periódicos y nuestros folletos socialistas internacionales, como profesores sólo diremos, que el obrero que sepa un poco puede y debe enseñar al que sabe menos». Sugiere que, ante la falta de locales apropiados, comiencen a utilizarse como escuelas los mismos de las federaciones, siempre que fuera posible, y que cada federación local y sección determine el plan de enseñanza que deba seguirse.

A pesar de las limitaciones asociativas, económicas y políticas que en los años posteriores afectan a la Federación Regional Española, procuran seguirse las orientaciones emanadas en Córdoba respecto al establecimiento de escuelas, o mejor actividades formativas, propiamente internacionales. De tal manera que poco después las Actas de la Comisión Federal dejan constancia de haberse establecido algunas escuelas internacionales⁹⁰, y el Boletín de la F.R.E. en febrero de 1873 hace una nueva llamada a los obreros para que se esfuercen en lograr una instrucción revolucionaria socialista⁹¹.

La prohibición de aparición en público aumenta las dificultades, ya enormes, que tiene la F.R.E. de dar cauce a sus deseos. A pesar de todo, y desde la clandestinidad, vuelve a reunirse en el Congreso de Madrid (1874), donde aparece una leve recomendación de crear escuelas internacionales, y más tarde toma la decisión de convocar Conferencias Comarcales, todas ellas de carácter básicamente organizativo, donde lo educativo apenas si puede ser mencionado.

La represión y persecución de los internacionales después de la experiencia parisiense y los sucesos cantonales, y sus limitaciones económicas y asociativas impiden que más allá de 1874, y hasta 1881, funcionen más que muy aisladas actividades educativas de carácter internacional⁹². A pesar de todo, una vez prendida la llama de la esperanza y la revolución, todo obrero y campesino con alguna instrucción se convierte en maestro, cualquier folleto o periódico en libro y cartilla de lectura, en el campo y en la

⁹⁰ «*Carmona*. 7 de febrero de 1873. La Asamblea General acordó por unanimidad establecer una escuela de niños de cinco años en adelante. Cada padre de los alumnos se impone la cuota de dos reales cada mes para los gastos de la misma. *Palma de Mallorca*. 24 de febrero de 1873. Se hacen los trabajos necesarios para constituir una escuela. Cfr. SECO, C.: *Actas de los Consejos...* Recopilación. Tomo II, p. 44.

⁹¹ Disponemos de buena información para el caso de Málaga, donde había funcionado en 1871 el «Casino obrero de instrucción y recreo» promovido por los internacionalistas. Ahora, en julio de 1873, arrancan a la republicana corporación malagueña el antiguo convento de capuchinas y el material necesario para instalar una biblioteca y un nuevo centro de instrucción y reunión para la clase obrera. Estas iniciativas fracasan con la represión posterior a los sucesos cantonales. Cfr. MORALES MUÑOZ, M.: «Enseñanza popular y clase obrera en Málaga, 1868-1874», pp. 133-154 en CIREMIA: *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVIII^e siècle à nos jours. Politiques éducatives et réalités scolaires*. Tours, Publications d'Université de Tours, 1986.

⁹² La Circular nº 4 de la Comisión Federal envía a todos los internacionales los acuerdos de las Conferencias de 1878 celebradas en la clandestinidad. En su punto quinto reincide en la «conveniencia de establecer escuelas internacionales. Se reconoce por todas las Federaciones la conveniencia de establecer escuelas internacionales; además, las Conferencias de Cataluña, Valencia y Murcia recomiendan el que se den conferencias o cursos breves, pronunciadas en términos que estén al alcance de los trabajadores. Las Conferencias de Andalucía del Este y Castilla la Nueva no ven los medios de establecerlas hoy, y las de Aragón y Andalucía del Este resuelven que antes que todo debe llevarse a cabo la propaganda directa de los principios revolucionarios», Cfr. LORENZO, A.: *Op. cit.*, pp. 397-398.

cárcel⁹³, a la luz del candil y al arrimo del fuego en la noche. Allí, al tiempo que se aprende a leer se habla de libertad, hermandad y justicia⁹⁴.

PUNTO FINAL

El estudio comparativo de los textos básicos que sobre la educación generan la Asociación Internacional de Trabajadores y la sección española de la misma, la Federación Regional Española nos permite sugerir algunas reflexiones finales.

La AIT que denominamos europea deja constancia de una cierta evolución de planteamientos educativos desde el primer congreso de Ginebra en 1866 hasta la Conferencia de Londres en 1871, y sobre todo hasta el último congreso de Veviers de 1877. Ello es fruto de las posiciones que defienden las dos corrientes que se disputan el control de la misma, como hemos mostrado, aunque al final se erige en dominante la federalista o bakuninista sobre los seguidores de Marx. Si bien respecto a la crítica de la escuela y la educación liberal-burguesa y clerical dominante en toda Europa, y en lo relativo a la importancia de la educación como instrumento de emancipación de los trabajadores existe coincidencia, sobre el concepto de educación internacionalista ya se advierte un cambio significativo. No sólo se asume el cambio conceptual de educación politécnica por enseñanza integral, sino que al presentar el contenido de la misma se quieren subrayar los aspectos vinculados a la educación moral, al hombre como sujeto individual, aun reconociendo la conveniencia de esa educación politécnica orientada al trabajo. Pero las diferencias entre ambas posiciones son mucho más agudas al concebir los medios para llevar a cabo esa enseñanza integral, pensando unos en el Estado obrero como instrumento clave, y otros en las federaciones locales capaces de acoger las propuestas y demandas educativas de los individuos particulares y la familia.

