

ESCRITOS DE SOCIOLOGÍA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

ELOY TERRÓN ABAD

**Edición a cargo de
Rafael Jerez Mir**

ÍNDICE

<u>ESTUDIO PRELIMINAR.....</u>	<u>4</u>
<u>La sociología del sistema educativo español, de Eloy Terrón.....</u>	<u>4</u>
<u>Introducción</u>	<u>5</u>
<u>I. Del descubrimiento de la España “real” y su historia a la sociología de la Universidad española</u>	<u>9</u>
<u>II. Industrialización capitalista, transición a la democracia y crisis del sistema de enseñanza tradicional.....</u>	<u>20</u>
<u>III. Trasfondo político de toda Iglesia como religión organizada y orientación neocatólica del sistema educativo español</u>	<u>37</u>
<u>IV. Educación para la democracia en la España industrial capitalista y democrática</u>	<u>63</u>
<u>V. Escritos de sociología del sistema educativo español: observaciones sobre su edición</u>	<u>98</u>
<u>ESCRITOS DE SOCIOLOGÍA</u>	<u>102</u>
<u>DEL</u>	<u>102</u>
<u>SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....</u>	<u>102</u>
<u>I. Sociología de la universidad española y de la investigación docente.....</u>	<u>103</u>
<u>1. Análisis sociológico de la universidad española (1967).....</u>	<u>104</u>
<u>2. Origen y desarrollo de la universidad española contemporánea; su estado actual (1966-1968).....</u>	<u>116</u>
<u>3. Notas breves sobre universidad y sociedad.....</u>	<u>166</u>
<u>4. Universidad y sociedad (1977).....</u>	<u>172</u>
<u>6. El estado actual de la ciencia y la necesidad de esclarecerla y criticarla (1966).....</u>	<u>209</u>
<u>7. Sociología de la investigación docente (s.f.).....</u>	<u>220</u>
<u>II. Fundamentos teóricos.....</u>	<u>237</u>
<u>1. La educación, problema capital de la sociedad industrial (1973).....</u>	<u>238</u>
<u>2. La educación de los niños es amor y disciplina (ca. 1975).....</u>	<u>265</u>
<u>3. Actitud ante la naturaleza: función de la escuela (1977).....</u>	<u>272</u>
<u>4. Información infantil y necesidad del acuerdo entre el hogar y la escuela (1978)</u>	<u>275</u>
<u>5. La enseñanza escolar como vía de liberación (1979)</u>	<u>281</u>
<u>6. Capitalismo supermaduro: cultura, educación y psicología social (1980).....</u>	<u>294</u>
<u>7. Componentes del saber de todo educador: el conocimiento del medio humano, clave principal (1982)</u>	<u>305</u>
<u>8. La formación social, diferencia capital entre la escuela socialista y la escuela burguesa (1984).....</u>	<u>307</u>
<u>9. Entrevista con Eloy Terrón: «no se puede enseñar a pensar antes de proporcionar los contenidos necesarios» (1987)</u>	<u>313</u>
<u>10. Reflexiones sobre la enseñanza vinculada a la vida (1994).....</u>	<u>319</u>
<u>11. La educación y el progreso de la cultura (1996).....</u>	<u>356</u>
<u>12. Notas breves</u>	<u>361</u>
<u>III. Crisis del sistema de enseñanza tradicional.....</u>	<u>373</u>
<u>1. Los profesionales ante la sociedad industrial (1974).....</u>	<u>374</u>
<u>2. El colegio oficial de doctores y licenciados como colegio profesional (1974).....</u>	<u>383</u>
<u>3. Cambios en el sistema de producción y crisis del sistema de enseñanza tradicional (1974).....</u>	<u>389</u>
<u>4. Enseñanza profesional (1974).....</u>	<u>393</u>

5. La enseñanza y la crisis moral de nuestro tiempo (1975).....	401
6. Reflexiones del decano sobre las líneas maestras de actuación en el campo de la enseñanza (1975).....	405
7. Notas sobre la programación de actividades culturales en el colegio (1975).....	409
9. Sobre nuestro futuro profesional (1976).....	416
10. Problemas de cara al futuro (1977).....	419
11. Partidos políticos y educación (1977).....	424
12. La Iglesia y la enseñanza (1977).....	428
15. La situación de la educación en Madrid (1978).....	446
16. Libertad de enseñanza (1978).....	449
17. Notas sobre la libertad de enseñanza (1978).....	457
18. Reflexiones en torno a la junta general (1979)	465
19. Transición a la sociedad industrial capitalista y democrática y estado del sistema educativo español (1979).....	468
20. Los libros de texto y su importancia en la enseñanza (1979).....	477
21. Los profesionales y el cambio económico y social (1979)	481
22. La enseñanza como preocupación: elecciones en el colegio de licenciados (1980).....	486
23. Sobre el futuro de nuestro colegio (1980).....	489
24. Presiones para la elección del presidente del Consejo General de Colegios (1981).....	509
25. Notas breves.....	512
IV. Escritos de combate: la religión, arma de dominación	522
1. Los colegios religiosos y la crisis educativa en España (1980)	523
2. Coeducación y control social en la España de la posguerra (ca.1980)	531
3. Religión y política (1982)	544
4. Educación y sociedad (1982)	568
5. La crisis moral de nuestro tiempo y la juventud (ca. 1982).....	591
6. Educación religiosa y alienación (1983)	624
V. Educación para la democracia en la España industrial capitalista y democrática	629
1. La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza (1976) .	630
2. La influencia de la educación escolar en la formación en el respeto a la naturaleza (1984).....	643
3. Familia y educación en un contexto de clase obrera (ca. 1978)	708
4. Cómo hacer eficaz el estudio y cómo estimular al trabajador (s.f.)	730
5. Significación política y cultural de la lectura (1993)	739
6. Por qué la falta de hábitos de lectura (1994).....	745
7. Contenidos originales de clase en la poesía de Carmen Busmayor (1997).....	753
8. Teoría del examen (ca. 1985)	759
APÉNDICES.....	773
I. Guiones de cursos y conferencias sobre Universidad y sociedad (1963-1968).....	774
II. Guiones de cursos y conferencias sobre educación para democracia (1969-1979).....	797

ESTUDIO PRELIMINAR

**La sociología del sistema educativo español, de
Eloy Terrón**

Introducción

Eloy Terrón (1919-2002) se formó intelectualmente, en un principio, con tres buenos maestros: Antonio González de Lama, canónigo de la catedral de León; Cirilo Benítez, doctor en matemáticas e ingeniero jefe del sector noroeste de la RENFE; y Santiago Montero Díaz, catedrático de Historia Antigua de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid. Como líder del grupo de la biblioteca Azcárate y los poetas de la revista *Espadaña*, de León, en el que se integró Eloy Terrón desde 1942, Antonio González de Lama fue la persona que más influyó en la orientación más básica de su personalidad. Cirilo Benítez, que le puso en contacto con el marxismo inglés de la época al final de los años cuarenta¹, fue su modelo de intelectual convertido en militante comunista². Y, Santiago Montero Díaz, con quien trabajó como profesor ayudante de clases prácticas, le llevó, como director de su tesis doctoral³, al descubrimiento de España hasta apasionarse por su historia, en los años cincuenta.

Al reaccionar frente a esas influencias, Eloy Terrón se esforzó ante todo en transformar los conocimientos que iba ganando en un pensamiento propio y activo -«en la propia conciencia, mediante la

¹ «La personalidad intelectual de Cirilo Benítez era brillante, deslumbrante: en León le llamábamos el hombre del futuro. Marxista fiel a la clase obrera, por lo menos leía inglés, francés y alemán. Amigo de Bardem, influyó en León en 1948-49, como profesor de una academia de preparación de ingenieros, junto con José Gallego Díaz. Fue el introductor en Madrid de los marxistas ingleses: G. Thomson, B. Farrington, V. Gordon Childe, J. D. Bernal, J. B. S. Haldane. S. Lilley, M. Cornforth, M. Dobb, J. Lewis, etc. Empezó por dar a conocer la revista *Moderns Quaterly* (más tarde, *Marxist Quaterly*), a la que estaba suscrito. Los primeros autores de este grupo nos causaron un entusiasmo enorme, porque, en nuestra autocensura y reservas espirituales, nos ofrecían el contenido del marxismo sin el lenguaje radical partidista y con un léxico nuevo, humanista, no dogmático. El lenguaje y los conceptos eran muy adecuados para el proselitismo entre la clase media y la pequeña burguesía, porque las ideas eran muy claras y sugestivas. Y los autores, desconocidos para la policía y para los “comisarios culturales” del régimen franquista. (...). Mi primer contacto con el inglés fue mi contacto con Gordon Childe, Benjamín Farrington, Sam Lilley, Maurice Conford, etc., etc.» (Nota inédita).

² Eloy Terrón evolucionó políticamente desde el anarquismo libertario de su juventud al marxismo e ingresó en el PCE bajo la influencia de Cirilo Benítez,

³ *La filosofía krausista en España. Estudio de las condiciones que hicieron posible su importación, arraigo y difusión* (1958), publicada más de diez años después con el título de *Sociedad e ideología en los orígenes de la España Contemporánea* (Barcelona, Península, 1969).

cual cada uno piensa lo que le rodea o preocupa»⁴-, hasta lograr esbozar la vía de progreso de su personalidad intelectual: la concepción hegeliana de la filosofía y el humanismo marxista⁵. Estudiando a Hegel descubrió que «*el fin de toda ciencia verdadera consiste en que el espíritu se encuentre a sí mismo en todo lo que llena el cielo y la tierra*»⁶, que la filosofía genuina es el saber “verdadero y universal” y, que, para construir ese tipo de filosofía, «lo verdaderamente importante es seguir el movimiento del pensamiento a través de los más diversos contenidos»⁷. Los marxistas ingleses de la época y los “científicos de la clase obrera y del pueblo” en general le enseñaron cómo hacerlo: yendo sistemáticamente del saber científico especializado al saber científico general, y viceversa; y combinando eficazmente la ciencia con el humanismo al transformar el conocimiento científico general en el conocimiento común del trabajador y el hombre corriente⁸. Y Marx, en particular, le proporcionó, un hilo teórico conductor, potente e integrador, y el mejor antídoto contra cualquier tipo de “ortodoxia marxista”, con la libertad, la creatividad, la omnicomprendividad y la conformidad con las exigencias de la realidad, modélicas, de su pensamiento⁹.

Sabiendo que «la experiencia por sí sola no es nada, sin una teoría, sin un esquema mental anterior que es corregido y

⁴ *Los trabajos y los hombres*. Autobiografía de Eloy Terrón Abad, Ponferrada, 1996, p.13.

⁵ Para ilustrar ese hilo conductor de su personalidad intelectual, puede verse mi artículo «Eloy Terrón Abad (1919-2002): filosofía hegeliana y humanismo marxista» (*Revista de Hispanismo Filosófico*, 9, {2004}, pp. 20-45), dirigido a un público de filósofos.

⁶ *Enciclopedia., Filosofía del Espíritu*, primer párrafo. La cita es Eloy Terrón (Prólogo de su traducción de la *Introducción a la historia de la filosofía*, de Hegel, Buenos Aires, Aguilar, 1956, pp. 9-24; p.13).

⁷ Lug. cit., p.12.

⁸ A este respecto, lo más significativo es una serie de artículos, publicados en *Insula* hacia 1960: «De la ciencia al conocimiento común. 1. Los resultados de la ciencia y el conocimiento general. 2. Las formas de expresión del conocimiento» (*Insula*, 1960, 167, p.10; y 1961, 171, pp.12-13); «Unidad y diversidad de todas las formas de expresión» (*Insula*, 1961, 173, p.10); y «La ciencia, una riqueza ignorada a nuestro alcance. I y II» (*Insula*, 1961, 175, p.14; y 1962, 184, p. 10).

⁹ En su último trabajo, «Socialismo o barbarie» -presentado en cierto modo como su testamento intelectual, al publicarse póstumamente en los órganos de expresión política y teórica del PCE (*Mundo Obrero*, 2002, octubre, p. 11; y *Utopías. Nuestra Bandera*, 192-193, 2002, pp. 245-247)- animó a los “marxistas ortodoxos” españoles a abandonar toda “ortodoxia” y a volver a Marx sin el menor miedo, confiando en la superioridad de su pensamiento y en su capacidad para integrar las principales direcciones teóricas de las ciencias del hombre y de la cultura.

transformado por la experiencia»¹⁰, Eloy Terrón se esforzó siempre, además, en ir sistemáticamente de los hechos a la teoría y de la teoría a los hechos, combinando el atrevimiento intelectual y la “imaginación sociológica” con las fuentes más firmes. Hegel, Marx y la biología evolucionista de Faustino Cordón, como base principal de su pensamiento científico general; los intelectuales españoles de la primera mitad del siglo XIX, como guía fundamental de su interpretación de la historia de España; y la tradición paulovniana de la psicología, la neurología de J. Herrick, la arqueología de V. Gordon Childe y A. Leroi Gourhan, la antropología de E. B. Tylor, L. A. White y M. Sahlins, la sociología de K. Mannheim y A. Montagu, la semiología de V. A. Voloshinov (M. Batjín), la historiografía de J. D. Bernal, S. Lilley, B. Farrington, G. Thomson y otros representantes del marxismo inglés de la época¹¹, y la obra de los historiadores del trabajo, la literatura y el arte P. Jaccard, A. Hauser y R. Turner, como fuentes básicas complementarias de su trabajo interdisciplinar.

También se convenció muy pronto de que el trabajador realmente creativo -manual o intelectual- tiene que ser capaz de combinar la osadía con la meticulosidad y la minuciosidad. Tiene que ser osado, porque para crear hay que atreverse a innovar sin miedo a errar o equivocarse, aunque con dos condiciones imprescindibles: la eliminación de todo exceso de amor propio; y la disposición a aceptar la crítica de los demás y a rectificar en consecuencia, sabiendo que el error así entendido es precisamente el camino de la verdad. Y tiene que cuidar los detalles y comprobar concienzudamente lo que han hecho y están haciendo los demás, para apoyarse en ellos, porque su conocimiento potencia el propio; y, tanto más, cuanto mejores son.

Partiendo de esos supuestos epistemológicos y políticos, Eloy Terrón trabajó siempre en dos grandes campos de estudio, estrechamente relacionados entre sí, como la parte y el todo: la historia de España y de los españoles; y la dialéctica del hombre y su medio biológico (esto es, de la cultura, así entendida)¹². Estudió las transformaciones de la cultura, la educación y la psicología de

¹⁰ «Tom Paine, un intelectual del pueblo», prólogo de *Los derechos del hombre*, de Th. Paine (Buenos Aires, Aguilar, 1957; reed. de Orbis, Madrid, 1983; pp.7-19), p. 7.

¹¹ El texto sobre Cirilo Benítez, que se cita en la nota 1, se completa con una relación bibliográfica de los marxistas ingleses del segundo tercio del siglo XX, que incluye buena parte de las obras que él mismo difundió activamente, recomendándoselas a los camaradas del partido y los amigos y discípulos en general, y asesorando a Ciencia Nueva, Ayuso y otras editoriales españolas que publicaron algunas de ellas en los años sesenta y setenta.

los españoles, como respuesta a los estímulos del propio medio, para entender mejor nuestro presente. Y ensayó la fundamentación de “la” ciencia del hombre y de la cultura, a raíz de su interés por la educación y por la naturaleza humana, en dos épocas distintas: desde una perspectiva teórica integradora de la teoría hegeliana de la alienación, el evolucionismo de V. Gordon Childe y la culturología de L.A. White, como culminación de la tradición central de la antropología cultural, a mediados de los años sesenta; y a la luz de su interpretación personal de la biología evolucionista de Faustino Cordero, en los últimos años de su vida. Pero, en ambos casos, se apoyó sistemáticamente tanto en el pensamiento general que fue ganando en ese campo antropológico más general para orientarse teóricamente en sus investigaciones más especializadas, como en las conclusiones que fue alcanzando en estas últimas para enriquecer ese mismo pensamiento general¹³.

La sociología del sistema educativo español, de Eloy Terrón, concretamente, fue ante todo el producto de su compromiso académico, científico y político con la reforma radical del sistema de enseñanza español: en los años sesenta, como miembro destacado del Movimiento de Renovación de la Enseñanza¹⁴ y como profesor de Sociología de la Educación en la enseñanza

¹² En mi nota necrológica «*In memoriam*: Eloy Terrón, un marxista genuino» (*REIS*, 98, 2002, pp. 7-17; pp. 14-17) incluí una primera relación bibliográfica estructurada en dos secciones básicas, para resaltar precisamente ese doble interés intelectual.

¹³ Para una información detallada sobre esa orientación dialéctica del trabajo intelectual de Eloy Terrón y los resultados alcanzados sigue siendo válido mi estudio «Eloy Terrón Abad (1919-2002): el hombre y el marxista. Una aproximación bio-bibliográfica» (*Papeles de la FIM*, 21 {2003}, pp. 135-228).

¹⁴ Véase, al respecto, el apéndice primero de este libro: «Guiones de cursos y conferencias sobre Universidad y Sociedad».

superior¹⁵; y, entre 1974 y 1983¹⁶, como decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y presidente del Consejo General de Colegios¹⁷.

I. Del descubrimiento de la España “real” y su historia a la sociología de la Universidad española

Como docente, Eloy Terrón aprovechó sobre todo el estímulo de la enseñanza superior para elaborar y difundir su pensamiento: en sus

¹⁵ «Los problemas educativos me preocuparon desde que comencé a dar clases en el Bachillerato, en 1950. Todavía guardo notas de estos primeros momentos de mi labor docente en las que se observa mi interés por entender al niño y entenderle mejor. Más tarde, en la Universidad, me preocupó la profundización del conocimiento o investigación docente. Este tipo de investigación tiene importantes diferencias con la investigación científico-técnica, centrada en avanzar en el conocimiento, resolver necesidades sociales o empresariales y desarrollarse crecientemente hacia la especialización. La investigación docente, por el contrario, está determinada por la coherencia del conjunto de los conocimientos existentes a fin de reforzar el carácter de sistema de los mismos y hacerlo así más fácilmente asimilable y más eficaz y activo para los estudiantes. En definitiva, este tipo de investigación busca rellenar las lagunas, preparar el conocimiento para su transmisión, organizar y sistematizar. Si se transmite un conocimiento fragmentario no es eficaz, se asimila con dificultad; y es ese carácter sistemático lo que lo hace eficaz». («Entrevista con Eloy Terrón: No puede enseñar a pensar antes de proporcionar los contenidos necesarios», Boletín de la SEPFI, 20 {1987}, pp.15-20 pp. 15-16.) Puede verse también, al respecto, el apéndice primero de este libro: «Guiones de cursos y conferencias sobre Universidad y Sociedad».

¹⁶ Entre 1973 y 1979, se ocupó de la crisis del sistema de enseñanza tradicional y de su alternativa democrática en la nueva España industrial capitalista y democrática; y, entre 1979 y 1983, profundizó en dicha crisis a partir de la contradicción entre la orientación neocatólica medievalizante del sistema educativo español en los años cuarenta y cincuenta y la transformación de España en una sociedad capitalista industrial en los años sesenta.

En cuanto a sus escritos posteriores, son prácticamente todos desarrollos puntuales de determinados temas básicos abordados en esta segunda época, con centro en la problemática educativa de la clase trabajadora y otras clases subalternas..

¹⁷ «Más tarde, y en relación con mi actividad dentro del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y el Consejo General de Doctores y Licenciados en los años 1975/83, me preocupé por la enseñanza a todos los niveles y por los problemas de la política educativa. Entonces aprendí a ser más cauto en el terreno de las reformas en educación, en el que parece más sensato podar las partes viciosas del sistema pero no aquellas que la experiencia avala como sanas, más que edificar todo el sistema de nuevo» («Entrevista con Eloy Terrón: No puede enseñar a pensar antes de proporcionar los contenidos necesarios», p. 16).

Fue elegido decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, junto con su equipo de gobierno, por una amplia mayoría, el 22 de diciembre de 1973. Tomó posesión el 29 de enero de 1974. Y dimitió el 22 de febrero de 1979, con su junta de gobierno en pleno, en cumplimiento de un compromiso previo, al perder una votación de confianza por un estrecho margen de votos. Esa moción la ganó la corriente

cursos y seminarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid (1955-65)¹⁸; en los Cursos de Sociología que organizó un grupo de sociólogos y de filósofos del derecho, con la colaboración ambigua del rectorado, en la Universidad Complutense de Madrid (1963-65)¹⁹; en CEISA (1965-68)²⁰; y en la Escuela Crítica de Ciencias Sociales (1968-70)²¹.

Por de pronto, dos personas muy distintas -el cura González de Lama y el catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Santiago Montero Díaz- acabaron con su irresolución intelectual inicial, al orientarle hacia la problemática de la sociología del

“profesional” o “institucional”, que surgió frente a la “Alternativa democrática para la enseñanza”, desde 1977, en representación de los intereses de las organizaciones religiosas y los empresarios privados dedicados a la enseñanza. Pero Eloy Terrón continuó trabajando con la misma orientación democrática desde la presidencia del Consejo General de Colegios (creado en sustitución del Consejo Nacional de los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del franquismo), hasta 1983. Ese año fue sustituido por las mismas personas que le habían desplazado previamente del Colegio de Madrid (y que continúan aún hoy al frente de ambas instituciones): fue la culminación de los esfuerzos de la jerarquía católica y las empresas de la enseñanza privada para hacerse con el control de los colegios profesionales de los docentes, aprovechando la baja voluntaria de los profesores no numerarios al convertirse en funcionarios y el desinterés del sector democrático radical que los abandonó para trabajar en los partidos y los sindicatos, cuando estos últimos fueron legalizados.

¹⁸ «El origen del Estado» y “El Estado como sujeto de la Historia”, en la cátedra de Historia Antigua; “Pensamiento social y estructura social”, en la de Historia de la Filosofía Antigua (dos años); y “La teoría de la cultura de L. A. White”, “Introducción a la Sociología del Conocimiento” y “Sociología de la Educación”, en la de Ética y Sociología.

¹⁹ “Sociología de la Educación”, “Sociología del Trabajo” y “Estudio sociológico de la juventud”. Ante el éxito del movimiento estudiantil que acabó con el SEU el rectorado clausuró los Cursos; y en julio de 1965, creó la Escuela de Sociología de la Universidad de Madrid, para tratar de contrarrestar la influencia social y política de los intelectuales más críticos. Además, previamente, en febrero de ese mismo año, el Ministerio de Educación separó de sus cátedras -por manifestarse con los estudiantes y participar en sus asambleas- a cinco de los profesores que estaban en el centro de su aversión ideológica: José Luis López Aranguren, Enrique Tierno Galván y Agustín García Calvo, de forma definitiva; y Santiago Montero Díaz y Mariano Aguilar Navarro, por dos años. En esas condiciones, Eloy Terrón, como profesor adjunto de José Luis López Aranguren, se hizo cargo en principio de la docencia de la cátedra de Ética y Sociología. Pero, cuando el Tribunal Supremo confirmó las sentencias, dimitió inmediatamente por razones morales y políticas, sacrificando ejemplarmente su propio futuro académico. De hecho, tuvo que esperar catorce años para volver a la Universidad; como profesor adjunto contratado (1979-85) y profesor titular de Teoría de la Comunicación (1985-86), en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, hasta su jubilación legal, en principio; y como profesor contratado de Teoría e Historia de la Cultura (1984-94), en la Escuela Superior de Diseño de la Universidad Politécnica de Madrid, posteriormente.

conocimiento y la sociología de la educación, con motivo de su tesis doctoral.

«Éstas dos personas trataron de reorientar mi “vocación” científica de la física a la filosofía y de éstas a los condicionantes sociales del desarrollo intelectual de los individuos y a las motivaciones sociales (y culturales) del comportamiento, al disuadirme de dedicarme a estudiar la filosofía existencial para dedicarme al estudio de un tema nuestro, nacional, que implicara cuestiones teóricas y sociales, como, por ejemplo, la importación del krausismo en España»²².

Abordó rigurosamente el estudio sociohistórico de la introducción del krausismo en España mediante la investigación de dos procesos estrechamente interrelacionados: la transformación de la estructura social y económica en España con la crisis del Antiguo Régimen en los primeros tercios del siglo XIX; y el esclarecimiento del desarrollo del pensamiento y la creatividad intelectual en la misma época²³. Pero lo realmente decisivo para él fue el descubrimiento de la vitalidad de la España “real”, el interés de su historia y el falseamiento de la misma por la historiografía oficial desde 1840.

«Cuando el profesor Montero Díaz me sugirió como tema el krausismo, me pareció muy mal; naturalmente a mí me hubiera gustado trabajar en un tema más “brillante” y de “interés”. (...). Hoy siendo un profundo agradecimiento hacia el profesor Montero Díaz por haberme casi

²⁰ “Sociología de la Educación” (1965-1968), “Sociología del Trabajo” (1967-1968) y “Estructura y Conciencia Nacional» (1967-1968). Además de una escuela de estudios sociales, de iniciativa privada, CEISA, fue un centro activo de la oposición a la dictadura franquista.

²¹ “La sociedad española a partir del siglo XVII” (1969) y “Origen y evolución del medio humano” (1969). La Escuela Crítica de Estudios Sociales se abrió en sustitución de CEISA, tras su cierre por el gobierno, para ser clausurada también poco después.

²² «Palabras previas», a título introductorio, de su libro, *Los trabajos y los hombres. La desaparición de la cultura popular en Fabero del Bierzo* (Madrid, Endymion, 1996), p. 9.

²³ «La investigación más importante fue el estudio de las condiciones sociales y económicas de la España del siglo XIX que favorecieron la importación y difusión de la filosofía krausista. El principal descubrimiento fue la transformación jurídica de la propiedad medieval de la tierra en una propiedad moderna de libre disposición que constituyó el fundamento de las reformas liberales que cuajaron en la Restauración. Esta explicación todavía sigue siendo válida. Otra investigación paralela fue el intento de correlacionar los cambios en la estructura de la sociedad española con los cambios en el pensamiento y en la creación intelectual hispanos. Estos dos trabajos constituyen la Tesis» (*Curriculum vitae*, de 1.1.1987, remitido al Consejo de Universidades). Posteriormente, amplió ese estudio sociohistórico con el de la Universidad, como institución especializada en la creación, transmisión y uso de la cultura intelectual, y con sus conclusiones generales sobre las principales inflexiones de la tradición española, como unidad orgánica de la cultura material y la cultura espiritual.

obligado a elegir este tema. Mi agradecimiento es doble, ya que el desarrollo de este tema ha dado lugar a dos resultados muy desiguales en valor; el menor y casi insignificante, lo constituye este libro, cuya realización me ha permitido acumular algunos conocimientos más o menos importantes de nuestra historia ideológica reciente; el mayor, que ha dado lugar a un cambio radical en mi vida, ha sido el descubrimiento de España, el descubrimiento y el convencimiento de que nosotros también tenemos una historia no menos viva y vigorosa que la de cualquier otro país».