Esta transición vivida en el interior del incipiente movimiento obrero también afecta a la FRE, si bien de forma menos acentuada dado que el espacio temporal que discurre desde su constitución como sección de la AIT (1869) hasta su adscripción mayoritaria y definitiva al grupo bakuninista en el congreso de Córdoba (fines de 1872) es mucho más corto que en el caso europeo. De esta forma las posiciones mayoritarias aparecen mejor definidas al quedar claramente adscritas a la Alianza Democrática y los debates resultan de menor intensidad. Por ello desde un principio en los textos del grupo español la enseñanza integral (con esta denominación) ocupa un lugar central en el proceso de emancipación obrera, y la confrontación con el Estado burgués como agente educativo resulta más directa desde los primeros momentos.

En lo fundamental, pues, la coincidencia de las propuestas educativas de la F.R.E. con las ideas que se erigen en dominantes en la AIT es evidente, y por ello resulta difícil encontrar elementos originales en los planteamientos pedagógicos colectivos o par-

⁹³ «Cárcel de Sanlúcar de Barrameda. 16 de febrero de 1874. El militarismo ha prohibido toda clase de libros, porque los detenidos que saben leer enseñaban a los otros compañeros», Cfr. SECO, C.: *Op. cit.*, vol. II, p. 301.

⁹⁴ Dice LORENZO, A.: *Op. cit.*, p. 293, «Recuérdense las gañanías andaluzas, donde uno leía los periódicos obreros para grupos que no sabían». Se refiere aquí a la falta de instrucción como una de las debilidades de la FRE.

ticulares de los primeros internacionales españoles. Leyendo los escritos sobre educación de autores como Proudhon, Robin, Guillaume, del positivismo de Comte, y en especial Bakunin, teniendo a mano los dictámenes de los congresos de la AIT, y estableciendo contrastes con lo que defienden los españoles se puede proponer esta conclusión. Y si comparamos el modelo de institución pedagógica aceptado por los internacionales europeos, la escuela-taller, con la denominada escuela propiamente internacional de los españoles, hemos de admitir una mayor concreción en términos pedagógicos, realismo y viabilidad en aquélla. Finalmente, si recordamos la última recomendación educativa del congreso de Bruselas de 1869, de tono más bien pesimista, en la que reconocía la imposibilidad de organizar la enseñanza racional y se limitaba a sugerir el establecimiento de cursos públicos donde fuera posible para remediar la ignorancia del pueblo, y la comparamos con el dictamen de Córdoba sobre las escuelas internacionales donde se propone una resolución semejante, hemos de concluir en una coincidencia de resultados, que en aquellos momentos resultaban frustrantes en ambos casos.

La reflexión sobre lo sucedido en la AIT europea en torno a las dificultades encontradas para la puesta en funcionamiento de una enseñanza integral emancipadora, nos conduce a pensar que el fracaso práctico de la Federación Regional Española en la implantación de las escuelas internacionales no sólo es el resultado de su debilidad organizativa, de la represión a que es sometida por el Estado burgués, de la falta de preparación cultural de los obreros, de la carencia de medios técnicos y económicos, y de una cierta candidez revolucionaria, sino que, además, en aquellas fechas anarquistas europeos y obreros españoles habían trazado un camino donde se confundían el deseo con la realidad, los fines con los medios, los programas de intervención con el punto de llegada. De alguna manera se puede hablar de una cierta limitación interna en su proyecto pedagógico y de arreglo del desorden social imperante, al menos en la tesitura histórica donde quiso desarrollarse. Porque no debemos olvidar el alcance que pocos años más tarde toman estas ideas pedagógicas en el movimiento de las escuelas racionalistas que inicia Ferrer, en los Ateneos Libertarios, incluso en algunas iniciativas de las Casas del Pueblo. Y tampoco hay que obviar la influencia que ejercen en la formación y consolidación de una conciencia obrera que fue tan decisiva en el proceso de maduración del movimiento obrero español del primer tercio del siglo XX, incluso sobre la elaboración de ciertas líneas de algunos programas pedagógicos que se presentan al Parlamento y con el tiempo pasan a implantarse.

Una última cuestión que cabe formular se refiere a la aportación recíproca de los obreros españoles a la Internacional en el tema pedagógico. Hay que reconocer que su presencia en los congresos fue tardía y esporádica, aunque desde muy pronto activa, caso de Sentiñón en Basilea al elaborar la ponencia sobre instrucción integral junto con Robin. Después de 1872 ya resultó más habitual la participación en los congresos de la AIT, y los informes de las federaciones españolas se aceptan en plano de igualdad con el resto. Pero para entonces la AIT y la FRE comenzaban a dar síntomas de flaqueza, y apenas encontramos elementos novedosos en las escasas propuestas que se plantean sobre el tema educativo.