«Puedo decir que tuve la suerte de no ser orientado en la preparación de la tesis; el profesor Montero Díaz me dejó en plena libertad, obligándome así a buscar los datos y organizarlos en una teoría coherente. En mi obsesión por estudiar el problema de los fundamentos empecé por querer ambientarme, introducirme en el “ambiente intelectual” de la primera mitad del siglo XIX y comencé por leer la *Economía Política* de Flórez Estrada, la *Teoría de las Cortes* de Martínez Marina, el *Ensayo de la historia de la propiedad territorial en España* de Francisco de Cárdenas, y otros libros de Sempere y Guarinos, Franco Salazar, conde de Toreno, Manuel Marliani, Pedro de Urquinaona, Nemesio Fernández Cuesta, Rafael M. Baralt, Fernando Garrido, Balmes, Borrego, Eugenio de Tapia, Dánvilla y Collado, Sánchez de Toca y tantos otros que me ofrecieron una visión de la grandiosa y trágica lucha de nuestro pueblo contra tantas adversidades como han caído sobre él. A través de las obras de estos hombres he llegado a la convicción de que el proceso real de desarrollo de nuestro pueblo tiene poco o nada que ver con la historia que me enseñaron en el Instituto, en la Universidad o con la que anda escrita por los libros; es una historia muy parcial e impide que se alcance una visión justa y alentadora; todo lo contrario, parece hecha a propósito para provocar el desánimo, el desinterés, el desprecio y el pesimismo; (...). Es una afrentosa historia hecha por los vencedores para hacer más dura la condición de los vencidos. (...). Como historia al servicio de los vencedores carece de una condición básica para cumplir su verdadero papel: es una historia de la nación española sin conciencia nacional, sin unidad. Éste es su rasgo característico; nuestra historia carece de unidad como nuestro país carece de conciencia nacional. Esta es la enseñanza que me ha proporcionado la realización de esta tesis: descubrir la falta de una conciencia nacional que modele y configure originariamente las conciencias de todos los hombres de nuestro país»²⁴.

Por de pronto, la imagen “hecha” del Antiguo Régimen como un *régimen absoluto*, con el Rey como centro y motor del Estado, elaborada y transmitida por el liberalismo, no puede mantenerse en pie. La protagonista principal de la historia de España durante esa época fue la “sociedad castellana clásica”. Y el Estado “absolutista” fue siempre un Estado débil frente a los tres principales grupos de poder de esa sociedad: la vieja nobleza feudal, con su gran influencia central y regional; las oligarquías locales, incrustadas en

²⁴ «Conciencia individual y tradición nacional», epílogo de *Sociedad e ideología...*, pp. 245-256.; pp. 245-246.

las instituciones municipales; y la Iglesia, con su inmenso patrimonio económico, sus derechos fiscales (diezmos), su organización y sus medios de presión material y espiritual.

La revolución liberal, tampoco fue tal. Los liberales confundieron la toma del poder político con la revolución; cambiaron el régimen político e impulsaron el paso de la “sociedad agraria tradicional” a la “sociedad agraria en transición”, pero sin transformar básicamente la estructura social. La reforma de la propiedad agraria -que fue, con mucho, la más importante de todas- se realizó “sin que el pueblo adquiriera un palmo de tierra”, como dijo Costa; y consolidó, además, la hegemonía tradicional de los grandes rentistas de la tierra: la vieja nobleza feudal, reforzada con los nuevos terratenientes. Por esa razón, las masas agrarias expropiadas se volvieron, antes o después, “de espaldas al régimen”: los campesinos pobres del norte, para constituirse en la reserva “apolítica” de la derecha por la vía del carlismo tradicionalista y el integrismo; y los jornaleros de los grandes latifundios de la meseta y el sur, para inclinarse progresivamente hacia la revolución, por la del anarco-sindicalismo. En cuanto a la Corona, tras haber sido el foco principal de la cristalización del tradicionalismo (1808-1834), pasó a ser el centro director de la oligarquía política del nuevo régimen (1834-1868).

En la “sociedad agraria en transición”, la estructura social y económica de la sociedad se reprodujo, por un medio o por otro, con un coste creciente para el conjunto de la sociedad. Cuando se aprobó el sufragio universal, se desarrolló un sistema de oligarquía y caciquismo; con la crisis de este último, la línea del poder político militar se impuso claramente sobre la línea del poder político civil; y, ante la amenaza de la revolución obrera y campesina, se llegó al enfrentamiento total y la Guerra Civil. Porque, en última instancia, la hegemonía de la clase terrateniente y la renta de la tierra frente a la burguesía industrial y el capital productivo bloqueó efectivamente el desarrollo del capitalismo y la resolución reformista de los principales conflictos sociales hasta los años sesenta y setenta del siglo XX²⁵.

²⁵ Como estudioso de esa España “real” Eloy Terrón se centró tras concluir su tesis doctoral sobre todo -directa o indirectamente- en la interpretación sociohistórica de “la naturaleza de los obstáculos, las fuerzas económicas y políticas que impidieron el desarrollo del capitalismo (...) en España (...) hasta la década de los sesenta» («Influencia de la agricultura sobre el desarrollo de la sociedad española, 1876-1936», p. 33): traducción de *Los límites del crecimiento en España, 1959-1967*, de Manuel Román (Madrid, Ayuso, 1972); «Influencia de la agricultura sobre el desarrollo de la sociedad española, 1876-1936», *Agricultura y Sociedad* (1979), pp. 9-58);

La Universidad de la “sociedad castellana clásica” tuvo dos funciones sociales. La primera fue la formación de los altos funcionarios del Estado y los profesionales necesarios, aunque sus enseñanzas se ampliaron -o se crearon instituciones alternativas- cuando fue imprescindible la formación de personal altamente especializado en la producción: científicos naturales, ingenieros y otros expertos. Pero la Universidad fue también el principal cauce institucional para reforzar el poder de la clase dominante mediante la promoción de los individuos más capaces de los estratos intermedios, contrarrestando así de paso sus inevitables pérdidas demográficas; y, por lo mismo, su historia estuvo siempre condicionada por los cambios en la composición de la clase dominante, en la cúpula del poder y en la organización del poder y del Estado en general.

La primera ruptura con la tradición española medieval, abierta e innovadora, se produjo a raíz de la derrota de las Comunidades de Castilla en 1520-1522. Desde entonces coexistieron dos tradiciones, que tendieron a hacerse mutuamente excluyentes e inconciliables: la tradición feudal-oligárquico-ultramontana, con su idea patrimonial del Estado, que se afianzó con la dinastía austriaca; y la tradición centralista y políticamente unificadora, creadora y progresiva, del partido antifeudal (representado por los escritores descontentos, los reformadores y los dirigentes más capaces), continuadora de la tradición ciudadana medieval, que persistió como “tradición clandestina” hasta la época del reformismo borbónico.

La segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del XIX fue otro período decisivo de la historia de España. Durante el reinado de Carlos III, la clase dirigente ilustrada, que tenía una concepción “nacional” del Estado, ensayó la transformación de la tradición clandestina en tradición dominante frente al “espíritu de partido”, el “espíritu escolástico” y la anarquía feudal en general. Esa clase dirigente ilustrada impulsó las Sociedades Económicas de Amigos del País y creó la Academia de la Historia, la Academia de la Lengua y otras instituciones progresivas con el apoyo de los grupos reformistas (comerciantes, industriales y golillas) para contrarrestar

«Vacilaciones y abandonos de los intelectuales del PCE: un análisis sociológico» (1981, mimeo, 19 pp.); «Formación, desarrollo y crisis del sistema terrateniente» (prólogo del libro de Enrique Prieto, *Agricultura y atraso en la España Contemporánea. Estudio sobre el desarrollo del capitalismo*, Madrid, Endymion, 1987, pp. I-LX); *España, encrucijada de culturas alimentarias. Su papel en la difusión de las culturas americanas* (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Madrid, 1992); y toda una serie de otros textos todavía inéditos.

el poder de los grupos atrincherados en la *universidad neofeudal, de teólogos y canonistas*. Pero los reformistas fracasaron por su debilidad social, por la dependencia de los ilustrados respecto de otros grupos de poder y por el carácter fluctuante de la influencia de la Corona. Aunque, lo peor vino después. Porque, con el ascenso político del liberalismo, se llegó al eclipse total de la tradición social y colectivista clandestina, al ser ésta incompatible con la concepción de la propiedad privada, individual y de plena disposición, de los liberales, a excepción de una minoría radical, demasiado débil para prevalecer.

Ante la inexistencia de administración, la inestabilidad política y la debilidad del Estado español entre 1808 y 1840, el problema político pasó a ocupar el lugar central. La ineficacia de los mecanismos integradores de la sociedad agraria tradicional para asimilar los cambios sociales, el quebrantamiento final del poder de las instituciones eclesiásticas y la importancia de la enseñanza como medio de adoctrinamiento en la sociedad agraria en transición, posibilitaron la ruptura liberal con la *universidad neofeudal, de teólogos y canonistas*, y la renovación ideológica del liberalismo. En el dominio educativo, se secularizó el sistema escolar, garantizando el predominio del Estado: se pusieron los cimientos de la enseñanza media, creando de paso nuevos empleos para los profesionales en los Institutos y las Escuelas Normales; y se sustituyó la universidad ultramontana y neofeudal tradicional por una nueva *universidad "española"*. Y, en el campo político-ideológico, se pasó del enfrentamiento visceral entre liberales y tradicionalistas del primer tercio del siglo al debate jurídico, y del debate jurídico al filosófico: la filosofía se convirtió en profesión; irrumpió el eclecticismo (1833-1854); y, con la crisis de éste, se produjo la transición al krausismo (1854-1868) y se generalizó la orientación "asociacionista" y conciliadora de la filosofía social y política.

En ese contexto histórico-cultural, Julián Sanz del Río (1814-1868) apareció como

«el verdadero creador de la universidad española, el primer propagador y defensor del espíritu científico en España y trabajador incansable, el hombre que trabajó incansablemente por abrir nuevos horizontes, más universales, al espíritu y a la actividad intelectual de los españoles, encerrados hasta entonces entre los estrechos límites de un subproducto verbalista de la escolástica decadente, o constituyendo

durante los últimos años del siglo XVIII y primera mitad del XIX una subprovincia cultural de Francia»²⁶.

De hecho,

«la labor educadora de Sanz del Río es la más fecunda y la que ha tenido más repercusión en la cultura de nuestro país. Se puede decir sin temor que las figuras más destacadas de la vida intelectual española, que más han influido, por su esfuerzo o por su obra, entre 1868 y 1936, deben algo decisivo de su formación a Sanz del Río»²⁷.

Los krausistas españoles impulsaron durante varias generaciones las ideas sociales y políticas más operativas de la filosofía de Krause y sus discípulos y el programa de modernización educativa y científica de Sanz del Río. Lucharon contra la enseñanza verbalista -que persistió hasta finales del siglo XIX por la forma de enseñar en las facultades de derecho, que fue norma para las demás-, oponiéndole la influencia alemana. Impulsaron la investigación científica como nueva función de la Universidad, y la concepción de la Universidad como escuela de alta cultura. Fundaron la Junta de Ampliación de Estudios y otras instituciones, en función de esa concepción. Mejoraron los métodos y la seriedad del trabajo en la investigación jurídica, literaria, histórica y de toda índole, y especialmente en medicina, hasta elevar la Universidad a un nivel científico sin precedentes. Pero la función de esta última continuó siendo la formación de funcionarios, y los problemas de las masas populares no se abordaron, ni en la investigación, ni en la docencia, salvo quizás en el plano jurídico y político.

Con el “desastre de 1898”, se generalizó el pesimismo intelectual y se agudizaron las principales contradicciones sociales: entre la oligarquía latifundista y la burguesía mercantil, y entre la oligarquía latifundista y la burguesía industrial, por una parte; y entre las clases privilegiadas y las clases subalternas, por otra. La oligarquía latifundista reaccionó reforzando sus lazos internos, buscando nuevos aliados en la alta burocracia y los mandos del ejército e identificándose cada vez más descaradamente con la ultraderecha y el integrismo “apolíticos”. Las clases privilegiadas entregaron el poder político al ejército, con la aquiescencia de la “gente de orden” en general, ante la presión creciente de una clase obrera y campesina, con organizaciones propias, desde la Primera Guerra Mundial. Los intelectuales liberales se dividieron, aunque muchos pasaron por el sarampión socialista o anarquista, y otros colaboraron con la clase obrera y campesina y la pequeña

²⁶ «Estudio preliminar del libro *Sanz del Río. Textos Escogidos* (Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968, pp. 9-95), pp. 11-12.

²⁷ Lug. cit., p. 78.

burguesía urbana radical. Y, tras la instauración de la Segunda República, se llegó al enfrentamiento bélico, como única forma de entenderse, ante la inviabilidad del diálogo entre la clase hegemónica y las clases trabajadoras.

Los vencedores de la Guerra Civil impusieron un nuevo orden político, aprovechando el desconcierto europeo durante la Segunda Guerra Mundial. El “estrato apolítico” de los propietarios agrarios, medios y pequeños, ambos clerics, el personal superior de la milicia y los financieros se hizo con el gobierno y el poder político. Se restauraron los valores del feudalismo y se fomentó la aversión al pensamiento moderno, los intelectuales -pesimistas, escépticos y disolventes- y la política, como origen de todos los males. Se reorganizó el sistema de enseñanza media y superior, para espulgarlo de toda lacra liberal (depuración del profesorado y selección del alumnado), volviéndose a la *universidad forjadora de minorías rectoras* “inaccesibles al desaliento” (de los mandos necesarios para el nuevo orden social) de acuerdo con los valores feudales. Se ensayó la reorganización de las ciencias, las artes y la cultura intelectual desde los nuevos supuestos ideológicos, y la del estudio de las ciencias naturales, sin abandonar los estudios ético-religiosos y teológicos, ni la tendencia libresca, la retórica, las malas traducciones y el papanatismo. Y se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas para realizar el sueño de la reestructuración medieval de las ciencias naturales, imponer las ideas del Movimiento Nacional, controlar a los científicos, crear acomodos para la intelectualidad “apolítica” y arrancar la investigación de la Universidad, garantizando de paso una vigilancia más rigurosa y eficaz de los catedráticos y los profesores.

Veinte o veinticinco años después “España cambió de piel en seis o siete años”, con la transición definitiva de la sociedad agraria a la sociedad industrial, como resultado final de toda una serie de procesos: la inversión industrial del capital acumulado con el negocio del “estraperlo” en los años de posguerra; el despertar de la industria, desde 1952; el desplazamiento de millones de campesinos, tras perder toda esperanza de conseguir tierras, hasta los cinturones semiurbanizados de las grandes ciudades españolas y europeas en busca de una vida menos miserable; su imitación posterior por los pequeños propietarios agrarios de la agricultura de subsistencia; la mecanización de la agricultura, tras la despoblación de la España latifundista de los braceros; los ahorros de los emigrantes, los ingresos del turismo y los cambios culturales propiciados por el mismo, tras la expansión de las economías

europeo-occidentales; el descubrimiento de la “producción”, por la doble presión de esas economías en busca de mercados y del consumo de masas orientado por la publicidad, a raíz de los viajes al extranjero de la clase dirigente y de la explosión migratoria de los trabajadores; la ampliación de la viejas industrias y el establecimiento de otras nuevas con el desarrollo del consumo; la necesidad de nuevos servicios con la ampliación de las ciudades, la emigración y el turismo; la unidad del mercado nacional, la transformación de la estructura de la población activa y el proceso urbanización; y la hegemonía social y económica de la burguesía industrial, en definitiva. Aunque esta última, debilitada previamente por el aislacionismo tradicional de las clases dirigentes (terratenientes, financieros e industriales proteccionistas), y frente a la doble presión del capitalismo extranjero y la propia clase obrera, optó por asociarse con los capitalistas de fuera, más fuertes y eficaces: pasó de la etapa de las “representaciones” a la época de las patentes, como intermediaria entre la industria extranjera y la masa, en una especie de colonialismo interno.

En cuanto a los científicos, su actitud ante la ciencia y la técnica extranjera no sólo fue similar a la de los capitalistas ante la industria, sino que reforzaron también ese colonialismo económico, al trabajar para los organismos y las empresas extranjeras, por todo un conjunto de razones: la carencia de tradición científica propia, de apoyos sociales y de la formación necesaria para captar los problemas propios y entregarse con pasión a su estudio; la mala retribución y el carácter arbitrario de sus posibilidades de promoción (oposiciones, afiliaciones político-religiosas, favoritismos); la inexistencia de una industria dispuesta a realizar económicamente sus hallazgos; y el deslumbramiento con los grandes laboratorios extranjeros y sus costosísimos equipos, que les llevó a confundir la ciencia con los instrumentos de la ciencia.

No obstante, pese a esas limitaciones de la industria y la ciencia españolas, la “universidad forjadora de minorías rectoras” no podía satisfacer la demanda educativa real del capital y el trabajo en la “España del desarrollo”. Los nuevos estudiantes no querían ser funcionarios, sino trabajar en la industria y los servicios; y la industria y los servicios, para funcionar bien, necesitaban un tipo de formación intelectual, de “saber hacer” y de fuerza de trabajo muy diferente: obreros especializados, oficinistas y administrativos, vendedores y publicitarios, programadores y diseñadores, jefes de ventas y expertos en la dirección y la administración, técnicos y científicos, y trabajadores en general. Y, por eso, aun a trancas y

barrancas por la fuerza del corsé político dictatorial y la resistencia del estrato “apolítico”, la reforma de la Universidad acabó imponiéndose, comenzando por la eliminación del *numerus clausus* en las escuelas de ingenieros superiores.

Por lo demás, desde entonces, la España del desarrollo tendió a transformarse en una sociedad industrial capitalista, con sus rasgos característicos: un sistema de producción complejo; un sistema comercial capaz de llegar a todos los rincones del país con la ayuda de un sistema de información omnipotente fomentador del consumo de las masas, para atarlas al sistema productivo; una industria de la cultura y el ocio, potenciada por un sistema de transporte colectivo y, sobre todo, individual; una gran movilidad de la gente en busca de trabajo mejor remunerado y de nuevas sensaciones; la quiebra de las relaciones personales y de los valores y principios tradicionales de la sociedad agraria, y el desarrollo y el predominio de las relaciones contractuales; la conciencia de las masas de que la libertad y el bienestar de cada uno dependen de las decisiones de otros, lo que las impulsa a intervenir en todas las decisiones que afectan a los individuos; etcétera. Pero en ese tipo de sociedad, el sistema de enseñanza tiene que transformarse a su vez para responder a las transformaciones del sistema productivo, comenzando por la Universidad: ésta tiene que formar al personal especializado que necesita la clase dominante para dirigir, administrar y controlar la producción empresarial y para desempeñar las tareas de control y fiscalización del Estado; y eso supone el dominio curricular de los principios de la ciencia experimental contemporánea y un profesorado capaz de llegar eficazmente a los estudiantes y de transformarse en la conciencia viva de la actividad productiva, por su conocimiento del sistema productivo, de sus necesidades en fuerza de trabajo, de la familia de las profesiones y de la marcha real de la ciencia.

Ahora bien, para progresar desde la democracia industrial capitalista hacia una democracia avanzada hay que ir bastante más allá. En el orden político hay que comenzar por la descentralización del poder, como condición necesaria para la participación democrática de la mayoría. Desde esa base, las masas organizadas -por medio del desarrollo del movimiento ciudadano, los sindicatos y otras organizaciones- podrán avanzar progresivamente hacia la participación democrática en el gobierno y la administración local; y, en la medida en que logren hacerlo, podrán convertirse también en un apoyo firme y sólido de un gobierno dispuesto a realizar cambios

cualitativos importantes en la organización del poder frente al poder de los monopolios, como el poder económico actual más decisivo. En cuanto al dominio educativo, la Universidad tendría que asumir por de pronto activamente dos nuevas funciones: la elaboración de “una concepción científica global del mundo, como síntesis humanística, económico-social”, refundiendo la experiencia de los pueblos más progresivos de la tierra; y la difusión de ese conocimiento científico general por toda la sociedad, tras el establecimiento de objetivos para todo el sistema educativo y la formación de educadores para todos los niveles del sistema de enseñanza.

II. Industrialización capitalista, transición a la democracia y crisis del sistema de enseñanza tradicional

Según Eloy Terrón, que abordó la problemática de la industrialización capitalista, la transición a la democracia y la crisis del sistema de enseñanza tradicional en sus escritos de 1973-1979, el desarrollo industrial capitalista de los últimos quince o veinte años de dictadura franquista puso las bases sociales y económicas para la construcción de una sociedad democrática. El ascenso de la lucha obrera y ciudadana por el establecimiento de los derechos y libertades democráticas culminó con la generalización progresiva de la fiebre asociativa, el espíritu crítico y el rechazo del despotismo social y político. Los estudiantes exigieron el fin del autoritarismo y el dogmatismo, como formas pedagógicas más que periclitadas. La mayor parte del profesorado se fue adhiriendo progresivamente a las ideas democráticas, denunciando sus condiciones de trabajo (paro, subempleo, intrusismo, bajos salarios, horarios excesivos), como producto del mecanismo del lucro en los centros privados, y el postergamiento estatal de la enseñanza pública como un lujo innecesario. Y muchos profesores criticaron acerbamente el sistema de enseñanza, como autoritario y dogmático, y las reformas -frecuentes- de los planes de estudio, porque se hacían de espaldas al pueblo e ignorando a los profesionales, que son precisamente quienes mejor conocen sus problemas y sus necesidades reales.

En esas condiciones, las primeras juntas de gobierno democrático en los Colegios de Doctores y Licenciados de los

distritos universitarios²⁸ fueron convirtiéndose en poderosos focos de agitación y combate frente a los esfuerzos finales de la dictadura por reforzar su poder. Incluso llegaron a asumir reivindicaciones sindicales y políticas al servicio de la transición a la democracia, como el impulso y encuadramiento de la lucha de los profesores no numerarios por su estabilidad laboral, la realización de reuniones sindicales y la denuncia de los sindicatos verticalistas. Y, las más activas, formularon, además, un plan de enseñanza verdaderamente racional y democrático, promoviendo la “Alternativa Democrática para la Enseñanza” del Movimiento de Renovación de la Enseñanza²⁹ a lo largo y ancho del país³⁰.

Como decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, Eloy Terrón impulsó junto con su equipo de gobierno la elaboración y la discusión de una “Alternativa Democrática para la Enseñanza”, desde los últimos meses de 1974 hasta su aprobación en la Junta General de enero de 1976 por una gran mayoría. El documento aprobado no se presentó en ningún momento como una opción definitiva, sino como un «proyecto democrático, claro y racional, abierto a la discusión y a su enriquecimiento». Aunque contenía, eso sí, «un plan de enseñanza que satisface plenamente las exigencias de una educación democrática»³¹ en relación con determinados puntos básicos:

a) consideración de la enseñanza como un servicio público;

²⁸ Sus primeros amagos democráticos comenzaron en los años sesenta, pero el Ministerio de Educación reaccionó drásticamente, imponiendo Juntas Gestoras que subsistieron durante años.

²⁹ Eloy Terrón ocupó un lugar destacado en el Movimiento de Renovación de la Enseñanza, que se opuso activamente a la dictadura franquista buscando soluciones democráticas para los problemas de la enseñanza; y esto, tanto en el momento histórico de su gestación en los años 1963-1965, con centro en la enseñanza superior, como en el de su reorientación estratégica en los primeros años setenta, al aprovechar el cauce institucional de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Filosofía y Letras y de los colegios profesionales en general, para potenciar su influencia social, política e ideológica.

³⁰ Las principales versiones de la “Alternativa Democrática” surgieron espontáneamente en Madrid, Barcelona, Valencia y otros distritos universitarios. Para el caso de Madrid, puede verse el capítulo «La democratización del Colegio», del estudio de M. de Puelles Benítez, *El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (1899-1999). Una historia pública* (Madrid, Espasa-Calpe / Caja Madrid. Obra social, 2000, pp. 247-282); también es útil el libro de V. Bozal, *Una alternativa para la enseñanza* (Madrid, Centropress, 1977), que incluye, además información adicional sobre otros proyectos similares e igualmente significativos.

³¹ “La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza», *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 23 (1976), pp. 65-77; p. 77.

- b) planificación y gestión democrática de la enseñanza;
- c) escuela pública y enseñanza privada (ciclo único, escuela unificada, formación profesional, educación especial, enseñanza superior, contenido racional y científico de la enseñanza);
- d) organización del profesorado (cuerpo único de profesores, sindicato de trabajadores de la enseñanza y gestión democrática de la enseñanza).

De hecho, hasta la dimisión de su junta de gobierno en 1979, el Colegio de Madrid se transformó en una institución llena de vida: funcionó activamente como un organismo de coordinación e integración de los educadores; promovió la búsqueda de una nueva identidad, con un primer intento de renovación pedagógica; y abordó el estudio de la situación del sistema educativo español y la difusión de sus resultados, con vistas a la transformación del mismo en función del desarrollo de la democracia industrial capitalista. En cuanto a Eloy Terrón, concretamente, desempeñó durante esos años tres funciones complementarias e igualmente importantes. Como moderador nato, acertó a atemperar los contrastes y las tensiones entre las diversas personalidades de su equipo de gobierno, buscando el entendimiento y la eficacia conjuntos de sus diversas fracciones político-ideológicas con una orientación política transformadora. Como investigador, estudió las principales orientaciones de las reformas de la educación en los países capitalistas más avanzados, profundizó en la crisis del sistema de enseñanza tradicional y apuntó las grandes líneas de la transformación democrática del sistema educativo español. Y, como activista político e ideológico, aprovechó su trabajo constante con los docentes en general y sus intervenciones como conferenciante, en la prensa periódica y en las juntas generales anuales de la institución para difundir sus principales conclusiones científicas.

a) Reforma de la enseñanza en los países capitalistas avanzados

El sistema de enseñanza tradicional de los países capitalistas más avanzados se modificó profundamente con la transformación de la sociedad industrial en una “sociedad de consumo” en los años cincuenta y sesenta del siglo XX: la enseñanza se masificó; se impuso la especialización; el discurso de la enseñanza y la reforma de la enseñanza fue sustituido por el de la educación y la reforma de la educación; e irrumpió la tendencia creciente a la sustitución de

la palabra por la imagen, con el respaldo del poder de los medios de comunicación de masas y de la industria de la electrónica.

La masificación y la especialización de la enseñanza fueron, en gran parte, consecuencia de la extensión y la intensificación del fenómeno social de la juventud y de la lógica de una economía de mercado desarrollada. Con el aumento de la productividad por obrero empleado en virtud de la innovación tecnológica en la producción y los servicios, mejoraron también los salarios, con lo que los padres pudieron prescindir del sueldo de sus hijos y soportar su mantenimiento y los gastos de su formación. Apareció así una masa creciente de jóvenes bien alimentados y vestidos, que, sin haber asumido aún responsabilidades serias, dan un testimonio ruidoso de su existencia. Además, esos jóvenes pudieron aspirar a su vez, entonces, a un empleo mejor pagado y a una formación más extensa y especializada para conseguirlo. De hecho, el número de estudiantes creció notoriamente, se alargó su permanencia en las aulas, y las empresas encontraron la mano de obra mejor formada y entrenada que necesitaban para responder al progreso y la complejidad de la técnica.

Ahora bien, pese al aumento del número de profesores y de los costes de la enseñanza, el resultado final no fue una escuela de masas sino una escuela masificada. Y esto, por dos razones básicas: por la escasez de profesores, ante la competencia de los empleos industriales del personal técnico y científico, mejor pagados; y porque la economía de mercado desarrollada tiende de por sí a reducir al mínimo los gastos que no se dedican a la adquisición de servicios o artículos industriales. Además, las empresas querían que se formaran expertos, evitando que desarrollaran el espíritu crítico y que se adhirieran a ideologías disolventes durante el período de formación. Eso es comprensible. Para ser un buen experto, un consumidor obediente y un admirador fiel del sistema, no es necesaria la disciplina intelectual rigurosa, ni el pensamiento entrenado en el análisis, la síntesis y la crítica en general: basta con un buen saber hacer (*savoir faire; know-how*), con el manejo de aparatos, algunas técnicas estadísticas, tablas y otros instrumentos similares, y poco más. Pero, pese a que se impuso la especialización, las expectativas empresariales chocaron con el espíritu crítico y el pensamiento general del profesorado, que se desarrollan inevitablemente con la función de la enseñanza.

«Los profesores difícilmente pueden refugiarse en el especialismo; la dinámica de su pensamiento es forzada por la función que cumplen³² a superar constantemente los límites de la especialización y a ejercer su actividad crítica sobre los materiales³³, de los que recogen los conocimientos a impartir. Por una parte, el profesor se enfrenta con la tarea de seleccionar e integrar los conocimientos que estima óptimos para desarrollar la conciencia del alumno. La actividad entera del profesor le empuja a desbordar los estrechos límites del especialismo y a desarrollar su espíritu crítico. Los profesores son los rectores del pensamiento general, incluso cuando su tarea sea enseñar una especialidad»³⁴.

Los efectos sociales generales de la transformación de la sociedad industrial en una “sociedad de consumo” con la concurrencia empresarial y la presión del descenso de la tasa de beneficios resultaron igualmente contradictorios. La necesidad de la realización mercantil de la producción empresarial llevó a la alienación del obrero mediante “la espiral diabólica del prestigio o del consumo” con la satisfacción de la adquisición de las mejores cosas, reservada hasta entonces a la clase superior, a cambio de la entrega total al trabajo: para consumir más, hay que ganar más; y para ganar más, hay trabajar más. Esas y otras tensiones psíquicas de la “sociedad de consumo” amortiguaron notoriamente el antagonismo entre el capital y el trabajo³⁵. Pero, al mismo tiempo,

³² «Los enseñantes, constantemente, se ven obligados a elevarse de los detalles al conjunto, al todo, para conseguir dar un sentido más preciso a lo que enseñan. Es necesario buscar lo general que confiera significado a lo particular, sobre todo en nuestra época, en que es tan grande la proliferación de los datos que corremos el riesgo de creer que sólo estos existen. Por otra parte, la comprensión es un ir y venir de los datos al todo y del todo a los datos, de modo que el todo confiere sentido a los datos y éstos contribuyen a mejorar el conocimiento del todo» («La educación, problema capital de la sociedad industrial», p. 233).

³³ «Otra consecuencia del esfuerzo por comunicar pensamiento es la actividad crítica que, insoslayablemente, se pone en marcha. Organizar masas de datos en leyes, en teoría, obliga a ejercer la función crítica de depurar los datos, eliminar las repeticiones y elevarse a las grandes generalizaciones, a buscar el sistema. Entonces el profesor cumple una función de extraordinaria importancia: socializar la experiencia, convertirla en moneda corriente para uso de todos» (Ibidem).

³⁴ «La educación problema capital de la sociedad industrial», pp. 233-234.

³⁵ «En los Estados dictatoriales las tensiones que se desarrollaban entre las masas trabajadoras y la clase dominante y su aparato se reducían a una única tensión, que se manifestaba claramente como antagonismo entre ambas clases, de manera que la clase oprimida tenía en todo momento conciencia de cuál era la causa de su situación de miseria e insatisfacción; aquí no cabían subterfugios ni enmascaramientos, el psicoanálisis tenía un suelo adverso para desarrollarse. Este sencillo y claro antagonismo entre las clases se esfuma mágicamente en las naciones democráticas industrializadas. Es sustituido por situaciones de angustia, de frustración, ansiedad, temor, inseguridad, inconformismo, etc. Situaciones provocadas por agentes o

estimularon también el espíritu crítico del profesorado -sobre todo, el de la enseñanza superior- y las protestas airadas, las alteraciones del orden y los intentos de transformar la organización social entre la población joven en general y la juventud universitaria en particular. Hasta el punto de que, con esa alteración del sueño de la burguesía industrial -“la espiral ascendente y pacífica del consumo”-, aumentó su desconfianza hacia el profesorado -peligroso, además de caro-, y se despertó su conciencia sobre la necesidad de neutralizarlo y de buscar fórmulas “educativas” para integrar a los jóvenes en la “sociedad de consumo”.

El giro desde la enseñanza a la “educación” contó con la ayuda inestimable del desarrollo extraordinario del cine, la televisión, las artes gráficas y los medios de comunicación de masas en general, de la difusión de los tocadiscos, magnetófonos, casetes, proyectores y otros medios de reproducción, y de la expansión irresistible de la publicidad, una vez comprobada su eficacia: unos instrumentos todopoderosos para penetrar, desarmar y remodelar las conciencias de los hombres³⁶. Pero, pese a todo, la pretensión de combinar la instrucción especializada y la “educación”, rompiendo con la tradición liberal³⁷, agravó las contradicciones del sistema escolar.

motivaciones indefinidas, vagas, confusas. Estos agentes o motivaciones son resultado de una aparente desaparición de la clase dominante, unificada, diversificada en múltiples “grupos de presión” (como les gusta decir) y clases intermedias. Además, gran parte de la tensión parece transformarse en conflicto individual debido a la organización contradictoria de las conciencias, reflejo de la acción contradictoria de los diversos agentes del medio social. Así una buena parte del antagonismo de clases (social) se convierte en conflictos de conciencia, psíquicos» («La novedad como valor categórico del mundo actual», en *Ciencia, técnica y humanismo*, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp. 99-115; p. 109).

³⁶ Por de pronto, los medios de comunicación de masas alentaron la irrupción de un amplio surtido de diversas corrientes pseudo-intelectuales -donde la clientela pueda elegir a su gusto-, ampliando notoriamente el campo de los irracionales existentes: los de las clases sociales más vueltas de espaldas al desarrollo de la historia, mejor conocidos; y el más peligroso, resultado de la especialización exagerada, que, con su culto al dato, se presenta bajo la máscara de la ciencia cuando lleva en realidad a perder totalmente de vista el conjunto que puede dar cuenta de los datos (de modo que lo que debía ser fuente de racionalidad se convierte en su contrario).

³⁷ La política educativa liberal tradicional limitó siempre la enseñanza a la estricta formación intelectual -separándola de la formación de los sentimientos-, con un sentido utilitario: los sentimientos son muy peligrosos cuando se tiene el pensamiento puesto en la cuenta de pérdidas y ganancias. Su ideal fue el del especialista completamente unilateral y el del buen creyente de las religiones dominantes o de cualquier religión; pero, en la práctica, se dejó siempre la acción “educadora” (la configuración cultural de la orientación del conocimiento, la afectividad, el comportamiento y la psique humana como totalidad) al azar de la familia, la iglesia y el medio social en general.

«Precisamente en esto radica la contradicción: se quiere adoctrinar, modelar, manipular a los jóvenes para adaptarlos eficazmente al sistema, pero al mismo tiempo se les quiere dar una formación de expertos, esto es, equiparlos con unos cuantos conocimientos incoherentes entre sí, asistemáticos y dentro de la máxima economía de mano de obra, de enseñantes»³⁸.

«Las contradicciones se agravan increíblemente cuando se siente la necesidad de que los profesores no sólo enseñen, inculquen unos conocimientos, sino que además deben modelar, inculcar un sistema de conducta para convertir a los jóvenes en miembros bien adaptados y dóciles de la “sociedad de consumo”; esto es, además de instruir deben educar»³⁹.

Inspirándose, ante todo, en la publicidad y en su eficacia para intentar solucionar esas contradicciones, los reformadores de la educación impulsaron un nuevo modelo de enseñanza, tendente a su mecanización:

- a) un corto número de profesores, expertos en medios audiovisuales y técnicos de comunicación de masas, encargados de la transmisión y la comprobación de la asimilación de las “unidades de información” y de su secuencia de transmisión, previamente elaboradas por otra minoría de expertos;
- b) la transformación de los profesores en expertos en medios audiovisuales;
- c) la modelación de la conducta de los alumnos mediante la conversión de la enseñanza en la transmisión fría y aséptica de unos datos convenientemente procesados, y con el uso desmesurado de la imagen, como mecanismo de transmisión o comunicación⁴⁰.

«De esta manera se obviarían todas las dificultades y se conseguirían los objetivos propuestos. En primer lugar, los profesores perderían su posición prevaleciente en la enseñanza, porque se convertirían en meros servidores de los aparatos y porque se transformarían en expertos audiovisuales con dejación de toda actitud crítica y de toda pretensión al conocimiento global y enciclopédico. Naturalmente, quedaría completamente resuelto el problema de la escasez de profesores, y sería fácil hacer frente a la marea creciente de alumnos. Asimismo se

³⁸«La educación problema capital de la sociedad industrial», p. 232.

³⁹ Lug. cit., pp. 234-235.

⁴⁰ Aunque no pretende tanto informar, sino estimular el consumo de objetos concretos e incitar al uso de determinados servicios, el prestigio de la imagen viene de la publicidad comercial, de su eficacia para condicionar la intimidad del individuo.

facilitaría la transformación de la enseñanza en educación y, por tanto, la remodelación de la conducta de los alumnos»⁴¹.

Aun así, en la práctica, ese giro de la enseñanza a la “educación” no logró ir más allá de una nueva reforma de la enseñanza, aunque ésta resultó muy perjudicial. Sobre todo, por el viraje rotundo frente a la enseñanza tradicional con la introducción creciente de la imagen, desde la enseñanza primaria a la universidad, abriendo de paso un mercado importante para la industria electrónica. Porque, aunque las imágenes son más manejables y accesibles que las cosas, como sustitutivas de éstas, también aportan una información mucho más pobre que la que podría recogerse de las cosas mismas y no pueden en ningún caso sustituir a la palabra. El niño necesita de la imagen, pero sólo como medio a superar mediante los procesos de abstracción y generalización: la imagen no puede convertirse en medio predominante de experiencia (de información) del niño; hay que enseñarle a ir más allá de la imagen para progresar hacia el concepto, con la ayuda de la palabra.

El objetivo fundamental de la enseñanza primaria y secundaria -hasta llegar a su madurez en la universitaria- fue siempre elevar al alumno del conocimiento sensorial de los objetos y los procesos (de las imágenes) al conocimiento intelectual o abstracto. Con ese fin se iba sistemáticamente de la imagen al diagrama y la representación en general, y de la representación al concepto, como el instrumento genuino del conocimiento, científico o común. La abstracción y la generalización de los conceptos, condicionados por la palabra -como catalizador de la integración conceptual de las experiencias elementales del individuo⁴² y como soporte de su transmisión social-, son la condición absoluta de la existencia de la ciencia y de la actividad humana en general. La enseñanza forma parte del proceso de socialización: de la transformación del individuo de mero animal en persona. Y la palabra hablada es la acción socializadora más decisiva: el lenguaje oral es la vía primigenia del acceso del individuo a la realidad, a su medio -“en el principio fue el verbo”-, y condicionante del resto, en tanto que soporte físico del pensamiento.

⁴¹ Lug. cit., p. 238.

⁴² La concepción del mundo de cada hombre depende fundamentalmente del nivel de abstracción y de generalización del propio pensamiento; y quien no vaya mucho más allá del nivel de conocimiento de las imágenes se verá obligado a aceptar una concepción de la realidad de un orden inferior.

b) Atraso general del sistema de enseñanza español

Quince o veinte años después de la transformación de la sociedad industrial en una “sociedad de consumo” en los países capitalistas más avanzados, en España seguía vigente un sistema de enseñanza rígidamente dual y con una orientación abstracta y desvinculada de la realidad; y persistían también la concepción platónica y escolástica de la actividad intelectual, el desprecio del trabajo manual y la ignorancia de la naturaleza social y de la función integradora de la educación.

«Se mantiene rígidamente la separación entre la enseñanza teórica, abstracta, intelectualista, y una enseñanza manual, laboral, adecuada para la formación de obreros especialistas, pero obstaculizadora del desarrollo intelectual. Esto demuestra que nos hallamos todavía prisioneros de la concepción tradicional de la actividad intelectual platónica, escolástica, que considera el desenvolvimiento de la inteligencia como totalmente autónomo e independiente de la actividad manual, productiva; una actividad en suma, que se desarrolla sobre sí misma sin necesidad de recurrir al mundo exterior. Esta concepción del desenvolvimiento intelectual ha venido estando históricamente condicionada por la pertenencia de los intelectuales a la clase dominante y por el hecho de que siempre han estado al servicio de esta clase, cualquiera que fuera su origen. Al pertenecer los intelectuales a la clase dominante, toda su actividad está mediatizada por las condiciones de vida que caracterizan a esta clase, especialmente por la aversión y desprecio al trabajo manual. (...)».

«La enseñanza (mejor aún), la educación es el proceso social mediante el cual se transforma al niño en hombre. (...). Si es cierto el supuesto de que el niño al nacer carece de pautas de conducta, que es como tabula rasa, *in qua nihil est scriptum*, nos aparece bajo una nueva luz la naturaleza y la función de la educación. Entendida así, parece evidente que la naturaleza de la educación radica en la inculcación de las pautas de conducta, cuyo contenido es la experiencia humana decantada en la lengua; y su función consiste en transformar al niño en miembro útil del grupo social, impulsándole a que se desarrolle su propia personalidad, al interiorizar la experiencia, los propósitos, proyectos y fines (objetivos) sociales»⁴³.

En esas condiciones, la naturaleza y la función de la formación profesional resultaban difíciles de analizar: por el atraso general del sistema español; por la confusión conceptual general de la época; y por el robustecimiento universal de la concepción elitista e idealista de la ciencia con el desarrollo de la organización científica del trabajo, que puso fin al acercamiento relativo y

⁴³ «La enseñanza profesional», p. 5.

temporal del trabajo intelectual y el trabajo manual durante la revolución industrial.

«Para comprender correctamente la naturaleza y la función de la enseñanza profesional se hace necesario replantearse la cuestión de la naturaleza y la función de la educación, porque en ella se están produciendo cambios tan profundos que exigen una revisión real del concepto. Se hace indispensable este replanteamiento por la confusión que se advierte en la manera de tratar los problemas de la enseñanza, de la inteligencia, de las aptitudes “innatas” o adquiridas, del desenvolvimiento intelectual y del ejercicio manual, etc. La confusión se acrecienta al tratar de la enseñanza profesional, cuyo análisis tropieza con graves dificultades y con resistencias ancestrales en nuestro país»⁴⁴.

En esa misma época, el atraso general del sistema de enseñanza español podía constatarse fácilmente también mediante el estudio de la situación y las perspectivas de desarrollo de la enseñanza en Madrid⁴⁵ y otras grandes ciudades, realmente graves, por una serie de causas:

- a) la entrega franquista de la enseñanza a las órdenes religiosas y a la iniciativa privada, al concluir la guerra civil;
- b) la acumulación de errores durante la etapa de rápido crecimiento de la población y de expansión de la ciudad y sus alrededores: inexistencia de control democrático, especulación inmobiliaria a placer, y descuido de los servicios sociales y de la necesidad de suelo y otros recursos para la enseñanza;
- c) la escasez de centros escolares en el centro de la ciudad y el encarecimiento de la enseñanza (transporte, comedores escolares), tras la venta de los solares y el traslado de los centros privados a la periferia;
- d) el rápido crecimiento de la población joven y de la población infantil;
- e) el cambio profundo de la mentalidad y las preocupaciones de la población trabajadora, con su emigración del campo a la ciudad;
- f) la presión creciente de los padres de alumnos, las asociaciones de vecinos, los profesores y los trabajadores en

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Véase el artículo «La situación de la educación en Madrid». El caso de Madrid resultaba especialmente significativo, como sede de un Estado exageradamente centralista y de las cabezas de las empresas importantes del país, y por tratarse de una ciudad con un fuerte crecimiento industrial en los últimos quince o veinte años.

general en demanda de puestos escolares y de una enseñanza gratuita y de calidad.

Además, esa situación de atraso general había comenzado ya a complicarse todavía más con el comienzo de la influencia de las nuevas orientaciones de la reforma de la enseñanza en los países capitalistas avanzados. Ante la controversia sobre la conveniencia o no conveniencia del empleo del libro de texto en los primeros niveles del sistema escolar, por ejemplo, el profesorado se había dividido en dos tendencias contrapuestas: la tradicional y más cómoda de los partidarios del libro, como transmisor del conocimiento, y de textos “catequísticos” y fáciles de memorizar, que solían elegir el libro por la tasa de descuento ofrecida por el editor, y no por su valor pedagógico; y la nueva y más progresiva de los partidarios de la sustitución del libro por la palabra, como vehículo insustituible en la enseñanza infantil y primaria, a costa de un esfuerzo personal notable, aunque es igualmente reduccionista. Porque

«no se debe olvidar que la función capital de la enseñanza es equipar al niño con los instrumentos que le permitirán apropiarse su parte del tesoro de la cultura: leer, escribir, calcular e interpretar los símbolos del ámbito dominado por el hombre. El dominio de la lectura es el que exige más esfuerzos al niño, porque le obliga a elevarse al pensamiento abstracto, elevarse sin apoyatura de las sensaciones, ni las representaciones, pues, sin la capacidad para el pensar abstracto, no podrá traducir las palabras escritas o las representaciones que le son más familiares, y, por consiguiente, no será fascinado por la lectura y no le tomará gusto; leerá siempre con esfuerzo; será un pobre lector, y la lectura es la puerta del acceso a ese maravilloso dominio. La explicación en clase debe ser un incitante básico a la lectura, sobre todo, porque la palabra sugiere al niño y se desvanece instantáneamente, obligándole a ir al libro a confirmar lo que dijo el profesor»⁴⁶.

Por otra parte, ante esa polémica y prescindiendo de otros temas importantes e igualmente susceptibles de investigación⁴⁷, otro tema a estudiar era la importancia del libro como vehículo ideológico y las consecuencias de la industrialización de los libros

⁴⁶ Véase el artículo «Los libros de texto y su importancia en la enseñanza».

⁴⁷ «Otros temas importantes de investigación son el carácter elemental y enciclopédico de la enseñanza básica, es decir, de los libros; la correlación entre lo abstracto y lo concreto, o, en otras palabras, entre la teoría y los datos; los ejemplos (en los textos actuales se abusa de los ejemplos y se escatiman las formulaciones teóricas, en la creencia de que a través de los ejemplos el niño se elevará fácilmente a la teoría); {y} la organización racional de los conocimientos, como trasunto de la ordenación de las cosas de la realidad para ensanchar y fortalecer la racionalidad del niño, que debe convertirse para él en el instrumento fundamental de la adaptación a una realidad en cambio constante” (Ibidem).

de texto. Porque podía estar claro que la instrumentación ideológica de los libros de texto, peligrosa y ofensiva para las conciencias en formación, es una manifestación de miseria intelectual y una muestra flagrante de falta de respeto al niño (y, por tanto, al hombre). Pero había que aprender, además, a distinguir entre dos tipos muy distintos de deformaciones: las que son abiertas y fáciles de descubrir y denunciar; y las que se enmascaran bajo las modas gráficas, expresivas o simplemente didácticas, con el estímulo de la expansión de la “cultura de la imagen” (revistas ilustradas *-comics, tebeos-*, cine, televisión, etcétera), de la industrialización de la cultura en general y de la propia industria del libro, que resultan mucho más peligrosas.

c) Polémica sobre la libertad de enseñanza y “guerra escolar”

Con la transición a la democracia, la política educativa pasó en España inevitablemente al primer plano. Las nuevas exigencias de formación intelectual de la tecnología (procedente de los países más adelantados) y de la organización de la producción y los servicios en las nuevas “sociedades informadas” requerían una respuesta; y los anhelos educativos de la nueva clase media y de las clases populares tenían que ser satisfechos también de algún modo. De hecho, los partidos políticos, que resurgieron con fuerza en los últimos años de la dictadura franquista, se interesaron prácticamente todos directamente por la educación, aunque de forma bien distinta⁴⁸. Los partidos de cuadros, lo hicieron con un enfoque electoralista y clientelista. Pero los partidos de masas elaboraron verdaderos proyectos educativos, fundamentados en los intereses de la clase obrera, los profesionales y la pequeña burguesía: la primera aspiraba a puestos de trabajo menos penosos y mejor remunerados para sus hijos; y los segundos querían satisfacer los deseos de promoción social de los suyos mediante la educación.

Por otra parte, en España, cualquier política educativa tenía que seguir contando con la estrecha relación tradicional entre la Iglesia Católica y la enseñanza⁴⁹. La Iglesia había monopolizado la educación de la clase dirigente de la sociedad agraria preindustrial, en virtud del derecho divino a enseñar, y le había proporcionado el personal teórico y técnico necesario. Cuando las reformas liberales impusieron la secularización progresiva del Estado, la Iglesia se

⁴⁸ Véase el artículo «Partidos políticos y educación».

⁴⁹ Véase el artículo «La Iglesia y la educación».

reservó la educación de los profesionales, los altos funcionarios y otros auxiliares políticos de la clase dirigente. Tras la revolución de 1868, la educación apareció en los programas de los partidos más progresivos y avanzados, que pretendían organizar la sociedad de una manera más democrática, más libre y más racional. El exponente principal de su proyecto de conquista pedagógica de las conciencias fue el krausista-institucionismo de Sanz del Río y Giner de los Ríos. Pero, aun cuando ese proyecto culminó con el ensayo de la conquista de la conciencia de las masas mediante la escuela laica, en la Segunda República, los vencedores de la Guerra Civil volvieron a imponer un Estado confesional católico, dejando prácticamente la enseñanza en manos de la Iglesia; y, hasta tal punto, que ésta, como “sociedad perfecta”, llegó incluso a reclamar la plena independencia para la enseñanza de las ciencias en los colegios de las congregaciones religiosas.

La versión neocatólica del sistema de enseñanza tradicional, propio de una sociedad agrícola y atrasada, no pudo mantenerse tras los cambios culturales que acarreó la industrialización capitalista de los años sesenta: liberalización económica, nueva división del trabajo, transformación de la clase media tradicional, desarrollo de una nueva clase media, emigración, turismo, influencia de la empresa industrial como forma dominante de organización, etcétera. En esas condiciones, la clientela de los colegios religiosos aumentó y se transformó; la demanda de puestos escolares en el bachillerato creció de forma explosiva, obligando al Estado a hacerse cargo directamente de la educación; y la enseñanza privada llegó a encontrarse en una situación crítica, al dispararse el coste económico de la educación en pocos años, afectando muy especialmente a la Iglesia, por su monopolio previo de la enseñanza y por sus cuantiosas inversiones de las últimas décadas.

Ahora bien, ante la exigencia de una transformación profunda y democrática del sistema de enseñanza tradicional, por parte de las fuerzas sociales progresistas, la Iglesia española se puso a la cabeza de quienes propugnaban la defensa, en lo posible, del sistema de enseñanza tradicional, inclinándose por las soluciones autoritarias. Reclamó la subvención del Estado para mantener sus centros. Esgrimió el postulado sociológico del “derecho natural” de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos, abandonando el principio dogmático tradicional del “derecho divino”, al legitimar sus exigencias. Desató una auténtica “guerra escolar”. Y logró consolidar sus posiciones con la redacción del artículo 27 de

la Constitución de 1978⁵⁰, los acuerdos entre la Iglesia Católica y el Estado español de enero 1979⁵¹ y la Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza no Universitaria de 1980⁵².

La polémica sobre la libertad de enseñanza resultó especialmente esclarecedora⁵³. La Iglesia se olvidó por completo de la “libertad de enseñanza” durante la dictadura de Franco, a no ser para arrancar nuevos privilegios y para bloquear la ampliación de la enseñanza sostenida por el Estado. Pero la esgrimió agresivamente cuando vio peligrar sus intereses: no como “libertad de cátedra”, que fue como se entendió hasta la Guerra Civil, sino como combinación del derecho de los padres a elegir un determinado centro y del derecho empresarial a crear centros con un ideario propio, pero subvencionados por el Estado. Y lo hizo, además, cuando un análisis sociológico elemental del problema de la educación bastaba para probar que la vuelta a la lucha político-ideológica tradicional por el control de las conciencias de la infancia y la juventud no tenía la menor viabilidad en la sociedad de la época, a no ser mediante el aislamiento total de todo lo que atraía a los educandos.

⁵⁰ Al basarse en el equilibrio de los principios abstractos de la libertad y la igualdad en la educación, con ese artículo se garantizó la enseñanza de la religión en la escuela a los padres que la soliciten para sus hijos, la libertad de creación de centros privados y la obligación de subvencionarlos cuando reúnan los requisitos que la ley establezca.

⁵¹ La enseñanza de la Religión en la universidad se suprimió por el Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales, pero se mantuvo como asignatura fundamental y de oferta obligatoria en la primera y segunda enseñanza para los alumnos que optaran por ella, con la Ética, que apareció entonces en el currículo como asignatura comodín, como alternativa. Además, se reconoció a la jerarquía católica el derecho a conceder o denegar la *misio canonica* al profesorado de Religión y a dar el dictamen para la aprobación de los libros de texto por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (J. J. Tamayo: *Adiós a la cristiandad. La iglesia católica española en la democracia*, Barcelona, Ediciones B, 2003, pp. 114-117).

⁵² El desarrollo del artículo 27 de la Constitución de 1970 en la LOECE se hizo con un sesgo parcial y conservador claro: se reconoció la libertad de elección de centro de acuerdo con las convicciones filosóficas y religiosas de los padres; se reenvió a una ley de financiación de la enseñanza obligatoria presentada por el gobierno en las Cortes, que no llegó a debatirse (art. 5); se subordinó la libertad de cátedra al ideario educativo del centro (art. 15); y se reconoció al titular del centro el derecho a establecer el ideario educativo y amplias facultades de dirección (art. 34). Y, aun cuando el Tribunal Constitucional se pronunció al año siguiente sobre sus aspectos más controvertidos en respuesta al recurso de inconstitucionalidad del grupo parlamentario socialista, esa ley básica de la educación sólo fue modificada muy parcialmente (M. de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, 1986, 2ª ed., pp. 481-490).

⁵³ Véanse el artículo «Sobre la libertad de enseñanza» y los textos integrados en «Notas sobre la libertad de enseñanza».

No obstante, el problema educativo principal de esa sociedad no era en absoluto el derecho de los padres para elegir el tipo de educación para sus hijos, o la supuesta desviación de los niños y los muchachos del proyecto educativo genuino por la influencia de los profesores con ideologías de izquierda, como mantenía aún la propaganda de un amplio sector de los responsables de la educación: el problema real era, ya entonces -y continúa siéndolo hoy-, cómo encauzar, depurar, sistematizar, racionalizar y elevar a un nivel superior los efectos educativos imprevisibles de los poderosos flujos de información de la publicidad y la industria de la cultura y el entretenimiento, características de la nueva sociedad. Y eso era algo que sólo podía abordarse mediante la unión de todos: padres, educadores y políticos.

Con los cambios de los últimos veinte o veinticinco años, la cultura y la sociedad españolas se habían transformado profundamente. Se había pasado en poco tiempo de la cultura tradicional de la escasez a la cultura de la abundancia de la sociedad de consumo capitalista. La economía básicamente agrícola y de abastecimiento, con una productividad baja y una clase ociosa dominante numerosa, propia de una sociedad agraria preindustrial había desaparecido, y, en su lugar, había surgido una economía industrial, con un fuerte desarrollo, propia de una sociedad urbana y capitalista. La oferta típica, deficitaria de producción y servicios, de la economía anterior, había sido sustituida por una oferta excedentaria y por el consumo de los artículos más queridos y apreciados -comenzando por el coche-, con el estímulo de la publicidad, el establecimiento de crédito, las ventas a plazos y la industria recreativa y de la cultura. Se habían desarrollado la participación y la cooperación intensa en todos los dominios de la vida y las gratificaciones materiales, en contraste con el aislamiento del individuo y el miedo al hambre, la escasez, la miseria, la enfermedad y la muerte, así como con las gratificaciones morales, en la sociedad tradicional. Y se había evaporado la moral de la escasez y el ahorro, anterior, con los seguros sociales, la pensión de jubilación y la nueva moral del goce y el disfrute con la adquisición y la posesión de las cosas.

El control de la conciencia por el sacerdote y el maestro como “especialistas de la persuasión” fue posible en la sociedad agraria preindustrial tradicional, ignorante, inmovilista, con unos medios de comunicación bien pobres y sin más cauces de información que las personas de la familia, el cura, los maestros y “la calle”: los casos de desvío eran pocos; y los educadores de los colegios de pago,

con sus medios de control, podían imponer a sus colegiales la concepción individualista y preformista del hombre, la conciencia y la educación, y la moral de la miseria, la escasez, el ahorro y la muerte. Pero, en la España de 1980, eso resultaba ya imposible por tres razones básicas:

1. por la socialización de la infancia y la juventud con el condicionamiento de la interacción de cauces de información diversos y, a veces, contradictorios (la familia, el sacerdote, el maestro, la televisión, los tebeos, las revistas ilustradas, los amigos o la calle), sin que ninguno dominara ese proceso;
2. por la expansión irresistible de la publicidad y la industria de la cultura y el entretenimiento, con importantes efectos educativos en la manera de pensar, los sentimientos y el comportamiento de las gentes, comenzando por los niños y los jóvenes, como población más accesible;
3. porque eso último se hacía, además, sin programa ni plan intencionado, puesto que el objetivo de la publicidad y la industria de la cultura y el entretenimiento no es la educación, sino el condicionamiento de la población en relación con el consumo y las gratificaciones materiales y, en lucha, incluso contra toda gratificación moral.

«Nos encontramos en el centro de un proceso social de cambio de una sociedad atrasada, pobre, dominada por una moral de miseria, de austeridad y de miedo a la muerte y al infierno, a una sociedad industrial capitalista dominada por la publicidad, las industrias de la cultura y los negocios recreativos, una sociedad que estimula y promueve la permisividad, la espontaneidad y el goce de las satisfacciones materiales, una sociedad que tiende a rechazar toda normativa como un resto odioso del pasado autoritario, una sociedad que propugna el desarme de los individuos y la desorganización de las conciencias, a fin de convertirlos en consumidores domesticados de lo que tenga a bien echarles. En esta situación, más que pelearse por el ilusorio intento de influir y dominar las conciencias de los jóvenes, debiéramos unirnos todos, los educadores y los padres, para estudiar los medios para ayudar a nuestros muchachos a defenderse contra los flujos de información desorganizadora y todas las agresiones de que son objeto; de todos los intentos de convertirlos en clientes fáciles de ideologías y supersticiones (enterradas en las profundidades de la historia), en aficionados a las drogas, a la pornografía, a la violencia y a otras delicias de la sociedades capitalistas supermaduras»⁵⁴.

La orientación correcta de la política educativa española estaba, pues, bien clara: la transformación profunda de la sociedad española exigía una transformación similar del sistema educativo; y,

⁵⁴ «Sobre la libertad de enseñanza», p. 4.

para fortalecer las instituciones de la sociedad democrática industrial, había que hacerlo democráticamente, comenzando por el debate general, en tres etapas sucesivas y a nivel de todo el Estado, entre profesores, padres, alumnos y políticos.

«Ahora bien, como nos lo demuestra la historia de los países industrializados, que nos llevan una delantera de cien, ciento cincuenta o quizás doscientos años, el tipo de relaciones sociales que caracteriza a la sociedad industrial democrática y capitalista exige una educación nueva, ya que su tarea capital, determinante, es la adaptación del individuo (del niño, del muchacho, del joven) a las nuevas condiciones sociales. Todos sabemos muy bien que la marginación, la inadaptación, las neurosis, la delincuencia, constituyen las plagas más terribles de las sociedades capitalistas, industrializadas. Y buena parte de la responsabilidad de toda esa patología social corresponde a la educación. Sin embargo, como nos lo han demostrado con toda evidencia acontecimientos recientes, en nuestro país hay fuerzas que propugnan el mantenimiento del sistema educativo propio de la sociedad agrícola y atrasada de la que acabamos de salir; y una buena parte, posiblemente, con mucho, la mayor de la inadaptación social más frecuente en nuestro país deriva de su sistema educativo».

«Los cambios sociales ocurridos en nuestro país en los últimos veinte o veinticinco años exigen una transformación profunda en nuestro sistema educativo, tarea que no puede ser llevada a cabo por los políticos, o por los tecnócratas que dominan la burocracia educativa, como ha sucedido siempre en el pasado. Por razones que se explicitarán más adelante, la educación se ha convertido en una preocupación importante para la masa de la población⁵⁵, y hoy no es concebible la reorganización del sistema educativo que exige nuestra sociedad sin debate, a nivel de todo el Estado, en tres etapas sucesivas:

- a) por tratarse de una cuestión compleja y altamente especializada, el primer paso tienen que darlo los enseñantes, quienes tienen que proponer al país las grandes líneas del sistema de enseñanza, así como la metodología para cumplirlas (esta tarea requiere tanto una base científico-natural como un fundamento científico-social: para qué educar, y cómo, o en qué educar);
- b) sin la cooperación de los padres todo esfuerzo educativo está condenado al fracaso, debido a que la separación de la familia y del hogar de la producción de los medios de vida destruyó la base de la autoridad de los padres y quitó a los padres la posibilidad de influir en la elaboración de los proyectos de vida de sus hijos: hoy, la inmensa mayoría de los padres no saben qué hacen⁵⁶ ni qué van a hacer sus hijos;

⁵⁵ «Tan importante, que parece que es uno de los factores determinantes del descenso de la natalidad en los países industrializados». (Nota de E. T.).

⁵⁶ «Recuérdese el caso de los muchachos muertos en la manifestación de Embajadores: el padre de uno de ellos declaró a la prensa que su hijo estudiaba, pero que no sabía qué estudiaba». (Nota de E. T.).

- c) por último, los políticos tienen que recoger las aspiraciones de los padres, y, hasta donde sea posible y fiable, las de los propios chicos, para sintetizarlas, organizarlas a fin de integrarlas con las alternativas elaboradas por los enseñantes y convertirlas en el contenido de las leyes de enseñanza discutidas en el Parlamento. Elaborar un sistema educativo sin la colaboración de los enseñantes, organizados profesionalmente, y sin la cooperación de los padres (únicos que pueden respaldar y hacer viable el sistema educativo) es una imposición autoritaria que no puede por menos de ir en contra de los intereses de las masas de nuestro país y, por tanto, contra el futuro de nuestra sociedad democrática»⁵⁷.

III. Trasfondo político de toda Iglesia como religión organizada y orientación neocatólica del sistema educativo español

Ahora bien, ante la resolución constitucional y legal del conflicto político-educativo entre la reorientación democrática del sistema educativo español y la defensa de los intereses particulares de la Iglesia a favor de esta última, Eloy Terrón reorientó teórica y problemáticamente su investigación sobre la crisis del sistema de enseñanza tradicional. De hecho, desde mediados de 1979 hasta 1983, abordó el estudio de tres temas complementarios y estrechamente interrelacionados, con ese único fin:

- 1) El trasfondo político de toda Iglesia como religión organizada, a la luz de la historia de la cultura y de la sociología marxista del poder y de la dominación;
- 2) La crisis del sistema de enseñanza tradicional en los años setenta, como consecuencia de la contradicción entre la transformación capitalista de la clase dominante y de la sociedad española y el ensayo político-ideológico de una nueva edad media, con el primer franquismo;
- 3) Los efectos educativos de la formación novicial del militante, el cuadro y el directivo católico en los colegios religiosos más elitistas, y el sesgo de clase característico de los mismos.

Comenzó preguntándose por el porqué del terrorismo de extrema derecha y de extrema izquierda, con el consiguiente deterioro de la convivencia social, en países con fuerte influencia católica, como Italia y España⁵⁸. Eso le llevó a «una investigación

⁵⁷ «Sobre el futuro de nuestro Colegio», pp. 2-4.

⁵⁸ «Este breve e improvisado análisis de la táctica y de la estrategia de las Iglesias para lograr el control, más completo posible, de las conciencias (...) está pensado y realizado

bastante desordenada y confusa de un tema de enorme interés en el pasado, pero todavía hoy importante⁵⁹: la utilización de los sentimientos de las masas con fines de dominación política por las jerarquías religiosas»⁶⁰. Y, por último, aplicó sus conclusiones al caso de la Iglesia española durante la dictadura franquista, centrándose en el estudio monográfico de la formación novicial de la infancia y la juventud distinguida en los colegios religiosos más elitistas⁶¹.

sine ira et studio, sin odio ni mala intención. En realidad está guiado por un propósito único: entender el mundo que nos rodea. Aunque no lo parezca, este pequeño estudio ha estado presidido por una motivación estrictamente científica: descubrir las relaciones de mutuo condicionamiento entre los hechos; la verdad es que no ha habido premeditación hostil (a pesar de que sí tengo motivos), ya que, al comienzo, sólo pretendía hacer un breve artículo para analizar la posible relación entre la educación confesional (la proporcionada por las órdenes religiosas) y el terrorismo, bajo la doble incitación del terrorismo ultraizquierdista (ETA-Brigadas Rojas) y el terrorismo indiscriminado de la ultraderecha. El fondo del intento era encontrar alguna relación entre un tipo de formación afectivo-intelectual-moral, tal como el impartido por las órdenes religiosas, y el talante *inhumano* de ambos tipos de terrorismo» (“Justificación teórica”, en *Educación religiosa y alienación*, Madrid, Akal, 1983, pp. 7-9; p.7).

⁵⁹ «El autor insiste en el trasfondo político de toda *religión organizada*, más aún, en que todas las religiones se organizan para lograr el dominio político de sus fieles y ampliarlo apoyándose sobre ellos. En el pasado, las iglesias organizadas asumieron con celo y entusiasmo el papel de “aparato técnico de los estados” y, frecuentemente, asumieron la estructura y función del estado, pues, según las épocas, desempeñaron funciones legislativas, consultivas directas, administrativas (división territorial y recaudación de tributos) y, sobre todo, educativas e ideológicas, con el propósito de dominar las conciencias, ya que su finalidad exclusiva y única era el control de las almas».

«Trata el autor de demostrar que la irresistible inclinación de las iglesias a ejercer el poder político, directa o indirectamente, ha sido universal y venía impulsada por el escaso excedente producido por los trabajadores (campesinos en su mayoría, y artesanos), debido a lo rudimentario de su equipo. (...). Se imponía ahorrar en la coacción física al sustituirla por coacción “espiritual”, que ofrecía (y ofrece) la enorme ventaja de no operar desde el exterior, sino desde el interior del individuo, desde la fuente misma de la conducta, desde el centro mismo de la voluntad (el verdadero lugar de dios son las almas)».

«Ahora bien, (...), como las masas se ven obligadas a renunciar hasta lo necesario, las iglesias entenebrecen la vida humana de manera que el individuo se encuentre siempre en riesgo de pecar, hasta el punto de que le sea imposible salvarse por sí mismo y se vea obligado a recurrir a quienes tienen las llaves de la salvación, a los cuadros jerárquicos que tienen poder para salvar o condenar. Según el autor, las iglesias institucionalizadas han descubierto métodos muy eficaces para angustiar, afligir a las gentes sencillas a fin de ofrecerles después los medios para liberarse de sus aflicciones y de los terribles castigos que les esperan a los desobedientes, a los soberbios y rebeldes» («Toribio Pérez de Arganza, *Educación religiosa y alienación*, Madrid, Akal, 1983», pp. 1-2).

Esta reseña tan significativa la escribió el propio Eloy Terrón a petición del editor del libro, que ignoraba quien era su autor. Por lo demás, aunque no se editó hasta 1983,

1. Del control moral al legal; de las religiones primitivas a las modernas

Al abordar el trasfondo político de toda Iglesia, como religión organizada, Eloy Terrón comienza distinguiendo tres formas tradicionales de poder:

1. El poder de la coordinación y la dirección conjunta, como único medio de conseguir un fin, ejercido por consentimiento consciente al coincidir los intereses y los objetivos de los individuos;
2. El poder de la fuerza bruta o la violencia física de las armas, como monopolio de los guerreros, para explotar el trabajo de los hombres;
3. El poder de la coerción espiritual con el fin de dominar las conciencias, propio de los sacerdotes.

El orden moral de la sociedad parental, comunal y preclasista, fue vigoroso y eficaz, porque no existían aún agentes de socialización contradictorios. En esas condiciones, la conciencia individual y social se configuró férreamente en beneficio de la adhesión ferviente y la lealtad al grupo de convivencia y los grupos afines (clan o gens, fratría, tribu, etc.); y no hubo, por tanto, necesidad de leyes, guardias, jueces y cárceles. Pero, con la transición a la sociedad dividida en clases, ese orden moral primitivo fue sustituido por el imperio de un derecho que sancionó la

el manuscrito original debe datar del segundo semestre de 1979, puesto que presentó otro artículo, de febrero de 1980, como «parte de la introducción al libro ya entregado a una editora sobre *Enseñanza, religión y el control de las conciencias*» («Los colegios religiosos y la crisis educativa en España», p. 19). Al final, cambió el título del libro, prescindió de la introducción y lo firmó con el seudónimo de Toribio Pérez de Arganda, probablemente por razones de prudencia política y quizás también para proteger a su mujer, María Dolores Cuadrado García-Moncó, de firmes convicciones cristianas de las insidias de determinados creyentes.

⁶⁰ «Toribio Pérez de Arganda, *Educación religiosa y alienación*, Madrid, Akal, 1983», p. 1.

⁶¹ «Esta parte del librito, más de la mitad, contiene un análisis, que sorprende por lo inteligente y profundo, de la formación de los militantes y de los cuadros que han constituido y constituyen las jerarquías. Sin mucho orden, el autor expone los procedimientos para seleccionar y formar los militantes, y dice que, concretamente en España y a lo largo de los años del franquismo, las órdenes religiosas han utilizado sus colegios de primera y segunda enseñanza para seleccionar, de entre la masa de estudiantes, a los muchachos y muchachas más destacados y brillantes, en particular por su inteligencia. El procedimiento habitual consistía en someter a todos los estudiantes al proceso educativo típico de la “formación novicial”» («Toribio Pérez de Arganda,...», p.2).

explotación y la dominación de unos hombres por otros. Y, desde entonces, la historia de las principales fuentes del poder giró siempre en función de las relaciones entre el poder material de los guerreros y el poder espiritual de los sacerdotes.

El poder religioso de los sacerdotes se desarrolló, en un principio, para contrarrestar la oposición social al poder de los guerreros mediante un sistema dualista de creencias con dos componentes básicos:

- 1) las ideas de los dioses, la inmortalidad del alma humana, un código de conducta dictado por los dioses y el juicio final, para valorar el comportamiento y decidir el destino final -el cielo o el infierno- de cada hombre;
- 2) un duplicado ideal de la vida terrestre, poniendo el acento en la codificación de los deberes y obligaciones de los hombres en el mundo real.

Los sacerdotes inculcaron sistemáticamente ese universo ideológico dualista a las masas trabajadoras y acabaron logrando que éstas aceptaran su situación real e incluso su adhesión al orden social y político, en cierta medida. De modo que, al ser su saber técnico y teórico más seguro y más rentable -por su capacidad de integración y de control de las masas- que el de los guerreros, el poder de los sacerdotes se convirtió por lo común en hegemónico,

Ciertamente, la transición a la sociedad de clases fue larga y difícil en todas partes, puesto que, durante mucho tiempo pudo contraponerse con éxito la defensa de los intereses generales y el control moral al control legal: y, de hecho, en numerosos casos, las extorsiones laborales, sociales y políticas tuvieron que presentarse como una contribución para la ejecución de las grandes obras colectivas, para la defensa o para cualquier otro fin en beneficio de la comunidad en su conjunto. Pero, antes o después, el control legal se impuso sobre el control moral gracias al respaldo del poder religioso. El faraón -entre otras figuras históricas equivalentes-, como representante del poder central de la clase dominante, asumió los poderes colectivos que, en principio, le habían sido conferidos exclusivamente a título personal. Los sacerdotes idearon cortes celestiales a imagen y semejanza de la corte real (única realmente experimentable), con unos dioses que superaban el poder de sus vicarios, portavoces y administradores de forma extraordinaria. E inculcaron a todos los miembros de la sociedad -y, sobre todo, a los trabajadores (labradores, artesanos y domésticos)- el miedo al portavoz de los espíritus, que resulta mucho más

económico y más eficaz, para encuadrar, controlar y dominar a las masas trabajadoras, que el miedo físico a los administradores de la ley.

Por lo mismo, ese mismo período histórico, tan trascendente, fue también el de la inflexión más decisiva del poder religioso. Las religiones primitivas habían arraigado en las conciencias porque surgieron como respuesta social a las fuertes motivaciones para creer de los primeros hombres -en función de sus condiciones reales de vida-, sobre todo tras el salto de la recolección y la caza a la agricultura. Motivaciones tales como las siguientes:

- a) necesidad del sentimiento de seguridad frente a las agresiones de un medio natural, inicialmente muy hostil;
- b) garantía de la protección de los cultivos y las cosechas frente a las inclemencias climáticas, y reforzamiento de la fecundidad de plantas y animales, de los que dependían inexorablemente;
- c) amparo y confianza, ante las enfermedades e incluso la muerte;
- d) defensa de la organización social y reforzamiento de la comunidad y la solidaridad;
- e) confirmación del valor y la fiabilidad del pensamiento y de la experiencia acumulada, atribuyéndoselos a los dioses.

Durante esa transición a la sociedad de clases, los expertos en el dominio y la manipulación de las conciencias se esforzaron en contrarrestar las protestas de las gentes, debilitando y desacreditando la experiencia social fijada en el lenguaje (*la razón*, así entendida), hasta al hacerse con la guía y la dirección intelectual y moral de los hombres. Pero, al consolidarse la sociedad de clases con la alianza del poder político y el poder religioso, la etapa ingenua y titubeante de las creencias primitivas y las religiones de la naturaleza, dejó paso a la historia de las iglesias: las religiones organizadas, como aparato técnico del Estado y como órgano intelectual de las clases dominantes.

Como religiones organizadas con un trasfondo político, las iglesias prescindieron de las funciones sociales de las religiones primitivas, con una única excepción importante: la protección de los cultivos, las cosechas y los animales. Con ello, el gobierno del tiempo atmosférico y la correlación del ciclo vegetal y los ciclos solares pasaron a ser privilegio exclusivo de los reyes y los sacerdotes principales, como gestores de los asuntos de los dioses.

Pero ese papel tradicional de las Iglesias se subordinó, en todo caso, a sus dos nuevas funciones básicas: la legitimación del orden social y político; y la reproducción de sus propias posiciones de poder.

De hecho, el motor de la religión fue desde entonces la gestión de los asuntos de los dioses con ese triple fin práctico. Modeló eficientemente los sentimientos, las ideas y el comportamiento de la gente, imponiéndole una moral restrictiva y garantizando la obligatoriedad absoluta de las leyes. Evolucionó hasta diferenciarse en dos versiones muy diferentes, en función de la diversidad de sus clientelas: una religión básicamente ceremonial para los ricos, que además de poder cumplir con el ritual mejor que los pobres, eran los únicos que disponían del tiempo y los recursos necesarios para aportar las víctimas y contratar a los sacrificadores; y una religión de los sentimientos, para los pobres, que incluía la glorificación interesada del dolor y la miseria, y que se construyó a partir de la astrología, la adivinación, la lectura de signos, presagios y sueños y otros componentes útiles de las religiones primitivas, completándolos con otros desarrollos teóricos y prácticos sustanciales.

Además de reorganizar la religión primitiva aprovechando el aparato mágico-religioso tradicional, los expertos eclesiásticos perfeccionaron enormemente los sistemas religiosos del neolítico tardío, sobre unas bases muy distintas de las tradicionales:

- a) una organización social propia, unitaria y jerarquizada⁶²;
- b) una concepción dualista de la realidad, del hombre y del conocimiento;
- c) un sistema de creencias básicas comunes: Dios, como un ser supremo, creador y conservador del Universo, del que forma parte el hombre, como criatura predilecta; el alma del hombre, como soporte de todas las cualidades humanas y centro del comportamiento, e inmortal y destinada a sobrevivir al cuerpo en el cielo, el purgatorio o el infierno, en función de su

⁶² «Las iglesias, para mantener, reforzar y, sobre todo, para hacer perdurar su organización, necesitan un complejo aparato de poder servido por un número elevado de hombres especializados en tareas muy diversas y totalmente fieles a los superiores. Tan fieles y obedientes como un bastón en la mano de un anciano, hoy diríamos tan fieles como si estuvieran teledirigidos, mejor aún, como si fuesen robots. A conseguir esa obediencia plena, esa entrega de la voluntad, de los sentimientos e, incluso, de la inteligencia, las iglesias han dedicado los mayores esfuerzos y han aplicado métodos muy inteligentes por la enorme experiencia que acumulan» («Toribio Pérez de Ardanza..., p.1).

comportamiento durante su estancia en el cuerpo; la existencia del mal en la vida terrestre, y su capacidad para arrastrar a los hombres; la revelación de los deseos, leyes y propósitos de Dios a través de hombres superiores, profetas o de la encarnación de sí mismo; la Iglesia-organización, como depositaria de esas revelaciones e intermediaria entre los hombres y el ser supremo; etcétera;

- d) la propaganda y el proselitismo, como prueba de la vocación de poder de la Iglesia, como señal de la transformación del creyente en militante y de su pertenencia a la organización, y como vehículo de la autoafirmación de la propia fe, con el aumento del grupo;
- e) la estrategia más importante: el “cerco inexorable del hombre” por el pecado y la creación de tensiones íntimas, de formas espirituales de aterrorizar y de procedimientos para salvarse de las penas del infierno y de la condenación eterna, como clave principal del dominio de las conciencias.

Esos progresos de las religiones fueron acompañados de un fuerte desarrollo intelectual, consecuencia y fundamento de su eficacia: los sacerdotes inventaron la escritura y el cálculo, y, en buena parte, sentaron las bases de nuestras ciencias y nuestras artes. En su fase final, y en determinadas zonas geográficas, iniciaron incluso líneas de reflexión teórica sobre las finalidades y las motivaciones del comportamiento humano, que constituyeron los primeros adelantos de la secularización del comportamiento y el comienzo del análisis teórico, con cierto valor científico, de la moral, aunque estuvieron condicionados por la búsqueda de nuevas formas de integración y de control de los individuos de manera más eficaz y menos costosa: de métodos enérgicos y eficaces para influir en las conciencias, para persuadir, para condicionar (adoctrinar, normalizar, dominar)⁶³.

⁶³ «A este propósito conviene recordar que la ciencia, en cuanto modo, o procedimiento de ordenar metódica y sistemáticamente la experiencia se constituyó centenares de años antes para dominar a los hombres que para dominar a la naturaleza. Incluso las técnicas, los instrumentos fundamentales de la ciencia, la escritura, el cálculo, el análisis lógico y conceptual, la metodología fueron descubiertos y desarrollados hasta un nivel sorprendente en las culturas antiguas (greco-latina, hindú, china, etc.) únicamente para orientar la actividad práctica de dominar a los hombres. Buena demostración de esta afirmación la tenemos en el valor y la significación actual de las obras literarias, morales, religiosas que nos han legado las culturas antiguas frente a la cuasi nula validez de las que pudiéramos llamar obras científicas, salvo muy honrosas excepciones. La literatura social encerraba una masa inmensa de experiencia humana y los esfuerzos reflexivos y teorizadores de los hombres mejor dotados y preparados de la

Al evolucionar el trabajo y las comunicaciones, evolucionó también la religión. Así, concretamente en el Oriente Próximo y en Mediterráneo oriental, mientras las comunidades fueron sencillas y aisladas las unas de las otras, y sus condiciones de vida muy semejantes, las religiones se multiplicaron y los representantes de los dioses lucharon unos con otros para extender su poder y el de sus dioses. Pero, tras la remodelación de toda la zona por las civilizaciones más avanzadas -la egipcia, la mesopotámica, la persa y la de las colonias griegas de Asia Menor- , rompiendo viejos aislamientos y antiguas costumbres, la concepción de los dioses, sus caracteres y especializaciones progresó aceleradamente con el estímulo de su utilización práctica para domesticar a los trabajadores y legitimar así su explotación.

Ese progreso histórico de las Iglesias culminó con las principales religiones modernas: el judaísmo, el cristianismo y el islamismo. Tres religiones, sin comparación en el mundo por varias razones: por su organización; por su potente proselitismo; por su larga y poderosa tradición teorizadora; por la sabia e inteligente capacidad para formar sus cuadros organizativos; por su eficacia evangelizadora, captadora de partidarios; por sus fuentes componentes consoladores para las masas rurales y urbanas en forma de esperanzas, de ilusiones, de una nueva vida inmortal y llena de felicidad en la otra vida; y, por su eficacia para controlarlas e integrarlas en el orden social y político, en definitiva.

2. La Iglesia romana como aparato técnico del poder político y órgano intelectual de las clases dominantes

En el Imperio Romano, en concreto, el desarrollo de la Iglesia como religión organizada culminó con la hegemonía de la síntesis cristiana, tras otros ensayos previos, transportados por los legionarios y por los comerciantes, que prepararon el camino para una gran religión universal con sus aportaciones respectivas: la idea monoteísta de Isis y Osiris; el dios muerto y resucitado de Isis y Osiris, de Adonis y Astarté; el culto iranio de Mitra, con su dios de la luz y sus legiones de ángeles y su genio de la oscuridad y sus legiones de demonios; y otros elementos innovadores.

antigüedad; de ahí, el agrado e interés con que todavía hoy se leen estas obras y el hecho de que en una época tan próxima como el siglo XVII se discutiera con apasionamiento la superioridad de los antiguos sobre los modernos» («La crisis de la moral de nuestro tiempo y la juventud», pp. 20-21).

Esas religiones de masas compitieron entre sí y enriquecieron los elementos fundamentales de la concepción del dios único y su relación con los acontecimientos terrenos, sobre todo, con los humanos. Impulsaron formas y procedimientos de organización religiosa jerarquizada, y métodos de reclutamiento y formación de sus expertos y de captación de fieles. Desarrollaron credos, iniciaciones y símbolos sencillos, así como las relaciones con los poderes civiles, los poderes locales y el poder imperial. Y contaron, además, con un componente intelectual importante: el análisis y la discusión de los contenidos teóricos de las diferentes religiones que se disputaban las masas con el arsenal categorial, conceptual, metodológico y analítico de la filosofía griega, constituido por los recursos intelectuales más refinados y avanzados; y la práctica transformación de la filosofía -y hasta de toda ciencia- en teología, o ciencia de Dios y de los cielos.

Tras el reconocimiento de su poder sobre las conciencias por parte de los guerreros, la Iglesia romana se afianzó como aparato técnico del poder político y como órgano intelectual de las clases dominantes, desde la época de Constantino. Perfeccionó la síntesis cristiana con las elaboraciones conceptuales de los filósofos antiguos. Reunió bajo un credo común a las masas campesinas más ignorantes y atrasadas, a los comerciantes y artesanos urbanos y a los miembros de las clases dominantes, más sofisticados y cultos, más refinados. Y lo hizo adaptando sus diversos dispositivos culturales a las condiciones sociales y a las exigencias espirituales de cada grupo social: desde las figuras de los santos y los sacramentos y la liturgia, como signos visibles y materiales de los actos más sublimes, y la integración de los cultos campesinos, para las masas, incapacitadas para el pensamiento abstracto, en las comarcas rurales, hasta las más sublimes meditaciones metafísico-teológicas, para las clases cultivadas de las ciudades.

Durante la Edad Media, la Iglesia constituyó «una especie de superestructura estatal de todos los reinos cristianos del Occidente y del Centro de Europa a los que gobernó por medio de personas interpuestas»⁶⁴: hasta tal punto, que puede afirmarse que la cúpula eclesial gobernaba, aunque no reinaba. La Iglesia romana supo aprovechar las tradiciones de los pueblos agrícolas europeos. Logró implantar una moral restrictiva de la miseria y de la austeridad en la conciencia de las gentes. Impuso su hegemonía frente a los guerreros, como monopolizadora de la interpretación de la ley

⁶⁴ *Alienación religiosa y educación*, p. 91.

(divina), de las letras y del saber teórico y práctico intelectual en general: desde el testimonio y el registro por escrito de los hechos humanos al dominio de las técnicas del censo y de la recaudación de tributos. Proporcionó las líneas generales de la organización del poder civil. Aportó el ceremonial que fijaba la organización jerárquica y una organización político-administrativa que mejoraba, incluso, la romana. Formó a la intelectualidad secular y religiosa. Elaboró e interpretó las leyes escritas. Proveyó a los titulares del poder civil de los teóricos y los asesores técnicos que necesitaban: cronistas y falsificadores de genealogías; legisladores, jueces y asesores legales; directores y asesores espirituales de los reyes; confesores de todas las personas con responsabilidad militar y política; y pastores de las almas de los creyentes en general. Y, creó, en definitiva, el clima intelectual y emocional universal que legitimó el orden social y político de la época.

Los fundamentos de esa hegemonía medieval de la Iglesia romana fueron muy sólidos. Ésta última monopolizó la tradición político-cultural de la antigüedad, integró la religión popular y desarrolló una religión culta. Construyó su propia estructura de poder, organizándose de forma unificada, jerarquizada, estamental, especializada y universal, elaborando los estatutos y las reglamentaciones necesarias y dotándose de una potente y férrea organización central, flanqueada por innumerables organizaciones cooperadoras y auxiliares como medio de contacto con todos los centros de poder. Difundió un sistema de creencias capaz de satisfacer las más diversas exigencias de los hombres: la existencia de un Dios único supremo, creador y preservador del universo; la inmortalidad del alma y la resurrección de la carne; la visión de este mundo como un “valle de lágrimas”, del “cielo de los bienaventurados” para los que más padecieran, y del purgatorio y/o el “infierno de los condenados”, al concluir esta vida terrenal, para los demás; el demonio y el cerco inexorable del alma por el pecado; la necesidad de la gracia y otras creencias que implicaban la necesidad de la Iglesia y de sus administradores; etcétera. Reclutó, formó y seleccionó a los “funcionarios de Dios” en el celibato, la mortificación del cuerpo, el desprendimiento total, la entrega absoluta a la institución, la oración (como mecanismo compensador del vacío intelectual y afectivo consiguiente) y las técnicas de persuasión de las gentes. Contó con todo un ejército de cuadros profesionales y de militantes, dominados por la pasión proselitista, y que tendían a confundir los problemas del individuo con los de la organización. Presentó la cultura claustral y el celibato, como máximos modelos a imitar. Desarrolló las técnicas del

desprendimiento del hombre de sus lazos terrenales. Inventó métodos de aflicción, de creación de tensiones íntimas y de liberación espiritual. Los completó con la confesión y la propaganda, como recursos educativos básicos, para la formación del militante y para el “cuidado de las almas” y el control de las conciencias en general. Y ejerció el poder político de forma indirecta, con todas las ventajas que eso conlleva.

A partir del Renacimiento, se inició la secularización de la vida intelectual y cultural. Al desarrollarse el capitalismo, avanzó más la técnica, se intensificaron los deseos de las masas de salir de la miseria, surgió un nuevo aparato técnico del Estado (no eclesiástico aunque basado en la vieja experiencia clerical) y progresaron la crítica y la libertad: Lutero, Calvino y Erasmo se rebelaron; y surgió la teoría política y el derecho nacional. Pero la Iglesia romana, que se difundió activamente en esa misma época por las nuevas colonias portuguesas y españolas, logró resistir con relativo éxito, apoyándose en su poder económico y jurisdiccional, en su experimentada organización jerárquica, en su formidable potencia en la dirección de las masas y en todo un conjunto de nuevos recursos culturales. De hecho, el púlpito continuó siendo el principal órgano de comunicación hasta tiempos recientes; las llamadas herejías fueron, ante todo, expresión de *disidencias* políticas; y la filosofía burguesa se nutrió con la teología y las “experiencias” religiosas, al ser incapaz de superar la forma religiosa de la conciencia social.

Entre los siglos XV y XVII, la Iglesia católica se reorganizó institucionalmente, con la Compañía de Jesús como estado mayor central. Renovó e intensificó los procedimientos y los métodos de formación, predicación, propaganda y proselitismo. Potenció la estrategia y la táctica tradicionales del quebrantamiento de la personalidad y la dominación de las conciencias mediante la creación de tensiones íntimas y de formas espirituales de aterrorizar. Impuso a cuadros y militantes una formación dogmática, rigorista y al servicio de la orden, la diócesis y la Iglesia. Renovó la formación novicial de sus cuadros profesionales mediante la intensificación de la personalización de Dios, la investigación intensiva de la intimidad y las técnicas ignacianas del desasimiento espiritual. Extendió esa misma formación novicial hasta incluir a los simples creyentes. Elevó el pecado sexual a la categoría de pecado más grave, inventando así un dispositivo cultural más seguro para la sumisión de las masas, la movilización de los militantes y la extensión de la formación novicial. Exaltó la

austeridad y la confesión y la comunión frecuente. Intensificó la exigencia de la obediencia y la glorificación interesada del dolor y la miseria. Y persiguió la herejía, la hechicería, la brujería y otras formas de heterodoxia, incluyendo el uso de la fuerza militar como medio de apostolado durante las largas guerras de religión.

No obstante, las revoluciones burguesas, al transformar las condiciones materiales e intelectuales de la existencia humana, acabaron con la hegemonía de la Iglesia en los países más avanzados, liberando relativamente a los hombres de la miseria y la enfermedad, y de la indignidad, el miedo a la muerte, el más allá y otros terrores que los habían atenazado y envilecido. Las condiciones materiales de la vida de una buena parte de la población mejoraron en la práctica con la revolución comercial, agrícola e industrial y con las transformaciones sociales que esa revolución acarreó: urbanización masiva, desarrollo de los transportes y las comunicaciones, grandes migraciones, crecimiento del número de los trabajadores urbanos y seguridad y bienestar crecientes. Y las condiciones intelectuales de la existencia humana se transformaron como consecuencia de la difusión y el abaratamiento de libros y periódicos, de la conquista política de algunas libertades básicas (como la libertad de movimientos y la libertad de expresión, pensamiento y conciencia), de la lucha ideológica de los intelectuales laicos y materialistas de Inglaterra, Francia y Holanda, de la expansión del nacionalismo en el siglo XIX, y del establecimiento de una enseñanza primaria laica, humanística y generalizada, muy especialmente: hasta tal punto, que posibilitaron el surgimiento de una nueva conciencia social, crítica y más objetiva, que reinsertó teóricamente al hombre en su medio.

Con todo, la liberación de la vieja forma de conciencia social sólo alcanzó a una exigua minoría, porque las masas fueron víctimas de nuevas invenciones terroríficas y aterrorizantes antes de que se pudiesen liberar de las fantasmagorías medievales. Es más: la misma liberación de las minorías lo fue de forma insegura y vacilante, por diversas razones. Por la falta de conocimientos objetivos, organizados en esquemas sencillos y de fácil asimilación, sobre el medio natural y social. Por la persistencia de la socialización primaria en las formas tradicionales de la conciencia social. Por la creación de las modernas formas de aterrorizar, al volverse los intelectuales burgueses y feudalizantes en busca de recursos y experiencias de todo tipo para potenciar las invenciones fantásticas e introducir el oscurantismo y la superstición en la narrativa, la poesía y la novela, ante el ascenso social y político de

la nueva clase obrera y la asunción por ésta del proceso de liberalización con el fin de llevarlo hasta sus últimas consecuencias. Por la gravedad de ese tipo de influencias en los muchachos y los niños, en particular mediante la televisión. Y, sobre todo, porque siempre habrá bases objetivas suficientes para dar pábulo a todos los miedos reales o fantásticos, ya que toda mejora de la vida humana y todo progreso de la libertad abren, paradójicamente, al mismo tiempo nuevas posibilidades para temores más oscuros e incertidumbres mayores. Hasta tal punto, que sólo cabe reducirlos, eliminando la miseria, el aislamiento y la incomunicación entre los hombres, enriqueciendo sus relaciones personales, y combatiéndolos sistemáticamente con el arma de la crítica.

3. Transformación capitalista de la clase dominante y ensayo ideológico de una nueva edad media, como clave de la crisis del sistema escolar español

Ahora bien, en el caso concreto de la sociedad española de los tres primeros lustros de la dictadura franquista, la contradicción fundamental fue «la existente entre la clase dominante en la guerra civil, cuyo estrato intelectual mantiene y reafirma las motivaciones y justificaciones de una guerra tan atroz, y las transformaciones que tienen lugar en la propia clase a causa, precisamente, de su triunfo; es decir, la transformación capitalista de la clase dominante, el aburguesamiento de la sociedad española»⁶⁵.

«Aquí radica, aquí se encuentra la grave, la tremenda contradicción que constituye todavía la raíz fundamental de nuestra crisis educativa: mientras las organizaciones religiosas educaban a los jóvenes en los ideales (valores y principios) del neocatolicismo, la victoria de las fuerzas neocatólicas en la guerra civil había puesto las bases para el desarrollo irresistible del capitalismo, bien manifiesto en la fiebre de los negocios que se desencadena en los años inmediatos a la victoria. Pues, mientras las organizaciones religiosas convertían al país en tierra de misiones con llamadas insistentes al arrepentimiento y a desagraviar el enojo del Señor, llenando los pueblos y ciudades de actos en los cementerios, predicaciones de los novísimos en las iglesias y las plazas y ciudades con rosarios de la aurora verdaderamente impresionantes, mientras se oprimía el corazón de los niños y muchachos con las penas del infierno y se exaltaba la ira de Dios, toda España era un inmenso y fabuloso mercado negro. El contraste de la España misional era el *estraperlo* a todos los niveles, desde el que vendía una barra de pan al que vendía un tren de aceite. ¿Cabe una contradicción más flagrante?»⁶⁶.

⁶⁵ «Los colegios religiosos y la crisis educativa en España», p. 20.

⁶⁶ Ibidem.

«Puede parecer exagerada la afirmación de que las organizaciones religiosas, dedicadas a la enseñanza, son las responsables, tal vez indirectas, de la crisis de la educación, pero la lógica de los hechos no deja otra escapatoria. No cabe duda (al menos para mí) de que tal responsabilidad deriva, necesariamente, del papel que la Iglesia Católica ha cumplido al lado de la clase dominante en nuestro país a lo largo de nuestra historia y, concretamente, durante los últimos 100 años. Es un hecho fácil de comprobar que la jerarquía eclesiástica católica ha sido el estamento intelectual, el portavoz ideológico de la clase dirigente de nuestra nación, y, como consecuencia, la responsable de la educación de los jóvenes de la clase dominante, y a la vez la difusora entre el pueblo de la ideología de la clase que detentaba el poder. (En realidad esto ocurrió en todos los países de Europa Occidental, hasta que las revoluciones modernas debilitaron su poder por los cambios ocurridos en las clases dominantes de los distintos países). En nuestro país, la Iglesia Católica y, especialmente, sus organizaciones más activas, las órdenes religiosas, han reforzado su papel de ideólogo y educador de la clase dirigente, y, por tanto, su influencia, que fue en ascenso hasta alcanzar su apogeo después de la guerra civil»⁶⁷.

Durante la Segunda República, uno de los factores decisivos para la confrontación bélica final fue la actividad de la jerarquía católica y de las organizaciones religiosas; como «núcleo central de la ideología antiliberal, antidemocrática y antiprogresiva»; por su «función orientadora e integradora de las fuerzas reaccionarias, de distintos matices, que iban a levantarse contra la República»; y por la importancia del papel que jugaron «para movilizar a las masas campesinas, justificar el baño de sangre (que se preparaba) antes las clases medias más reticentes, e incluso, para convertir la guerra en *cruzada*», legitimándola con los valores y los principios católicos y, más secundariamente, con los “nacionalistas” y “patrióticos”⁶⁸. De hecho, tras la victoria en la guerra civil de las fuerzas nacional-católicas, la jerarquía católica y las organizaciones religiosas aceptaron con entusiasmo la entrega de la educación de la infancia y la juventud por parte de la clase dominante.

«Nadie ignora que fueron los escritores más caracterizadamente católicos los que exaltaron los principios de marcada tradición católico feudal, hasta el extremo de estar convencidos de hallarse en los umbrales de una nueva Edad Media; de reiniciar, restaurar la tradición cristiana anterior a Lutero. Como el fin victorioso de las fuerzas nacional-católicas en la guerra civil coincidió con el auge, aparentemente irresistible, del fascismo en Europa y con el ocaso, también aparente, del liberalismo y la democracia, ¿qué de extraño tiene que en un país tan atrasado como el nuestro, los ganadores de una guerra tan destructora del enemigo, creyesen que se habían abierto para ella las puertas del

⁶⁷ Lug. cit., p. 19.

⁶⁸ Ibidem.

milenio? Se podrían aducir centenares de declaraciones en este sentido de los intelectuales más brillantes, y constituyen la tónica dominante en los artículos de periódicos y de revistas y en los libros de los tres primeros lustros de nuestra postguerra civil».

«En los primeros años después de la victoria de 1939 se da tal convergencia de razones para creer en el triunfo definitivo de los ideales nacionalcatólicos, que parece justificada la aceptación entusiástica y gozosa por las organizaciones religiosas del encargo que les hace la clase dominante de educar a los niños y jóvenes para que nunca más retornen los viejos demonios del liberalismo, la democracia, la masonería, el comunismo, etc. (ver la Ley de 20 de septiembre de 1938). Existen demostraciones fehacientes de que las congregaciones religiosas se entregaron con entusiasmo y santo celo a educar a las nuevas generaciones de dirigentes en los queridos y venerados ideales, por los que tantos hombres habían muerto abnegadamente. Prácticamente todas las órdenes religiosas se entregaron a la tarea de formar a los niños y muchachos en el santo temor de Dios, en el desprecio del mundo y sus vanidades y en la aceptación ciega del perfeccionamiento apostólico y militante de ganar la gloria y ganar almas para el cielo. (...). ¿Cómo la situación social influyó sobre la situación de los jóvenes? ¿Cómo la situación social condicionó, o contribuyó a condicionar, el objetivo determinante de la educación?»⁶⁹.

La Iglesia aprovechó las ventajas de la dictadura política, el fervor religioso de la clase media y alta y el ansia de su imitación por la pequeña burguesía para construir un sistema educativo neocatólico, ensayado ya en la preguerra civil: aumentó el número de alumnos de los colegios religiosos y descendió la clientela de los centros oficiales, hasta poner a muchos de ellos en peligro de desaparición; y los centros públicos y el resto de los colegios privados imitaron el modelo confesional de la cultura escolar, con sus devociones y sus prácticas religiosas. Aunque lo más importante para los fines de este estudio es el esclarecimiento de

«los resultados en la educación, impartida por las organizaciones religiosas, contrastando los contenidos y actitudes inculcados con la realidad social, y tratando de inferir las consecuencias que reflejan la crisis educativa en nuestro país»⁷⁰.

Como representantes de la clase dominante, “guardianes de la verdad”, legitimadores del orden social y político franquista y formadores de las minorías dirigentes, los responsables de la versión neocatólica del sistema educativo español impulsaron una educación total y dogmática, coherentemente vertebrada con rasgos básicos como éstos:

⁶⁹ Lug. cit.: pp. 19-20.

⁷⁰ Lug. cit., p. 20.

- a) El aislamiento de la sociedad, mediante el internado y la coacción apremiante e insistente sobre los alumnos externos y mediopensionistas;
- b) La prohibición de la coeducación y una concepción deplorable de las relaciones entre hombre y mujer⁷¹;
- c) Una formación religiosa intensiva, como núcleo del currículum, manifiesto y oculto;
- d) La prevención frente a “la calle”: frente al cine y el teatro, y las excursiones y las fiestas profanas, pero también ante los talleres y las fábricas, como lugares de perversión;
- e) La condena y la exageración de los peligros del mundo en general (por otra parte, indicio indirecto de cierta toma de conciencia de la dinámica secularizadora de la sociedad burguesa);
- f) El discurso tenaz de las postrimerías y las continuas acechanzas del maligno, y la acentuación de los medios para evitarlas: santo temor de Dios, repetición constante de jaculatorias, práctica frecuente de los sacramentos, etc.;
- g) La glorificación interesada del dolor y la miseria, propios de toda cultura de la escasez;
- h) La exaltación de la edad media y de la versión neocatólica del pasado en general.

«El más ligero análisis de la forma de enseñar, de los contenidos de la enseñanza, de la insistencia preferente en unos contenidos, de las devociones y prácticas religiosas a que se sometía a los niños y muchachos demuestra que el centro de la formación consistía en la férrea inculcación de una fe ciega en Dios y la predisposición irrevocable de cumplir su santa voluntad (“cuyo intérprete es el Superior que en su lugar os gobierna”). Éste era el núcleo de la nueva educación, después del fin de la guerra civil; este era, además, el carácter diferenciador de la educación en los centros de las organizaciones religiosas, que habían recibido el mandato de enseñar a todas las gentes; de enseñar todo, no sólo la doctrina cristiana; pues, como decía un eminente jesuita, ni siquiera en un Estado confesadamente católico como el español los centros oficiales podrían formar tan cristianamente como los propios

⁷¹ «La prohibición de la coeducación, así como la separación de la población por sexos en diversas actividades sociales, que se dio en España, con extraordinario rigor, en los años cuarenta y cincuenta, constituyó un mecanismo más de represión social y de control de las conciencias. Es evidente que la separación de la población por sexos desde la primera infancia, la etapa de preescolar o los comienzos de la enseñanza primaria, tiende a aumentar el sentimiento de pecaminosidad que encierra toda relación, del tipo que sea, entre niño y niña, muchacho y muchacha, hombre y mujer, siempre desde el punto de vista católico» («Coeducación y control social»; p.185).

religiosos (Padre Eustaquio Guerrero). Pues, “*no basta la enseñanza teórica de la religión para hacer buenos cristianos: se necesita la enseñanza práctica; esto es, hacer vivir al hombre la vida cristiana en la niñez, en la adolescencia, en la primera juventud y siempre*”. Pero ese influjo es idealmente eficaz en los centros propios de la Iglesia... Es natural que nadie, sino los religiosos en sus propios centros, podía dar una auténtica formación religiosa, *núcleo básico de nuestra enseñanza*; con muchísimo mayor motivo cuando se decía que el sacerdote era otro Cristo (*Camino*)»⁷².

«Para abroquelar a los niños contra las “agresiones” del mundo, los educadores se veían obligados a exagerar los peligros y a resaltar los medios para evitarlos. Estos medios, el santo temor de Dios y la repetición constante de jaculatorias, signos, etc., como otros tantos talismanes de acción mágica contra el mal; para hacer más eficaces estos recursos y conseguir que el que los poseía se sintiera confiado, se les inculcaba un sentimiento de orgullo, de pertenencia a una clase superior, a la clase de los elegidos. Naturalmente, para que ponderaran la fe, las devociones, la práctica frecuente de los sacramentos como lo más sublime y como la única obligación de los espíritus elevados, de manera que quienes cumplían rigurosamente con todos esos deberes se salvaban y los demás iban avanzando hacia el infierno. Éste era el motivo de recargar tanto las tintas hablando de las postrimerías y de las continuas acechanzas del maligno»⁷³.

«De entre los principales rasgos de esta educación conviene destacar: 1º) la concepción del mundo, de la sociedad y del hombre, a la manera medieval, como intrínsecamente malos y pecaminosos; 2º) la educación como un proceso completamente aislado de la sociedad; 3º) la imposición de una moral teológica, abstracta, dogmática, ritualista, como única norma moral; 4º) la creencia, el convencimiento de una vuelta a la Edad Media, {que} les indujo a desviar a los jóvenes del conocimiento de la realidad social; 5º) haber inculcado a los jóvenes un “saber de salvación” grandilocuente y vanidoso con desprecio de las ciencias y del conocimiento sencillo y humilde; {y} 6º) haber influido, en cuanto representantes de la clase dominante y en cuanto guardianes de la verdad, sobre los sectores restantes de la educación, la estatal y la privada, originando una fuerte emulación y competencia en dogmatismo, ritualismo, etc.»⁷⁴.

La versión neocatólica del sistema educativo español configuró inevitablemente, por tanto, la psicología típica de la futura *minoría dirigente*. Le infundió el desprecio del mundo y sus vanidades, como intrínsecamente malos y pecaminosos. Le inculcó el desdén hacia las ciencias y el conocimiento sencillo y humilde con el predominio curricular de las devociones y las prácticas religiosas sobre los contenidos objetivos de la enseñanza, la

⁷² *Ob. cit*, pp. 21-22. Subrayado de E.T.

⁷³ *Ob. cit*, p. 21.

⁷⁴ *Ob. cit.*, pp. 20-21.

concepción medieval del mundo, la sociedad y el hombre, la concepción luliana de la ciencia, el menosprecio de la ciencia natural y el saber de salvación grandilocuente de los educadores. La privó de una moral autónoma y creadora, al imponérsele una moral maniquea, teológica, abstracta, dogmática, ritualista, “casuística” y reducida a la dependencia de la autoridad religiosa y a la voluntad de sus intérpretes: el confesor, el director espiritual y demás “mediadores” entre Dios y el creyente de a pie. Fomentó su sentimiento de pertenencia a la minoría de los elegidos (los sostenedores de la fe y los buenos) y de distinción de la gente común (la masa y los malos). Y la desvió del conocimiento de la realidad social, estimulando su orgullo necio.

«En vista de que el mundo y la sociedad marchaban hacia una creciente secularización, se exaltaba el pasado, el Siglo de Oro: la época en que en los dominios españoles nunca se ponía el Sol; la época de las grandes luminarias de la ciencia española; la época de los grandes santos y grandes conquistadores; la época en que todos los españoles aspiraban a “ser mitad monjes, mitad soldados” para conquistar nuevos mundos para la fe cristiana. Se infundió tanto orgullo en los jóvenes que acabaron sintiéndose el ombligo del mundo, la sal de la tierra, hinchados de desprecio contra las naciones de Europa Occidental, envilecidas y hundidas en el logro de bienes materiales. Para los jóvenes de los años 40 y 50, la industria y el capitalismo, el comercio, la técnica, la ciencia, el liberalismo, la democracia eran antiguallas prestas a extinguirse; pronto todas las naciones del mundo aprenderían de España, precisamente, cuando en España se avanzaba irresistiblemente hacia el capitalismo (al que llegábamos con muchos años de retraso). ¡Cuántas veces dijo esto el Caudillo! Y si él lo decía tenía que ser verdad»⁷⁵.

Este clima cultural persistió, además, en buena medida en los años sesenta, porque la toma de conciencia sobre la contradicción existente entre el sistema educativo neocatólico y la realidad social y económica por parte de la jerarquía católica y las organizaciones religiosas dedicadas a la enseñanza fue tardía y parcial, por una serie de razones.

«Parece lógico que las organizaciones religiosas llegasen con retraso a tomar conciencia de la situación social de los años del racionamiento y el *estraperlo*. O bien, ¿toda la parafernalia de rosarios de la aurora, ejercicios espirituales, actos en los cementerios, etc., constituían sus instrumentos de lucha contra un estado de cosas tan degradado? Antes bien, parece más probable que a las organizaciones religiosas no les fuera fácil caer en la cuenta de la marcha de los hechos por varias razones: primero, por la firmeza y seguridad con que el Caudillo gobernaba; segundo, por las constantes y reiteradas declaraciones de adhesión a la Iglesia (buen ejemplo de este tipo de declaraciones es el

⁷⁵ Lug. cit., p. 21.

discurso del ministro Ibáñez Martín ante las Cortes con motivo de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, cuando dijo, repetidamente, que el Estado español era el más obediente y fiel a las orientaciones de la Santa Sede...); tercero, por las sucesivas concesiones a las mismas organizaciones religiosas en la legislación educativa, subvenciones, etc.; y, por último, porque el desarrollo industrial originó no pocos cambios en las masas, entre los cuales no es el menor notable la desaparición paulatina del anticlericalismo extremista, bien evidente en la guerra civil. Todos estos factores pudieron haber desorientado a las organizaciones religiosas y haberlas hecho pensar en la perennidad de su poder, por lo cual podían continuar transmitiendo una ideología y unos principios completamente “desfasados” de la marcha de la sociedad española. Los testimonios de ese desfase son abundantes y, a veces, sorprendente su persistencia hasta avanzada la década de los 60, y el hecho de que todavía perduren en algunas actividades y estratos de la organización eclesial, lo que pone de manifiesto lagunas en el conocimiento de la realidad social española»⁷⁶.

Pero, por lo mismo, los efectos sociales de esa contradicción entre el desarrollo capitalista y el ensayo ideológico de una nueva edad media, con el primer franquismo, acabaron determinando la crisis general del sistema de enseñanza tradicional español en los años setenta, por la obcecación político-educativa de la Iglesia y de los dirigentes católicos españoles de la época.

d) Formación novicial del militante, el cuadro y el directivo católico y sesgo de clase de sus consecuencias

La base institucional del sistema educativo neocatólico fue amplia y dual: formación en los colegios religiosos, conforme a un gradiente social, de los hijos de la clase alta, de la clase media e, incluso, tras la Guerra Civil, de la pequeña burguesía y la aristocracia obrera⁷⁷; y formación en los seminarios de los militantes de a pie, tras reclutarlos entre los campesinos pobres desde los ocho o los nueve años. Pero las maneras y los métodos de los colegios más selectos, «por corresponder a la formación de la clase dominante y dirigente y por su evidente eficacia, se fueron difundiendo a los seminarios y a los noviciados de las órdenes

⁷⁶ Lug. cit., p. 20.

⁷⁷ Los *Centros privados*, de pago, con buenas instalaciones y un profesorado seleccionado, escogido, reciclado, vigilado y totalmente dependiente de sus directivos-propietarios fueron de dos tipos muy distintos: selectos, muy caros y con una clientela de clase alta y/o clase media alta; y más accesibles, económicamente, con una clientela de la pequeña burguesía, la aristocracia obrera y las clases ascendentes en general, con poca capacidad para formar a sus hijos.

religiosas menos prestigiosas, hasta hacerse generales y comunes»⁷⁸, con la excepción, parcial, de los *centros públicos*⁷⁹ y de las congregaciones dedicadas a la *enseñanza* de las clases populares, como escolapios, salesianos, maristas y poco más.

«Frente a los centros estatales que cifran todo su empeño en la formación teórica, académica, de los niños y muchachos, los centros privados se aplican con más intensidad y constancia a la formación *total* de los estudiantes, es decir, a su formación ideológica y afectiva, emocional; ésta es la causa de que concedan prioridad a las actividades paradocentes, en las que parece lógico incluir las prácticas religiosas frecuentes (cotidianas), las actividades deportivas selectas, otros actos sociales como las comidas o las reuniones informales de amigos, cuyo denominador común es de naturaleza afectiva, emocional, no intelectual ni racional, y muy adecuado para conseguir un tipo de individuos bastante indefensos ideológicamente y carentes de cualquier otro cauce de información que no sea la de los medios de comunicación autorizados y convergentes, excluyendo, claro está, la influencia de la calle y, en notable medida, la de la familia, que para evitarse dificultades y engorros, confía plenamente la formación de sus hijos a los dueños individuales y colectivos de los centros»⁸⁰.

La función principal de los colegios más selectos de primera y segunda enseñanza de las órdenes y congregaciones religiosas más prestigiosas fue la selección de los alumnos y ex-alumnos más brillantes, sobre todo por su inteligencia y por su distinción. Pero, para garantizar la militancia católica de los mejores profesionales de la nueva sociedad industrial, la Iglesia española los formó con las mismas técnicas noviciales que habían modelado previamente la personalidad de los profesores, los asesores espirituales y los directivos-propietarios de esos centros⁸¹.

⁷⁸ *Educación religiosa y alienación*, p. 46.

⁷⁹ En los *centros públicos*, más o menos gratuitos, atendidos por profesores-funcionarios, con un derecho casi siempre preferente para los niños de las capas sociales mayoritarias más modestas, un currículo en gran parte teórico o tecnológico, según el caso, e instalaciones poco acogedoras y poco favorables para la convivencia social, no podían desarrollarse las relaciones sociales selectivas características de los centros privados.

⁸⁰ *Ob. cit.*, p. 16.

⁸¹ «El análisis de la formación novicial de los militantes y los cuadros católicos en los colegios más elitistas se basa en algunas fuentes básicas, seleccionadas por sus “ventajas especiales”: *Imitación de Cristo*, de T. Kempis; *Autobiografía y carta a los Padres y hermanos de la Compañía de Jesús de Portugal*, de I. de Loyola; *Camino*, de J. M^a Escribá de Balaguer; *Plan de estudios y Reglamento escolar*, de la Comisión Episcopal de Enseñanza; *Pedagogía de la lucha ascética*, de V. García Hoz; *Colegio de Jesuitas*, de J. M^a Arozamena; *Escalada*, de A. Izquierdo Sorli; *El mundo mejor y los colegios*, de R. Pérez; *Diario de un muchacho de Preu*, de F. García Salve; *Juventudes femeninas*, de M. de San Ilsa y A. Gaamez; «y, sobre todo, un libro de valor excepcional, por tratarse de un diario avalado por dos teólogos notables, Mariano

«En las sociedades industriales modernas, capitalistas e industriales, el esfuerzo principal de la Iglesia Católica Romana está orientado a captar creyentes, muy dotados y situados en puntos estratégicos e influyentes de la sociedad, para convertirlos en militantes y cuadros eficaces, fieles y manejables; para ello, la Jerarquía se vale de las posiciones dominadas en la enseñanza, en la dirección de empresas, en los bancos y entidades financieras, en las empresas publicitarias y asesoras, en los altos empleos del Estado, etc. Desde sus posiciones adquiridas los militantes, ya en sus empleos de prestigio, están en disposición, no sólo de conocer, sino de sondear y, si es posible, ganar, a los mejores profesionales para las filas de militantes; a esta labor se han dedicado algunas organizaciones eclesiásticas en el pasado, los Jesuitas, y en la actualidad, el Opus Dei, que utilizando la experiencia de los Jesuitas (la organización más avanzada, más creativa y más poderosa en los últimos siglos dentro de la Iglesia Católica) ha sido quien ha introducido y extendido las técnicas de noviciado entre los creyentes corrientes de a pie»⁸².

La primera técnica básica de la esa formación novicial de la juventud inteligente, elegante y distinguida fue su aislamiento espiritual mediante dispositivos culturales y educativos como los siguientes:

1. La ruptura de las relaciones sociales externas y la prohibición de las internas, con el bloqueo consiguiente de las relaciones interpersonales más significativas, que son decisivas en la socialización primaria para el germen del afecto, la confianza, la voluntad, el espíritu del sacrificio y la estructuración básica de la personalidad;
2. El recelo frente a las relaciones sociales afectivas y la declaración de la salvación como asunto o negocio rigurosamente individual, al que en nada pueden ayudar los demás, con la consiguiente incomunicación social⁸³;
3. El fomento de la convivencia y las relaciones sociales selectivas mediante las actividades paradocentes;

Civera, S.I. y José Ramos, S.I., *Diario de Juani. La universitaria arrollada por un tranvía*» (Ob. cit., p. 43).

⁸² Ob. cit., pp. 104-105.

⁸³ «En primer lugar nos encontramos con el rechazo o prohibición de contraer afectos humanos, la constante invitación a desprenderse de todo lazo afectivo humano, para poner todo afecto en Dios y mantener solamente relaciones “personales” con Jesús, con la Virgen, con Dios, para conocerlos, amarlos e identificarse con ellos... Una subestimación tan radical predispone a no poner demasiada atención e interés en la realidad, para comprenderla: naturalmente, no merece la pena estudiarla, conocerla; sólo Dios debe ser objeto de nuestra preocupación, de nuestro interés y de nuestro conocimiento, y no hay más ciencia que la ciencia de la salvación, porque, a la postre, el que se salva sabe y el que no, no sabe nada» (Ob. cit., p. 117-118).

4. La prevención y el desprecio frente al mundo y la vida (la “calle”, con todos sus peligros), incluyendo la familia, el cuerpo y el espíritu propios⁸⁴.

Así se explican los

«incansables esfuerzos para persuadir a los muchachos y muchachas de que viven en un entorno totalmente hostil, amenazados constantemente por poderosos enemigos, empeñados en arrastrarles a la perdición: estos enemigos -el demonio, el mundo y la carne- son cada día más poderosos, en especial el mundo, que debido al aumento y variedad de los bienes materiales y a la interdependencia social, se inmiscuye más y más en nuestra conciencia, adquiriendo preponderancia lo cultural profano, que se presenta como opuesto y contradictorio de lo divino; lo profano aparece tan amenazante y omnipresente, que es imposible salvarse sin la ayuda de la gracia divina»⁸⁵.

El aislamiento espiritual del alumnado se reforzó sistemáticamente, además, con otras dos técnicas, complementarias entre sí: el *desasimiento* espiritual y la confesión y la comunión frecuentes. El *desasimiento* sigue al convencimiento de que hay que desprenderse de las riquezas, los parientes, los afectos y los lazos terrenales en general; aniquila los afectos, las relaciones personales y el amor al hombre; y los sustituye por la relación con Dios mediante la oración y con la apertura de la propia intimidad al confesor y/o al director espiritual. Y la confesión y la comunión frecuentes completa los efectos educativos del *desasimiento* sobre la intimidad del individuo: garantiza la obediencia a los “mediadores de Dios”; fomenta el apostolado del militante, como medio de autoafirmación; refuerza la fidelidad a la jerarquía y la identificación personal con la familia-institución; controla la imaginación desbordada del misticismo, contrarrestando sus excesos; y garantiza la entrega de la voluntad, los sentimientos y la inteligencia -la obediencia ciega- a la familia-institución, el reconocimiento y el reforzamiento del poder de la Iglesia y su supervivencia como institución.

«El elemento central y más determinante y eficaz de este proceso de desasimiento son los afectos humanos (padres, hermanos, cónyuge,

⁸⁴ «En segundo lugar, están el desprecio del mundo (cuyo componente más importante son los otros), el desprecio al propio cuerpo, e, incluso el propio espíritu, y la invitación a considerarlos como enemigos» (*Ob. cit.*, pp. 117-118): «entre los peligros del mundo está la propia familia, sobre todo en los últimos tiempos en que se encuentra en fase de aparente total disolución: el muchacho debe estar el menor tiempo posible en contacto con la familia, hundida en el materialismo del consumo, en el egoísmo, etc.» (*Ob. cit.*, p. 27).

⁸⁵ «Toribio Pérez de Arganda...», p. 2.

amigos), que constituyen para el individuo los cauces más firmes de la realidad y, por ello, las relaciones condicionantes del desarrollo de la personalidad. La técnica del desasimiento exige romper toda clase de relaciones humanas para sustituirlas por un nuevo tipo de relación excelsa y preeminente, la relación directa con dios».

«La comunicación directa y suprema con dios es posible en el cristianismo por la humanización de dios en la segunda persona de la Santísima Trinidad, la adopción de la forma humana por Jesucristo, que se dignó nacer de madre humana. Nació y se hizo hombre en un momento histórico: ahora bien, el novicio puede comunicarse directamente con dios, pero éste no contesta: la respuesta sólo puede recibirla a través del confesor o director espiritual».

«Este procedimiento del desasimiento es incomparable para frenar el desarrollo de la intinidad individual (una subjetividad inabordable, fuente de todo extravío y de toda soberbia) y conseguir personas humildes, obedientes y acostumbradas a rendir su voluntad y su entendimiento a dios por intermedio del superior. Hay que reconocer que el negocio de la salvación es demasiado serio para confiar en uno mismo: es necesario un piloto experto para que lleve la nave a buen puerto».

«Al verdadero militante se le conoce por su total entrega a la labor de apostolado, y no tanto por la conquista de nuevos adeptos -labor misionera-, como por la captación de militantes competentes y fieles».

«El militante tiende a considerar la causa de la institución como su propia causa. Esto es natural, ya que, si ha abandonado padres, hermanos, amigos, bienes, etc., era porque entraba a formar parte de una familia absolutamente perfecta: el padre (dios), el hijo (Jesús), la madre (la virgen), los hermanos (todos los santos y santas), con los que puede relacionarse mentalmente en todo momento».

«Por todo ello, es lógico que los militantes se sientan impulsados a guardar fidelidad a esa familia institución (la jerarquía), porque el proceso de desasimiento los ha dejado sin ningún tipo de apoyo humano».

«Debido al desasimiento y a la comunicación directa con dios (cuya voluntad es para el novicio regla fundamental de todo comportamiento, voluntad y sentimiento, pero que sólo se manifiesta a través del confesor, director espiritual o superior), el novicio tiende a abandonar plácida y cómodamente la “dirección” de su alma (su vida espiritual y su conducta) en manos del confesor o del superior hasta el extremo de querer lo que estos quieren y pensar lo que estos piensan, no teniendo más voluntad que la voluntad de dios, manifiesta a través del superior».

«El papel de mediadores de la voluntad de dios, cumplido por el confesor, el director espiritual y el superior para con el novicio, deriva del hecho extraordinario de que aquéllos, por el orden y por la gracia, son otros Cristos y están en lugar de él»⁸⁶.

⁸⁶ Lug. cit., pp. 3-4.

El resultado de esa formación novicial de los “elegidos” fue el militante, el cuadro y el directivo católico de la España de la época, con su perfil típico. A saber:

- a) La carencia de voluntad propia (la facultad más elevada y propia del individuo), con el freno consiguiente del desarrollo de la propia intimidad⁸⁷;
- b) Una inteligencia «abstracta y formal, estrictamente verbal, como basada en las declaraciones de autoridad, libros sagrados, libros de los fundadores, (...), y la tendencia irresistible al pensamiento hecho, a la palabra escrita, al dicho de autoridad, y a someter el propio juicio al juicio definitorio de la organización»⁸⁸;
- c) Una sensibilidad igualmente abstracta y formal, como resultado de la sublimación de los afectos humanos⁸⁹;
- d) Un tacto abstracto, frío e insensible, y unas carencias afectivas en general⁹⁰ que no pudieron compensarse con el

⁸⁷ «Los muchachos no son capaces de interiorizar los propósitos sociales que generan la voluntad; carecen de ella, y, lo que es aún más grave, carecen de intimidad, pues, si el niño desde pequeño, cuando todavía no tiene intimidad real, se habitúa a descubrir su interioridad a Jesús, por un lado, y, como consecuencia, al director espiritual, por otro, no desarrolla, tampoco, un ámbito propio de intimidad, esto es, de libertad y responsabilidad, de iniciativa individual y de impulso creador; como resultado de este proceso se malogra la personalidad del muchacho» (*Educación religiosa y alienación*, pp. 28-29).

⁸⁸ *Ob. cit.*, pp. 119-120.

⁸⁹ «En cuanto el militante tiene que aniquilar todo afecto humano (fuente real de todo afecto y, por consiguiente, de todo sentimiento, de convivencia y dependencia social) se ve obligado a transferir y sublimar sus sentimientos; a transferirlos de los hombres -de las personas- a las cosas creadas por los hombres, obras de arte, imágenes piadosas, estampitas, oraciones, lecturas piadosas, relatos fantásticos de santos en su lucha heroica contra el demonio, etc.; y a sublimar los afectos de los hombres a Dios, a Jesús, a la Virgen, a los Santos, a los Ángeles Custodios que nos acompañan siempre; por tanto, se podría calificar de formal, de abstracta, la sensibilidad de los militantes, capaces de emocionarse ante una estampita del niño Jesús, y quedar indiferentes ante un niño sucio y desastrado» (*Ob. cit.*, p. 120).

⁹⁰ «Las relaciones personales “reversibles”, significativas, a través de las cuales el individuo influye y sufre la influencia de otras personas, no ejercen esa doble función que les es normal, por la prohibición de anudar afectos humanos y por la orientación aséptica y de distanciamiento de los superiores a los inferiores y de éstos entre sí; las desconfianzas creadas como procedimiento de control impiden a los individuos adquirir un verdadero tacto humano, comprendiendo a los demás por simpatía, y les llevan a adoptar una forma de trato abstracto, frío, insensible, dictado y condicionado por la noción dogmática y abstracta de *caridad*, que debe inclinar, inevitablemente, a la hipocresía, a aparentar dignidad, impasibilidad, mesura y por encima de todo distanciamiento, por parte del superior, y falsa humanidad y servilismo, por parte del

esfuerzo de cada congregación para «proveer a sus militantes y cuadros de toda una serie de elementos representativos para llenar el vacío real de personas, de seres humanos, de afecto»⁹¹;

- e) Una personalidad malograda, carente de verdadera vida personal y tendente a la infravaloración y el desprecio del hombre -sobre todo del no católico y del tibio-, como corolario principal;
- f) Un individualismo abstracto y perfeccionista, resultado de «una mezcla explosiva de desprecio hacia los otros, hacia los de la “calle”, hacia la plebe, la chusma, y la exaltación individual abstracta, ritual»⁹²;
- g) Una individualidad, muy influida emocional e ideológicamente, con algunos rasgos básicos característicos: la tendencia a confundir los problemas del creyente (del individuo) con los del militante (de la organización); el ansía por elevarse al nivel de los superiores, alimentada por la experiencia de la propia sumisión y por la imposibilidad de renunciar a la propia individualidad; el perfeccionismo personal; el conservadurismo político; un sentido instrumental del conocimiento; y una visión sesgada, ambigua y elitista de la ciencia y de la técnica.

Con todo, los efectos más perniciosos de la formación novicial sobre los jóvenes al imponerse la nueva sociedad industrial tuvieron un sesgo de clase característico. La juventud burguesa de la clase alta, minoritaria, pudo conectar, antes o después, con la realidad social, al contar con el apoyo de la familia, la clase social y la solidez real de su medio social particular en general. Aunque con un coste personal bastante mayor, la de la clase media descubrió también la realidad social, tras verse forzada a lanzarse al mercado de trabajo y a competir duramente en él, trabajando al

inferior a la espera de asumir otro papel» (*Ob. cit.*, p. 122).

⁹¹ *Ob. cit.*, pp.120.

⁹² *Ob. cit.*, p. 38.

servicio del capital⁹³. Pero la de pequeña burguesía y la aristocracia obrera salió, en cambio, bastante peor librada.

La educación difusa en el capitalismo en expansión, con su lógica atomizadora, consumista y alienante característica, envolvió a los jóvenes de esas clases menos privilegiadas como al resto. Pero, en su caso, se hallaron además prácticamente inermes ante la influencia amplia, intensa y seleccionadora de los educadores de sus colegios. Sus padres no podían ayudarles, porque su formación académica era nula y las relaciones y el tiempo para hablar con sus hijos, escasos. Por eso mismo, trataron de compensar su desarraigo cultural apoyándose en los compañeros más maduros socialmente y en los padres y hermanos del colegio. Pero, con un coste final a pagar muy caro: casi todos tuvieron serios problemas de identidad⁹⁴; e incluso se convirtieron en un caldo de cultivo idóneo para el desarrollo de la “personalidad agresiva” y del tipo de gente sin el menor respeto al hombre y del derecho a la vida.

«En este momento histórico, comienzos de la década de los ochenta, existen en la humanidad amplios estratos de población (de hombres) con una clara y despierta conciencia del respeto al hombre y a la vida, en general, bien manifiesta en su preocupación y en sus acciones de protesta contra todo tipo de atentados contra la vida humana en no importa qué lugar de la tierra donde se produzcan; existen también amplios grupos de gentes que muestran menos sensibilidad frente a todas las agresiones contra individuos o grupos, especialmente si los

⁹³ «Al final de los estudios, los jóvenes de la élite dineraria pasan a ocupar puestos bien remunerados en los negocios familiares, sin que se tenga en cuenta para nada su aprovechamiento intelectual, mientras que sus compañeros {de la clase media}, menos afortunados, son arrojados a la lucha de influencias para conquistar, con su dudoso bagaje intelectual (un saber hacer y una experiencia muy deficiente), un empleo que les permita sostener el tren de vida al que se habían acostumbrado al lado de sus afortunados amigos. (...). Insensible, pero irremediamente, estos jóvenes se ven obligados (con gusto) a convertirse en agentes del gran capital, dispuestos a llevar a cabo todas las tareas poco limpias que les asignen e incluso irán más lejos, si el exceso de celo puede ayudarles a mantener su difícil situación» (*Ob. cit.*, pp. 19-20).

⁹⁴ «Para cualquier observador de la realidad social es evidente la existencia de jóvenes universitarios con los estudios terminados, a medio camino o simplemente iniciados, y muchos también que no han terminado el bachillerato, que manifiestan una notable incapacidad para desarrollar sus relaciones personales más allá de los estrechos límites de tres o cuatro amigos (o amigas), embargados por la obsesión de no dejarse manipular; jóvenes que rechazan toda disciplina, toda obligación, todo deber, convencidos de que ellos no tienen compromisos con nadie, ninguna relación de reciprocidad; jóvenes que sostienen que han venido al mundo sin haberles consultado y, por tanto, están aquí para disfrutar, para gozar de los bienes existentes, ya sea a costa de los padres, ya sea a costa de los organismos del Estado, o de quien sea. El sentimiento de solidaridad no va más allá de los 2, 3 o 4 amigos, y sólo mientras individualmente les conviene» (*Ob. cit.*, p. 39).

agredidos pertenecen a razas, etnias o nacionalidades distintas o alejadas de la suya; existen, finalmente, minorías -parece que, de alguna manera manipuladas o teledirigidas por “centros sociales de poder”- capaces o dispuestas a llevar a cabo asesinatos de individuos o de grupos, frecuentemente de una manera indiscriminada, y como si de una manera rutinaria se tratara».

«Parece obvio que (...), si el comportamiento individual es consecuencia de (...) la educación (esto es, el conjunto de influencias canalizadas por la familia, la clase, las iglesias, los partidos, los medios de comunicación de masas, todas ellas fuertemente teñidas de pasión), surge inmediatamente la sospecha de que los asesinos mesiánicos, los asesinos sembradores de terror, los profesionales asalariados (mercenarios), así como las industrias y beneficiarios, políticos, industriales, mafias, traficantes de drogas, etc., se reclutan en determinadas capas sociales, fáciles de señalar; y en su mayoría se educan en un tipo de centros docentes, caracterizados por una filosofía educativa, pedagógica, muy determinada, patológicamente o teratológicamente combinada con la manipulación publicitaria o parapublicitaria⁹⁵»⁹⁶.

IV. Educación para la democracia en la España industrial capitalista y democrática

Hasta los años sesenta del siglo XX, España fue una sociedad básicamente agrícola, con tres o cuatro enclaves industriales importantes, una rígida estratificación social, una incomunicación entre sus clases sociales reforzada por la “revolución” liberal (que llevó al estancamiento de los pequeños labradores de la mitad norte peninsular y desató el “hambre de tierras” de los jornaleros agrícolas de la mitad sur) y dos culturas muy distintas: la cultura letrada de la clase media tradicional, limitada al campo literario, y la cultura oral popular, que abarcaba todos los aspectos de la vida humana.

«En una sociedad así caracterizada existían dos culturas: la cultura {literaria} de la clase media, la única que, realmente, dominaba sus instrumentos (lectura, escritura, cálculo, el diseño, capacidad de

⁹⁵ «Una cosa es la publicidad directa destinada a dar a conocer mercancías y servicios, y otra cosa es la publicidad difusa, aparentemente, no intencionada, como las películas, los telefilms, los reportajes sobre personas célebres (los héroes del consumismo) en cuyas tramas y desenvolvimiento, de manera normal y rutinaria, consumen y usan las mercancías y servicios más sofisticados, demostrando a los espectadores cómo se vive bien. Este vivir bien resulta de la posesión de lujosos apartamentos bien instalados, muchos vestidos, coches imponentes, bebidas de moda y caras y, sobre todo, ese vivir sin esfuerzo, como si la existencia consistiera en disfrutar de todos los bienes sin trabajo». (Nota de E.T.).

⁹⁶ *Ob. cit.*, pp. 11-13.

abstracción, etc.), y la cultura popular, la cultura transmitida oralmente. Es decir, existía la cultura letrada, acumulada y transmitida por la clase media de la que participaban también, en cierto grado, los miembros menos conformistas de la clase alta, de la aristocracia (...) y, sólo en los aspectos más operativos e instrumentales, (...) la pequeña burguesía y la reducidísima clase obrera urbana. (...). Quienes quedaban fuera del alcance de la cultura literaria no, por eso, carecían de cultura: eran los portadores y sostenedores de la milenaria cultura popular, muy variada y diversa, según las regiones y comarcas de nuestro país (...), {que} conformaba las conciencias y les proporcionaba contenidos»⁹⁷.

Ese dualismo cultural tradicional de la sociedad española desapareció en pocos años, tras el cataclismo final de la Guerra Civil, al convertirse aquélla en una sociedad capitalista industrial, con la mercantilización de la cultura material y la colonización universal de las conciencias por la publicidad industrial y comercial, los medios de comunicación “de masas y para las masas” y la nueva industria de “la cultura” espiritual en general⁹⁸.

«La separación entre cultura popular (que, como es lógico, abarcaba todos los aspectos de la vida humana) y cultura literaria, letrada (que, en realidad, sólo afectaba a la cultura “espiritual”, arte, literatura, ciencia, etc., pero no a la cultura material, base de la sociedad, que lo era la otra) persistió hasta que el desarrollo del capitalismo produjo, como consecuencia, las grandes conmociones emigratorias, el aumento de los ingresos personales y la expansión de los medios de comunicación de masas, en especial, de la televisión. La expansión de este medio de comunicación por todo el país y el desplazamiento de miembros de la familia a las grandes ciudades y zonas industriales, la mayor frecuencia de los viajes a ciudades de mayor población permitieron o facilitaron la difusión de las formas de vida urbana a las zonas rurales»⁹⁹.

«Todos los dominios de la cultura fueron removidos y transformados, tanto en la creación como en la difusión y consumo. En cuanto a la cultura material, el sistema capitalista fabril arruina y elimina a centenares de miles de pequeños productores artesanos y la producción de mercancías es sometida a la producción en masa de grandes series, a una creciente uniformidad a fin de mantener la máxima rentabilidad del capital empleado. Pero la producción en grandes series requiere un mercado adecuado, esto es, una población con el gusto uniformizado para consumir esas grandes series que lanza al mercado el sistema fabril (industrial) capitalista. (...). Con la justificación de la necesidad de dar a conocer a los ciudadanos los nuevos productos y sus cualidades,

⁹⁷ «Familia y educación en un contexto de clase obrera», en M. Fernández Enguita (ed.), *Marx y la sociología de la educación* (Madrid, Akal, 1986, pp. 393-409), pp. 393-394.

⁹⁸ Eloy Terrón estudió los orígenes de esta última en sus «Notas sobre la formación de la industria americana de la cultura» (*Cien años después de Marx*, Madrid, Akal, 1986, pp. 645-655).

⁹⁹ «Familia y educación en un contexto de clase obrera», p. 404.

los medios han conseguido “colonizar las conciencias de toda la población”, pues modelan sus gustos y sus deseos. Como declaraba un magnate de la prensa británica: “publicaba periódicos para decirle a la gente qué debería desear y qué deberá pensar”. Si hoy la prensa no puede decir lo mismo, los “medios audiovisuales” en cambio sí pueden decirlo, porque han conseguido encandilar a las gentes tras haber captado a través de los “relatos icónicos”, del relato fílmico, la atención y la imaginación de toda la población. La cultura {espiritual} se ha hecho industria a través de los omnipresentes medios de comunicación de masas y para las masas»¹⁰⁰.

En esas nuevas condiciones históricas, la crisis del sistema de enseñanza tradicional fue inevitable y llevó en los años setenta a la confrontación entre «las fuerzas que propugnan el mantenimiento del sistema educativo propio de la sociedad agrícola y atrasada de la que acabamos de salir»¹⁰¹ y los partidarios de «la reforma en profundidad de nuestro sistema educativo a fin de adecuarlo a la formación del ciudadano de la sociedad democrática»¹⁰². Como líder democrático de los profesionales de la enseñanza, Eloy Terrón defendió entonces activamente, en escritos, conferencias y otras intervenciones públicas, esa “Alternativa Democrática para la Enseñanza”, hasta que la jerarquía eclesiástica y los empresarios de la enseñanza privada volvieron a blindar legalmente sus intereses¹⁰³; y, posteriormente, continuó ocupándose de la educación para la democracia en la España capitalista industrial y democrática, desarrollando algunos temas previos de forma ya más puntual. Por lo demás, su visión sobre la educación para la democracia en la España capitalista industrial y democrática puede exponerse sintéticamente centrándose en cinco temas básicos; a saber: el sujeto, las metas, los agentes, los contenidos y el método de la educación.

1. ¿A quién hay que educar?: A las masas, con una nueva actitud educativa y en sustitución de la instrucción de las minorías rectoras en la sociedad tradicional;
2. ¿Para que hay que educar?: Para la democracia industrial capitalista, con el fin sobre todo de posibilitar la adaptación e impedir la marginación de la infancia y la juventud de las clases sociales subalternas mediante el esclarecimiento de los

¹⁰⁰ «La cultura popular», mimeo {s.f.}, 2 pp.

¹⁰¹ «Sobre el futuro de nuestro colegio»; p.2 {La paginación de las citas relativas a manuscritos y textos mimeografiados incluidos en esta antología de textos es la correspondiente a los mismos).

¹⁰² Lug. cit., p. 8.

¹⁰³ Con la redacción del artículo 27 de la Constitución de 1978 y los acuerdos preconstitucionales entre la Iglesia Católica y el Estado español de enero de 1979.

factores socioculturales que desorganizan la conducta y la reconstrucción de la unidad de la conciencia, como verdadero sentido de la enseñanza en las nuevas condiciones históricas;

3. ¿Quién tiene que educar?: Los profesores de la enseñanza primaria y secundaria, con la cooperación activa de los padres y el liderazgo del profesorado humanista, racionalista y demócrata;
4. ¿En qué hay que educar?: En un esquema científico del universo y de la sociedad y en las normas morales deducidas del mismo, como clave curricular y plano ideal para orientarse en la democracia industrial capitalista;
5. ¿Cómo hay que educar?: Seleccionando un esquema teórico-general de la ciencia a transmitir, fácil de asimilar y que dote al alumno de un medio eficaz para recoger y elaborar nuevo conocimiento; privilegiando la comunicación verbal, como clave de la docencia; incitando a la lectura, como garantía del acceso universal a las fuentes del conocimiento; y reorientando la función tradicional del examen, completándola con sus nuevas funciones académicas.

i. De la instrucción de las minorías rectoras a la formación de las masas para la democracia

La experiencia de Eloy Terrón como máximo representante de los profesionales de la enseñanza durante la transición a la democracia le proporcionó una lección político-educativa muy básica: ante la reforma de la educación, debe extremarse la prudencia, garantizando su continuidad histórica, al renunciar a reformar el sistema de enseñanza en su totalidad, conservando lo que siempre ha sido eficaz e introduciendo los cambios que impongan los nuevos condicionamientos socioculturales¹⁰⁴.

Así, en relación con el sujeto de la educación, insistió, ante todo, en la necesidad de dos cambios trascendentales:

1. La sustitución de la instrucción tradicional de las minorías rectoras por la educación de las masas para la democracia industrial capitalista, garantizando la adaptación social de la

¹⁰⁴ «Entonces aprendí a ser cauto en el terreno de las reformas en educación, en el que parece más sensato podar las partes viciosas del sistema, pero no aquellas que la experiencia avala como sanas, más que edificar todo el sistema de nuevo» («Entrevista con Eloy Terrón...», p. 16).

infancia y la juventud sin grandes tensiones psíquicas, y obviando así los costes terribles de la marginación¹⁰⁵;

2. El desarrollo de una nueva actitud educativa por parte de los educadores, como garantía *sine qua non* de ese viraje político-educativo crucial.

Por de pronto,

«ya no se trata de seguir educando a las minorías dirigentes de la sociedad, como propugna la derecha, sino que se trata de educar a las masas, a los hijos de los trabajadores asalariados (con mucho la parte más numerosa de la población), a los hijos de la pequeña burguesía (clase media baja) para que vivan en una (...) sociedad industrial democrática y capitalista, (que) exige una educación nueva, ya que, su tarea capital, determinante, es la adaptación del individuo (del niño, del muchacho, del joven) a las nuevas condiciones sociales»¹⁰⁶.

Para saber a quién debe educar, el profesor necesita entender dos procesos básicos:

- 1) El condicionamiento del desarrollo de la personalidad del niño o del muchacho por el propio medio sociocultural en general y por su acción como educador en particular;
- 2) La ontogénesis de la persona a partir del organismo animal y los condicionamientos socioculturales del individuo.

«El educador tiene que tener muy claro (...) a quién educa: el educador tiene que *conocer* (...) al niño como individuo en desarrollo, que está pasando de la pura inermidad a la autonomía (...) mediante la “interiorización” individual de la cultura, constituida por la acumulación organizada de la experiencia conquistada por la humanidad: en el niño hay como dos naturalezas, la animal, biológica, que también tiene su propio desarrollo mediado, fundamentalmente, por la alimentación, y la naturaleza intelectual, que se inicia a partir de cero, que se “nutre” de elementos fragmentarios llegados (...) de la sociedad que paulatinamente (...) se van acumulando y constituyendo la conciencia o subjetividad del individuo, y que, llegado un momento de esa acumulación, se organizan en un todo que de alguna manera refleja el medio en que vive el individuo. (...). El educador se enfrenta, por así decirlo, a dos procesos ontogenéticos: el proceso biológico con sus leyes, y el proceso intelectual con las suyas; por eso, tiene que conocer, sobre todo, las leyes del proceso de desarrollo intelectual, saber cómo tiene que obrar»¹⁰⁷.

¹⁰⁵ «Posiblemente la mayoría de las neurosis que se producen en los países capitalistas más avanzados tengan su causa en las dificultades que experimentan los individuos para adaptarse y en la angustia que la incertidumbre acerca de su futuro genera» («Educación y sociedad», p. 8).

¹⁰⁶ «Sobre el futuro de nuestro colegio», p. 2.

¹⁰⁷ «Componentes del saber de todo educador: el conocimiento de la sociedad, clave fundamental», pp.1-2.

Por lo mismo, también tiene que saber cómo condiciona la sociedad al individuo que tiene que integrarse en ella, qué tipo de personalidad debe fomentar él como educador y con qué conocimientos puede contribuir para que se desarrolle firme y equilibradamente.

«Hay que formar al niño para que llegado a adulto se inserte, se instale cómodamente en la sociedad en la que tiene que ganarse el pan y en la que debiera de realizar su personalidad con un mínimo de tensiones y de esfuerzos de adaptación posibles. Para conseguir una personalidad con tales rasgos característicos, los educadores debieran conocer la sociedad; conocerla de verdad, en su realidad determinante y efectiva: primero, para tener una noción clara de qué tipo de personalidad debieran cooperar a desarrollar en sus alumnos y con qué conocimientos debieran dotarlos para que constituyeran el soporte de su adaptación al medio social; y, segundo, para saber cómo esa sociedad está ya, viene ya, conformando las personalidades de los muchachos y a través de qué mecanismos, tan variados, tan poderosos, en las sociedades industriales modernas. Confesadas o no, estas son las líneas generales que han orientado la educación ciudadana en todos los tiempos»¹⁰⁸.

Para formar a las masas para democracia, el educador tiene que prestar una atención especial a los condicionamientos individuales y socioculturales del niño, autocontrolarse como educador y acertar a motivar al muchacho, convencido de la igualdad natural de todos los hombres, pero siendo igualmente consciente de que la actitud intelectual de la infancia y la juventud está estrechamente condicionada por la heterogeneidad característica de los condicionamientos socioculturales de las diversas clases sociales.

«Al formar para la convivencia democrática, el profesor tiene que atender, fundamentalmente, a los condicionantes y situación del niño para descubrir nuevas formas para motivarlo. En estas condiciones tiene que atender, con preferencia, al niño y a las consecuencias de su acción sobre él; el enseñante tiene que ejercer un control constante sobre su acción sobre el niño; pero el profesor no puede autocontrolar su propia acción formativa si no posee conocimiento de la situación y condiciones individuales y socioculturales del niño. Todo lo cual lleva a la conclusión de que el profesor viene obligado, al menos en los niveles inferiores del sistema educativo¹⁰⁹, a conocer las condiciones socioculturales de los

¹⁰⁸ *Educación religiosa y alienación*, p. 113.

¹⁰⁹ En realidad, el conocimiento de los condicionamientos socioculturales de los distintos grupos de alumnos es igualmente útil en la enseñanza superior: «Continuando con las dificultades propias e inherentes a la comunicación, el profesor tiene que saber que unos 40 ó 50 alumnos proceden de distintos medios geográficos y familiares. En el pasado, el alumnado era mucho más uniforme, porque a la universidad sólo llegaban los hijos de la clase media, y era en la familia donde recibían su inicial formación cultural; actualmente, los alumnos proceden de medios sociales muy diversos: clase media baja,

niños de cada clase social, en especial las de los niños de la clase trabajadora asalariada y las de los niños de la pequeña burguesía (clase media baja). El profesor tiene que partir del supuesto implícito, básico de toda democracia, que todos los niños están igualmente dotados para asumir el conocimiento general y el manejo de los instrumentos de la cultura (que son igualmente capaces), pero estar asimismo totalmente convencido de que el nivel de conocimientos, de hábitos y, sobre todo, de relaciones personales es diferente en los niños de las diferentes clases sociales, y que, por consiguiente, es completamente distinta la apetencia de conocimiento y de racionalidad»¹¹⁰.

Es más. También tendría que saber que esa situación desigual de partida ante la cultura intelectual se agrava además con el sesgo de clase propio del medio escolar y sus efectos sobre unos y otros alumnos. A saber: dificultades académicas, problemas de identidad y daños frecuentes en la autoestima, en el caso de los hijos de la clase trabajadora, la pequeña burguesía o los trabajadores por cuenta ajena, por la disparidad objetiva entre su cultura de clase y la cultura escolar; y aprendizaje escolar, reforzamiento de la identidad y aumento del respeto propio y ajeno, en el de los hijos de la clase media tradicional, por la afinidad de su cultura familiar y la cultura escolar. No en vano la clase media tradicional ha sido siempre la clase que “da el tono de la universalidad”, en virtud de su dominio del sistema de enseñanza como un dispositivo cultural eficaz para garantizar el empleo y el estatus social de sus vástagos y para reproducirse, en definitiva, como una clase social privilegiada.

« {En el caso de la clase media}, el saber sirve sólo para conseguir un empleo bien remunerado, para mantener la consideración social y el aprecio que corresponde a la familia. (...). Los niños de clase media aprenden siempre, reciben conocimientos, actitudes, principios, valores para funcionarios, médicos, ingenieros, abogados del Estado, inspectores de prisiones, etc. Están aprendiendo constantemente porque sus padres son “cultos”, los amigos de sus padres son “cultos” y algunos muy influyentes lo apreciarán cuando se presenten a una oposición. (...). Todo lo contrario que a los hijos de la clase media les ocurre a los hijos de los trabajadores, a los hijos de los tenderos, dueños de restaurantes, peluquerías, etc. Los hijos de estos trabajadores no saben para qué

una gran variedad de familias de trabajadores autónomos (que trabajan y regentan su propio negocio), hijos de empleados (trabajadores de “cuello blanco”), de obreros especializados, etc. La iniciación cultural de estos adolescentes empieza en la familia (no siempre, existe la guardería), prosigue en la escuela y en un instituto o colegio, religioso y en algún caso laico. Para el profesor universitario es importante saber si sus alumnos han estudiado en centros privados o en un instituto, debido a que en muchos de éstos se sigue un tipo de formación similar a la universitaria» («Teoría del examen», p. 6).

¹¹⁰«Sobre el futuro de nuestro Colegio», pp. 9-10.

estudian, aunque en los colegios religiosos, en los institutos y después en la Universidad les dicen que tienen que estudiar y tienen que aprender, y piensan que poseer conocimientos es importante, que hay que dominar un campo de conocimientos, y que no sólo saben sino que piensan. De estos estudiantes puede salir algún que otro científico. (...). Cuando el hijo de un minero o de un campesino pobre ha recibido una formación académica, tipo clase media, entra en posesión de un aparato conceptual de análisis y de síntesis, poderoso y eficaz. Los resultados dependen de a qué se apliquen»¹¹¹.

ii. Factores socioculturales que deforman la conciencia y reconstrucción de la unidad de ésta, como verdadero sentido de la enseñanza

En segundo lugar,

«el educador tiene que tener muy claro para qué educa, lo que exige conocer la sociedad en la que se va a insertar el niño como adulto, y en la que va a realizar su vida y realizarse, desarrollar su personalidad; tiene que saber, además, que la sociedad (esto es, el medio humano, del que el propio educador forma parte) es básicamente determinante, condicionadora, y que el educador tiene que cooperar de modo “consciente” en esa función condicionadora, pero orientada científicamente: él debe sentirse un “condicionador” (tal es el cometido fundamental del medio) que opera con dirección, con sentido»¹¹².

Por de pronto, en la democracia industrial capitalista los hombres se enfrentan con problemas nuevos que exigen otra forma de educación y que únicamente se pueden superar con un nuevo tipo de conciencia que sólo la enseñanza -como educación especializada¹¹³- puede producir. Problemas tales como éstos:

1. La complejidad creciente de la producción, el comercio y otros servicios, que requiere hombres equipados con un pensamiento muy abstracto, reflejo riguroso de la realidad, y, al mismo tiempo, operativo y capaz de enfrentarse con situaciones rápidamente cambiantes;
2. La transformación cualitativa de la vida urbana y de sus relaciones sociales, muy diversificadas, frecuentes y

¹¹¹ «Contenidos originales de clase en la poesía de Carmen Sotomayor», pp. 1-2; este texto es un estudio del caso particular de una hija de mineros, paisana de Eloy Terrón.

¹¹² «Componentes del saber de todo educador...», p. 3.

¹¹³ «La educación especializada, esto es, la enseñanza, es una relación que se dirige intencionalmente a enriquecer, modelar, organizar, etc., la conciencia del niño; de una manera casi general esta educación tiene un propósito claramente ordenador, racional» («La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza», p. 66).

complejas, que precisan una conciencia rápida y ágil, con gran capacidad de abstracción;

3. El flujo creciente de sensaciones y percepciones con el cambio constante y la complejidad creciente de los diversos elementos del medio, que el individuo tiene que ordenar e integrar;
4. El ejercicio cada vez más frecuente de la iniciativa en el trabajo, la familia, el ocio y la participación política (sin la que no hay democracia), que exige capacidad de reflexión y conocimientos objetivos, si el individuo quiere evitar ser manipulado en los diversos aspectos de la vida.

De ese tipo de cuestiones, la que exige cambios más radicales en la conducta de los individuos es la democracia real -que implica a las masas en la discusión y en la toma de decisiones- puesto que incide muy directamente en las relaciones del individuo frente a los otros, frente al conocimiento y en la organización del propio pensamiento. Sólo la democracia obliga a escucharse unos a otros, a entender las razones de los demás, a comprender sus puntos de vista y a reconocerles como iguales, como personas que frecuentemente tienen ideas tanto o más claras que las propias. De ese modo se aprende a respetar a los demás como personas: sólo respetamos a aquellos en los que descubrimos algún valor o creemos que lo poseen. Pero la democracia lleva también al enriquecimiento del propio pensamiento y a su depuración, al aprender a exponerlo -lo que requiere estar informado y tener iniciativa-, superando los particularismos que condicionan la conciencia individual y haciéndolo más general y objetivo. Y, además, fuerza al persuasor a formular lógicamente y con ideas claras y palabras exactas el objetivo que propone; y a la audiencia, a escuchar atentamente, seguir punto por punto la argumentación, contrastarla con la información y los intereses propios y decidir finalmente entre adherirse a la propuesta o rechazarla.

Sin embargo, en esa misma sociedad industrial capitalista y democrática todo parece conjurado para frenar cualquier intento de conseguir una educación disciplinada, coherente y racional de la infancia y la juventud. Las estructuras básicas de esa sociedad aparecen tanto más ocultas cuanto más complicadas son. Sus instituciones, organizaciones y actividades se orientan en su mayor parte a conseguir la adaptación más plena, satisfactoria y económica de los individuos al orden establecido, de manera que no se sientan coaccionados, sino libre y voluntariamente

entregados; y de modo que el que no se adapta se convierte en un marginado. De hecho, las condiciones generales de vida, el consumo, el empleo del ocio y la masa ingente de información que incide sobre el individuo determinan, en gran medida, su vida, comenzando por la competencia entre los diversos centros de poder (el Estado, las iglesias, los partidos políticos, las grandes empresas, etc.) para modelar en su favor las conciencias de los niños, los jóvenes y los mismos adultos, bajo la hegemonía de los grandes centros de poder industrial y comercial.

Esa hegemonía de los grandes centros de poder industrial y comercial descansa en dos soportes firmes y estrechamente interrelacionados: la aceleración intensiva del mercado y la productividad, en el campo de la cultura material; y el imperio de la publicidad comercial e industrial -la “industria de industrias”-, gracias al desarrollo del sistema de comunicación poderoso y unidireccional de los grandes medios de comunicación de masas y de la industria de la “cultura”, el ocio y el entretenimiento, en el dominio de la cultura espiritual. De modo que, mientras con el primero se proporcionan más y más cosas y otras mercancías que hacen agradable la vida y dan prestigio, con el segundo se produce el hombre necesario para consumirlas.

Como es sabido, el modo de producción capitalista no se guía por las necesidades sociales y el interés general sino por la lógica de la competencia y la expansión del capital: sustituye a los trabajadores por las máquinas, con la quiebra consiguiente del sentido del trabajo; los disciplina bajo la amenaza del paro y el subempleo; y crea los consumidores de sus mercancías, convirtiendo el consumo en una nueva forma de religión, y la publicidad mercantil e industrial, en su profeta. Con la publicidad se enseña cómo se disfruta de las cosas, cómo se usan los diversos aparatos, cómo se goza de unas vacaciones y hasta cómo se puede adquirir cosas sin pagarlas inmediatamente. Pero la publicidad por sí sola no basta para crear una audiencia. Ésta la atraen los medios de comunicación y la industria de la “cultura”, al equilibrar la publicidad con la información y el entretenimiento e introduciendo contenidos de calidad. Con lo que se garantizan, en definitiva, la realización de la producción y las ganancias del capital.

«Existen esfuerzos prácticos, y también teóricos, dirigidos a quebrantar cualquier resistencia de parte de la gente para ahorrar (hasta disponer de recursos para comprarlas) y, sobre todo, a encariñarse con las cosas, hacerlas durar y no renovarlas (...). Entre los esfuerzos prácticos y los teóricos, lo que se pretende es predisponer a los individuos para que, sin resistencia, consuman lo que se les “eche”, lo que se les indique a través

de los medios de comunicación de masas. La publicidad directa e indirecta es el nuevo y poderoso profeta de la nueva forma de religión, en la que el cielo está representado por el consumo; el que se porta bien, trabaja con ahínco y se adapta a las exigencias del negocio, recibe su premio en el consumo satisfactorio; por el contrario, al que infringe la ley (consumir y no pagar, disfrutar sin corresponder con su esfuerzo,...) le espera la policía, el juez y la cárcel. (...). La publicidad (con el consiguiente desarrollo de los medios de comunicación de masas) y la industria de la "cultura" (más bien se debiera decir "subcultura") constituyen dos rasgos de carácter dominante y pudiera afirmarse definidores de la sociedad capitalista, industrial y democrática, hasta el punto de que bien pudiera hablarse de estas sociedades como sociedades informadas, sobreinformadas, casi científicamente deformadas»¹¹⁴.

La incitación al consumo y la "opulencia significativa" aparente son ciertamente los dos efectos más sugestivos y contradictorios de la democracia industrial capitalista: se fomenta, desde la infancia, el deseo de disfrutar de todo, sin preocupaciones ni deberes de ningún tipo, dando la impresión -sobre todo a los jóvenes- de que se ofrece la felicidad sin contrapartida alguna¹¹⁵; y se aísla al individuo, desde niño¹¹⁶, desorganizando su conciencia con el predominio masivo de la información sobre la experiencia y con la sobreinformación consiguiente¹¹⁷. Pero esos dos efectos no son los únicos.

De hecho, la economía libre de mercado parece la droga que lo corrompe todo. Presenta todo objetivo empresarial como lícito, sin que quepa ninguna protesta, puesto que la libertad es total: el que no quiera una mercancía, por sus influencias degradantes, que

¹¹⁴ «Familia y educación en un contexto de clase obrera», pp. 399-400.

¹¹⁵ «Las grandes empresas capitalistas (...), necesitadas de forzar el consumo, están fomentando en las gentes, y muy especialmente en los niños, deseos e inclinaciones a *disfrutar de las cosas aquí y ahora* (...). Esta permanente incitación al disfrute quebranta todos los esquemas, sobre todo cuando las cosas aparecen tan sugestivas a través de la televisión y de las revistas populares ilustradas, en las que, frecuentemente, se presentan las cosas más bellas y atractivas de lo que lo son en realidad. (...)» (Lug. cit., pp. 398-399).

¹¹⁶ «La escuela, primero, la iglesia, después, y la familia, finalmente, son los tres cauces que proporcionan al niño información organizada; pero el 80% de la información del niño lo recibe de la TV y debe afectarle profundamente, porque está pensada y calculada para que cause el mayor impacto» («Sobre el futuro de nuestro colegio», p. 2.).

¹¹⁷ «La información que incide sobre cada individuo es excesiva, hasta el punto de que los hombres no pueden interiorizarla, clasificarla, ordenarla, de manera que la información, de ser un elemento insustituible de racionalidad, se convierte en un factor de desorganización y de envilecimiento de los que la reciben, de degradación de las conciencias individuales» («Familia y educación...», p. 401).

la deje. Incita a la gente a cambiar (viajar, ver cosas nuevas, caras distintas, recorrer apresuradamente países y ciudades, etcétera) y a renovar todo consumo constantemente, para ser feliz: ¡Úsese y tírese! Inculca la creencia general en el cambio constante y universal, renovando rápidamente los objetos de consumo y las tecnologías, cuando se llevan doscientos años largos de revolución tecnológica sin que se haya modificado la estructura básica de la sociedad¹¹⁸. Lleva al predominio de los medios audiovisuales frente a la lectura, y al de la imagen frente a la palabra hablada, cuando ésta es el estímulo más significativo para el hombre y para el niño en particular. Bordea la criminalidad cuando la publicidad se dirige a la infancia¹¹⁹. Potencia una juventud que -sin haber asumido responsabilidades familiares ni haber entrado aún en la “espiral del prestigio social”- cuestiona todo tipo de autoridad, rebelándose así indirectamente contra la férrea disciplina del mercado de trabajo y su inevitable destino laboral. Fomenta la fragmentación de la conciencia, el egoísmo, la vanidad y el rechazo del amor, el altruismo, la solidaridad y la generosidad en el individuo, y la rivalidad y la envidia consumistas dentro de cada estrato social¹²⁰. Y exalta toda una serie de valores contradictorios con los más estimados del pasado: la satisfacción y el goce inmediato de cuanto

¹¹⁸ «La sociedad tecnológica lleva doscientos años cambiando aparentemente de forma acelerada, pero no es más que un cambio aparente y superficial que afecta al mercado y a la productividad y no a la médula de la sociedad, es decir, las relaciones de propiedad y las relaciones sociales» («Entrevista con Eloy Terrón...», p. 19).

¹¹⁹ «El esfuerzo principal para aislar al individuo y despertar su egoísmo individual e insolidario, sin duda el más peligroso, es la publicidad dirigida a los niños y a los muchachos. Aquí las cosas se adentran en la irracionalidad y la delincuencia. Esta cuestión debe ser considerada bajo diferentes motivos:

- a) la publicidad dirigida a niños pequeños, quizás, de cuatro a seis u ocho años o más, bordea la delincuencia por incidir en conciencias en formación, que no pueden reaccionar;
- b) rompe la tendencia educativa de la familia, porque los padres se verán obligados a tener en cuenta los deseos espurios de los niños en contra de los propósitos familiares;
- c) alienta y refuerza las tendencias egoístas irracionales de los niños» («El hombre y la cultura bajo el capitalismo», en *La cultura y los hombres*, Madrid, Endymion, 2001, pp. 171-193; p. 182).

¹²⁰ «La publicidad industrial, comercial del capitalismo se planteó objetivos totalmente nuevos (...): fragmentar al máximo los contenidos de las conciencias, romper cualquier tipo de resistencia ética y moral (...) y (...) aislar a los individuos, quebrantar toda relación colectiva, liberar a los individuos de posiciones o aptitudes organizadas, despertar el objetivo individual (...). Cuando la publicidad se dirige a personas de una formación intelectual y de una posición económica parecida, el objetivo de la publicidad es despertar la rivalidad de los individuos: quién tiene el mejor coche, la mejor vivienda, el vídeo más avanzado técnicamente. (...)» (Lug. cit., p. 181).

ofrece el mercado; el disfrute de las cosas sin preocupaciones ni deberes de ningún tipo; la “espontaneidad”, entendiéndola en estrecha relación con la iniciativa personal y desde una concepción muy limitada de la libertad; la liberación de todo condicionamiento, con desprecio de las normas de convivencia, hasta descender al nivel puramente sensorial, empírico; una aparente tolerancia para bastantes acciones hasta hace no mucho tiempo severamente reprendidas; y -como valor hegemónico- la permisividad social, hasta con actos que bordean el delito, mientras se refuerza la policía para que no haya ningún cambio real.

Como resultado de esa educación difusa¹²¹, se difunde una concepción puramente mercantil de la personalidad, basada en la *sustitución del ser por el tener* y en total contradicción con el respeto a la vida y al hombre como valor fundamental, condicionando decisivamente la formación y el desarrollo de la personalidad de la infancia y la juventud. Así, en los países capitalistas más avanzados, acaba llegándose a un punto en que la educación aparece como un grave problema social, con resultados alarmantes. Aumenta notoriamente la juventud que rechaza la enseñanza y el trabajo, exigiendo todos los derechos sin la contrapartida de las obligaciones y cuestionando todo tipo de autoridad¹²². Cada vez hay más los niños que crecen sin el afecto solícito de sus padres (base del aprendizaje del amor) y con el estímulo de la incitación constante al consumo, como nueva especie de cielo; que tienen que limitarse a contemplar la felicidad de los otros porque carecen de dinero (aparentemente, por la tacañería de sus padres); y que buscan consuelo en sus iguales de las pandillas de la “sociedad de las esquinas”. Y, todo ello, mientras se multiplican las manifestaciones de conductas desorganizadas

¹²¹ «La educación difusa se refiere a las influencias condicionadoras recibidas a través de las relaciones sociales, pero que carecen de intencionalidad educativa de parte del que ejerce la influencia» («La educación en la sociedad democrática y ...», p. 66).

¹²² «En las sociedades industriales capitalistas avanzadas este clima ha calado tan profundamente en los jóvenes que ha creado en ellos la impresión de que la sociedad les debe todas las satisfacciones sin esfuerzo ni obligaciones, y que, por lo tanto, todo esfuerzo para educarse, prepararse para insertarse en la actividad productiva social, es opresión, represión, etc. La “espontaneidad” (con razón entre comillas) y la liberación de todo condicionamiento han adquirido tal prestigio y vigencia que los padres de una cooperativa de enseñanza alientan a sus hijos a no tener en cuenta las reglas gramaticales, especialmente las ortográficas, por su carácter represivo de la “espontaneidad” del niño. Cuando se llega a extremos como éste no tiene que extrañar que los jóvenes rechacen abiertamente lo que constituye la clave de toda represión, aquello que anula toda espontaneidad (¿?): el trabajo; que rechacen todo lo que implica esfuerzo, disciplina, dedicación atenta» («Familia y educación...», p. 407).

(gravedad de la delincuencia juvenil, amoralismo, indisciplina, falta de sensibilidad humana, etcétera) y se achata el nivel intelectual de los estudiantes al concluir los distintos grados académicos.

En el caso español, ese estado crítico de la educación y la incertidumbre sobre su superación viene agravado por la falta de un análisis serio de los factores que deforman y desorganizan la conducta y de sus efectos sobre la infancia y la juventud, cuando son precisamente los que mayores problemas y dificultades presentan en el proceso educativo. En parte, porque los medios intelectuales -comenzando por los partidos políticos y las iglesias- extreman en exceso la prudencia al criticar a los jóvenes; y, sobre todo, porque la llegada brusca y tardía al estadio industrial dificultó aquí especialmente, a la gente en general, la conciencia plena de la crisis de la educación y de sus causas. Por eso, la alarma social pone el acento principal en las manifestaciones formales del inconformismo juvenil (pelo largo, barbas, convergencia de los sexos en el atuendo, uso de ropas masculinas por las muchachas, ruptura del ciclo de las modas, exhibicionismo en el vestir y en las manifestaciones amorosas, etcétera); o se recurre a la vieja táctica conservadora de cargar los vicios sobre los individuos (siempre es más sencillo echar la culpa a los padres que al funcionamiento de la sociedad actual), si se busca una explicación.

En el medio escolar, concretamente, «los chicos no respetan al profesorado por su sabiduría, porque el constante zarandeo del “modelo” se lo impide, ni por sus virtudes, ni menos por el afecto que los profesores pudieran despertar en los niños»¹²³. Los profesores no quieren reconocer que el predominio de la información desorganizada, contradictoria e incluso irracional, es abrumador¹²⁴, y la cultura de la imagen -la televisión, ante todo-, su más formidable competidor¹²⁵. Los padres culpan de las

¹²³ «Sobre el futuro de nuestro colegio», p. 2.

¹²⁴ «Es así como hay que concebir la educación en la sociedad industrial capitalista: fundamentalmente hay que tener conciencia clara de que los niños ya no están delante del profesor dispuestos a recibir pasivamente el “maná” de su sabiduría; los niños reciben masas ingentes de información, mucho más atractiva que la proporcionada por el profesor; éste se ve obligado a competir con esos canales de información, por lo que, para imponer la suya, el profesor tiene que usar de toda la experiencia posible y de toda la teoría para traer la atención del alumno; en esto radica el gran problema. ¿Cómo resolverlo?: sólo la experiencia puede proporcionar la respuesta» («Familia y educación...»), pp. 404-405).

¹²⁵ «Tendrían que conocer la capacidad de sugestión de la cultura de la imagen, con su objetivo consumista, frente a su capacidad, mucho menor, de interesar al niño en los conocimientos científicos, y en el modo de adquirirlos; y que todos, analfabetos, gente poco cultivada e intelectuales, están inmersos en ella» («Sobre el futuro de nuestro

frustraciones educativas a los centros de enseñanza, al profesorado y a la calle. Y las autoridades educativas y los profesores, a la familia y la sociedad, en abstracto, sin que ni unos ni otros se propongan indagar seriamente sus causas.

En estas condiciones, el verdadero sentido de la enseñanza tendría que radicar en apoyarse en los conocimientos científicos mejor contrastados con un triple fin fundamental:

1. Esclarecer los factores de la sociedad capitalista industrial que desorganizan la conducta, los elementos de la conducta así adquiridos y sus consecuencias sobre la personalidad, comenzando por la identificación de los canales de información que alimentan la conciencia de la infancia y la adolescencia¹²⁶, el descubrimiento de sus objetivos educativos y la ponderación de su eficacia¹²⁷;
2. Encauzar, depurar, sistematizar, racionalizar y elevar a un nivel superior los resultados de las interferencias de esos flujos de información que tienden a condicionar a los niños y a los muchachos, y a perturbar la formación de sus conciencias;
3. Reorganizar, finalmente, los contenidos de la mente para elevarlos a unidad consciente, hasta conferir, así, una nueva estructura a la conciencia.

«La educación, al menos la educación especializada - la enseñanza - sólo alcanza verdadero sentido en la sociedad democrática industrial. Con esto no se pretende excluir la educación difusa, que se da en esta sociedad con la misma (frecuentemente con más) intensidad que en la sociedad agraria tradicional, sino que la educación especializada tiende a predominar en cuanto hace conscientes los elementos de la conducta adquiridos por el canal de las relaciones cotidianas, por la educación difusa. Pero esto no es todo, ni mucho menos; la educación

colegio», p. 2).

«Los enseñantes no deben olvidar que, frente al atractivo, a la sugestión de la cultura de la imagen, es mínima, realmente rudimentaria la capacidad para interesar al niño e inclinarlo a aceptar los conocimientos científicos y el método para obtenerlos, el método experimental» («Familia y educación...», p. 403).

¹²⁶ «Los enseñantes {pero también los padres, la iglesia, los poderes locales, lo mismo que el Estado} tienen que saber con bastante aproximación a qué tipo de canales de información están sometidos los niños y los muchachos, porque solamente conociendo la clase de información que reciben pueden adoptar una estrategia para *organizar, depurar y completar* toda esa masa de conocimientos diversos y contradictorios» (Ibidem).

¹²⁷ «{Los profesores} tienen que saber también que esa información es muy eficaz en conseguir su objetivo, que no es otro que predisponer, en general, al niño, al muchacho, a favor del consumo y atraer su atención hacia un producto concreto» («Sobre el futuro de nuestro colegio», p. 2).

especializada reorganiza los contenidos de la conciencia, los eleva a unidad consciente y confiere una nueva estructura a la conciencia. Aquí se produce un cambio cualitativo, radical y único, gracias a las conquistas de la ciencia moderna. Con las aportaciones de la ciencia se interioriza en las conciencias una imagen del universo que se convierte en la propia estructura, enormemente capaz para asimilar, clasificar y fusionar las masas ingentes de experiencia y de conocimientos (de impactos) que cada individuo recibe en su vida cotidiana»¹²⁸.

iii. Unión de padres y profesores, y liderazgo del profesor humanista, racionalista y demócrata

Ciertamente, a la hora de responsabilizarse de la educación, lo ideal es la unión de todos los agentes educativos. Pero, hoy por hoy y mientras no cambien las cosas, dada la influencia de los factores socioculturales que deforman la conducta sobre la inmensa mayoría de los niños, los padres y los profesores, únicamente los profesores de los primeros niveles de la enseñanza tienen algunas posibilidades de contribuir a mejorar la educación de los niños; y, eso, siempre y cuando los padres colaboren con los profesores en el proceso educativo y se continúe en el hogar la labor de la escuela.

«Sin la colaboración de los padres es totalmente imposible la educación. (...). Sin la colaboración de los padres los profesores pueden estar realizando un esfuerzo que es contrarrestado en las horas que el niño pasa fuera del colegio. La educación de los niños impone, por lo pronto, la necesidad de coordinar las relaciones e influencia que incidan sobre el niño, tanto en el colegio como en el hogar, sin dar lugar a que advierta excesivas divergencias. Es muy importante que el niño no note contradicciones entre el hogar y la escuela, porque, aparte de que nada es más perjudicial para su educación que el desorden, podrá justificar sus fracasos en esa diversidad».

«No cabe duda que la participación de los padres en la escuela les forzará a tomar conciencia de los problemas de la educación y a contribuir con su autoridad a mejorar, a racionalizar, la formación de los niños. Esta autoridad de los padres, por pequeña que sea, y que dependerá del afecto que hayan conseguido despertar en sus hijos, constituirá un apoyo valioso para el profesorado y para la eficacia de la enseñanza, en general. En este sentido, los padres aportan lo particular y concreto, los sentimientos, y los profesores, lo general y abstracto, lo intelectual; los dos principios básicos de la educación humana. La cuestión radica en hallar los términos teóricos y morales de esta colaboración entre los padres y los profesores»¹²⁹.

¹²⁸ «La educación en la sociedad democrática y...», p. 68.

¹²⁹ «Familia y educación...», pp. 408-409.

Desde luego, la situación de partida no es en ese sentido muy favorable, por diversas razones.

- 1) Por el clima de rechazo radical a la intervención de los padres, en los colegios privados y en los estatales: es más, los mismos (la Iglesia, las empresas de la enseñanza privada y los partidos políticos de la derecha) que han elevado el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos al rango de premisa político-educativa fundamental, y que lo defienden con pasión, son los más reacios a permitir la participación de los padres en *sus* colegios, en su mayor parte subvencionados por el Estado.
- 2) Por la quiebra de la educación familiar, la casi total desaparición de la autoridad en la familia y la incapacidad consiguiente de los padres para inculcar a los hijos un proyecto sugestivo de vida, como consecuencia de la separación capitalista del hogar y de la producción, de la industrialización tardía y brusca del país y de la lógica alienante de la cultura capitalista en general.
- 3) Por la drástica reconversión de una mayoría educada en la cultura rural de la escasez a la cultura del consumo y hasta del despilfarro del capitalismo industrial “democrático”, con sus graves efectos sobre la clase obrera y la población en general: generalización de la creencia en la televisión como medio satisfactorio de comunicación, sin que se eche en falta la lectura; y potenciación consiguiente del analfabetismo funcional¹³⁰, la involución ideológica de los trabajadores y el conformismo de la sociedad de masas¹³¹.
- 4) Porque la casi totalidad del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria elude el problema de la adaptación o de la marginación, arguyendo que ¡bastantes dificultades tiene ya para enseñar algo de matemáticas, geografía, historia, etc.!
- 5) Porque muchos de los más conscientes tienden a creer que la adaptación social y la integración laboral de los muchachos

¹³⁰ «La población sometida a este tipo de comunicación, no sólo es incapaz de leer y entender el contenido de un artículo de prensa, sino que sus individuos componentes son asimismo incapaces de seguir el desarrollo verbal de un tema; esto es, son incapaces de seguir una lección, un discurso, una conferencia, porque o bien han perdido el hábito del pensamiento abstracto o, lo que es más grave, nunca han tenido ese hábito, pues ¡también hay que aprender a seguir la línea argumental de una lección!» («Por qué la falta de hábitos de lectura», en *La cultura y los hombres*, Madrid, Endymion, 2001, pp. 203-212; pp. 211-212.

¹³¹ Este tema se estudia en el ensayo que se cita en la nota anterior.

contribuyen a su alienación, por lo que prefieren enfrentarlos a la sociedad.

Si realmente esto es así, el impulso inicial para la educación para la democracia en la sociedad capitalista industrial y democrática sólo puede darlo el profesorado humanista, racionalista y demócrata, consciente de la gravedad del problema de la marginación social y de cómo abordarlo con posibilidades de éxito.

«El papel del profesor humanista, racionalista y demócrata es (...) ayudar a los muchachos a entender, de la manera más correcta posible, el mundo en que viven, a fin de que puedan:

1. Integrar toda la experiencia, ordenar toda la información que les llegue de él, pues, el medio sociocultural capitalista industrial genera masas ingentes de información que pueden poner a prueba la estabilidad de una persona (...);
2. Saber que toda acción sobre los demás tiene unas repercusiones, con frecuencia imprevisibles, que es preciso aprender a prever en sus efectos favorables-desfavorables, peligrosos para el propio bienestar;
3. {Adquirir} (...) clara conciencia de las múltiples y complejas relaciones de dependencia a que los individuos se encuentran, necesariamente, sujetos en las sociedades capitalistas avanzadas (...):
4. Saber que (...) aprender a vivir dentro de esos lazos es el fundamento del bienestar y del equilibrio mental y que, sólo conociéndolos e interpretándolos como indispensables fundamentos de la vida civilizada, puede el muchacho edificar sobre ellos su personalidad y su libertad (...);
5. Descubrir que lo que, a primera vista, puede apreciar como obstáculo y opresión, como es el tropezar constantemente con los intereses y los límites de los otros, ya instalados en la realidad social y económica, (...), puede constituir la mayor fuente de beneficio, ya que puede convertir a los otros (...) en fuentes o en cauces de experiencia y de información contrastada, pues, el hombre aislado, incomunicado, sin relaciones de interdependencia es, de verdad, el más pobre de los hombres;
6. Advertir (...) que el desarrollo de su inteligencia, de su afectividad, de sus sentimientos, de su tacto social, depende, básicamente, de la frecuencia de las relaciones personales “interdependientes”, esto es, del trato directo con numerosas personas diferentes, que obligan, si queremos extraer todas las ventajas de cualquier tipo, a prestar una atención esmerada y cuidadosa a las personas con las que hacemos nuestra vida pidiendo algo o dando algo»¹³².

¹³² «Educación y sociedad», pp. 5-7.

Lejos de amilanarse ante las grandes exigencias y las dificultades que plantea la formación de las masas para la democracia industrial capitalista, el profesorado humanista, racionalista y demócrata debe liderar el proceso de cambio hacia una enseñanza democrática y más eficaz, aprovechando los recursos potenciales que tiene a su disposición.

Sabe que la enseñanza no es un proceso vacío, sino profundamente enraizado en la sociedad en la que él vive inserto y en la que viven sus alumnos; y que puede conocer suficientemente ese medio social con los conocimientos elaborados por los sociólogos, contrastándolos críticamente y por sistema con la experiencia ganada con la propia actividad, sin tener que dominar todas las técnicas necesarias para alumbrarlos.

Entiende que la clave principal de toda renovación pedagógica es la capacidad de autocontrol y de autocorrección de la acción del profesor sobre los alumnos, siempre que se controle al modo científico-experimental; y que, de los factores en presencia, los libros y las instalaciones son inertes y neutrales, el niño y su conciencia, aparentemente inaccesibles, y la acción del profesor sobre el niño, la única variable independiente sobre la que se puede operar.

«Las ventajas que proporciona este autocontrol o autocorrección de la acción del profesor son tan evidentes e incuestionables que parece increíble que no sean la práctica habitual de todo el profesorado, y, sin embargo, todos sabemos que no es así. Y es que, aunque este tipo de autocorrección parece sencillo, en realidad no lo es, ya que requiere, además de conocimientos académicos, amplios, de una rama de la ciencia, sentido crítico, capacidad de observación. Conviene recordar que constituye un axioma que no se puede observar lo que no se conoce: ¡no hay observación sin teoría, sin base teórica! Por otra parte, verificar los resultados de la propia acción, implica comprobar previamente cuáles son los condicionamientos socioculturales de cada niño y el nivel de sus conocimientos teóricos y su orientación intelectual. (...). Sin duda, sólo una insignificante minoría de profesores observa y comprueba los efectos de la acción de enseñar. Es lógico, y no importa. Lo que realmente interesa es alentar al profesorado a que aproveche su posición privilegiada y única de extraer experiencia de su acción pedagógica a fin de enriquecer y ampliar el tesoro de conocimientos de la pedagogía, que aproveche y beneficie un tesoro que solamente está a su alcance. Y hoy será una ínfima minoría, pero si se comprueba el valor y la eficacia de esa actitud y de esa práctica, pronto irá creciendo el número de los que utilicen ese método contribuyendo con ello a elevar el nivel de nuestra profesión hasta hacerlo inaccesible a los *amateurs* y los advenedizos»¹³³.

¹³³ «Sobre el futuro de nuestro colegio», p. 15.

Tiene el convencimiento de que el apoyo de la familia es necesario y puede conseguirse, aunque sea difícil. Porque comprende que, aun cuando la inmensa mayoría de las familias abandonan la educación de sus hijos a centros privados cuyos propietarios les inspiran confianza, por imposibilidad manifiesta, quedan también aún familias que reúnen las capacidades necesarias para educar a sus hijos: padres que aprenden a educar a sus hijos en la práctica, y que educan y se educan estimulados por el cariño mutuo, por el amor. Y sabe que esas familias son el modelo a imitar, y, que, a las demás hay que incitarlas desde fuera a que descubran las profundas satisfacciones y sentimientos generados por el proceso educativo, largo, penoso, pero también satisfactorio.

Ha comprobado, directa o indirectamente, que la cooperación de los padres no se consigue cuando se reclama de forma aislada e individual; que puede lograrse con el apoyo de asociaciones profesionales fuertes, regidas democráticamente y con capacidad para movilizar a una masa creciente de profesores con un proyecto atractivo de futuro; y que ese tipo de instituciones es el foro más idóneo para impulsar los principales objetivos de la renovación pedagógica:

1. Elaboración y transferencia de la experiencia educativa del profesorado.
2. Apertura de un debate amplio, serio y generoso sobre la misión de las asociaciones profesionales de los educadores en la sociedad democrática.
3. Difusión de las líneas de orientación que se vayan asumiendo como normas de comportamiento para la mayoría de los enseñantes, con el propósito de que se extiendan progresivamente a todos¹³⁴.

En cualquier caso,

«el futuro de nuestra sociedad democrática dependerá del uso que nuestros enseñantes hagan de la cultura para desarrollar las conciencias de nuestros niños; ésta es la tremenda tarea y la grave responsabilidad de nuestra enseñanza. Nuestro profesorado se encuentra con dos tareas grandiosas, profundamente entrelazadas:

1. Elaborar una síntesis de la cultura, coherente e integrada, e inculcarla a los niños para que se convierta en el entramado básico (en la estructura inicial) de su conciencia, que, por una parte, les permita orientarse en el complejo mundo en el que viven y, por otra, les permita descubrir su vocación, su inserción

¹³⁴ Esa es la problemática central del texto «El futuro de nuestro colegio».

consciente en él: ésta es la función de la concepción científica del mundo; y

2. {A partir} del conocimiento de las exigencias morales que la sociedad democrática planteará a los individuos y, una vez en posesión de una concepción científica del mundo, elaborar unas normas morales racionales que se esforzarán en que los niños y jóvenes asuman de forma voluntaria: esto es, no como impuestas, sino como surgidas del fondo de cada conciencia individual, en el sentido de que formarán parte de su estructura, se convertirán en el guía preciso y claro de su conducta, marcando de inmediato lo que es justo y correcto y lo que es injusto y antisocial»¹³⁵.

iv. Un esquema científico del universo y de la sociedad, para orientarse en la democracia industrial capitalista

Además de a quién educar y para qué se educa, el educador debe saber también en qué tiene que educar.

«El educador tiene que conocer el contenido de la educación, que no es otra cosa que la cultura humana en fragmentos y en distintos niveles; tiene que dominar estos conocimientos no sólo en sí mismos *sino en su función*; primero, tiene que dominarlos en sí mismos para poder impartirlos, inculcarlos de la manera más eficaz y sencilla; y segundo, tiene que dominarlos en su función para saber:

1. Cómo estimular a los niños a adquirir o, simplemente, a asimilar los conocimientos;
2. Qué tipo de clase de conocimientos necesita el niño tanto para adaptarse con el menor esfuerzo a la sociedad en que vive, como para realizarse en su personalidad, y como para cumplir una función social que le permita allegar los recursos necesarios para vivir dignamente; incluso tiene que saber qué conocimientos el medio social inculca a sus individuos de manera difusa, para intentar organizar esos mismos conocimientos fragmentarios y desordenados»¹³⁶.

En la democracia industrial capitalista, concretamente, la enseñanza escolar puede impulsar la formación de las masas para la democracia por una doble vía básica:

- a) el conocimiento científico-general;
- b) la superación del particularismo familiar, al encauzarlas hacia el tipo ideal del ciudadano demócrata mediante la apertura moral y científica a “lo general”.

¹³⁵ «La educación en la sociedad democrática y...», p. 73.

¹³⁶ «Componentes del saber de todo educador...», p. 2.

«La escuela, incluso con todas sus deficiencias actuales, puede proporcionar un conocimiento científico, suficientemente riguroso para constituir la base de las libertades necesarias a los hombres de las sociedades industriales capitalistas:

1. La posibilidad de comprender la capacidad de las sociedades capitalistas para oprimir a través de sus mecanismos, de control, policiaco, jurídico;
2. La aptitud para descubrir las formas refinadas de control por medio de la publicidad, de los negocios recreativos, de la subcultura industrializada, de la difusión de pseudociencias, de la divulgación de las más groseras supersticiones; la aceptación de necesidades prefabricadas por los gabinetes de *marketing*, necesidades que solamente pueden ser satisfechas por la adquisición teledirigida de artículos que no contribuyen en nada a la mejora de la vida; y la “espiral diabólica” del consumismo, como generador de plustrabajo, por cuanto el individuo, si quiere consumir, tiene que trabajar más, entregarse más;
3. La posesión de los medios necesarios para elegir y proponerse un proyecto de vida y llevarlo a cabo sin impedimentos externos, que es el núcleo de la verdadera libertad».

«La escuela cumple ese propósito liberador por una doble tarea (...):

- a) Por equipar al muchacho con los recursos necesarios para elevarse al conocimiento científico y proporcionarle las bases de ese conocimiento.
- b) Por quebrantar sus particularidades, idiosincrasias y peculiaridades procedentes de la primera formación reducida a la influencia de dos personas e, incluso, de una sola, para abrirle a nuevas y más numerosas relaciones sociales, prepararle para encuentros personales cada vez más frecuentes, que constituirán para el muchacho los cauces más ricos de información. La riqueza de las relaciones *significativas* de una persona es la más poderosa defensa contra las agresiones crecientes y diversas en sus formas, propias de las sociedades industriales avanzadas; y, a la vez, la facilidad y predisposición para contraer (anudar) relaciones sociales, el baluarte más firme contra la tendencia a huir de las agresiones refugiándose en un aislamiento que termina en una introversión aguda y en la enfermedad»¹³⁷.

La primera de esas dos tareas liberadoras se desempeña eficazmente en la medida en que se proporcionan al niño o al muchacho conocimientos básicos contrastados que se conviertan en contenidos de su conciencia hasta iniciarle «en la posesión de esa imagen (esquema, trasunto) de la realidad que le permitirá orientarse en la creciente complejidad de las sociedades modernas»¹³⁸. Con ese fin,

¹³⁷ «La enseñanza escolar como vía de liberación», p. 100.

¹³⁸ Lug. cit., p. 97.

1. Hay que seleccionar muy reflexivamente, desde la escuela primaria, ese tipo de conocimientos, como la clave principal del aprendizaje;
2. Hay que enseñar al alumno en la enseñanza secundaria cómo los hombres han pensado los problemas de su época y cómo han avanzado, desplegando ante él la tarea de pensar como algo que el hombre hace permanentemente para que descubra qué es pensar y que pensar es posible;
3. Hay que culminar “filosóficamente” esa tarea al final de esos estudios básicos estimulándole para que intente sistematizar los conocimientos académicos que ha ido interiorizando, refundiéndolos y organizándolos para ensayar el conocimiento personal de la realidad, contrastándolos continuamente con la práctica y con los conocimientos adquiridos a través del contacto con los libros y mediante la familiaridad con las cosas. Por esto último,

«Hegel se burlaba del intento de Kant de medir las posibilidades de conocer antes de conocer. Hablar de enseñar a pensar a los niños sin tener en cuenta la necesidad previa de conocimientos es imitar “al prudente escolástico que quería aprender a nadar antes de meterse en el agua”. Insisto en que no se puede enseñar a pensar sin proporcionar los contenidos necesarios: el chico necesita muchos más conocimientos de los que puede poner en práctica»¹³⁹.

Pero, por lo mismo,

«hoy el filósofo (...) es un especialista en la concepción del mundo o en historia de la filosofía. El profesor de filosofía tiene la función de colaborar a que el muchacho, de la masa fragmentaria de conocimiento que ha ido interiorizando a lo largo de toda su enseñanza, organice los conocimientos transmitidos con su sello particular de persona y elabore una concepción integradora de la realidad, o que, al menos, descubra la necesidad y la posibilidad de semejante visión global e integrada»¹⁴⁰.

Todo eso se explica porque en la sociedad industrial avanzada no basta ya la experiencia directa de la realidad. El hombre actual necesita un conocimiento congruente con su medio tecnificado y con la ciencia que, en su nivel superior, conduce la transformación del medio humano y de la superficie de la Tierra en general: una “concepción científica del mundo”, entendiendo por tal la que resulta de la unidad del conocimiento -un valor liberal y democrático, por cierto- y del consenso básico de la ciencia y de los

¹³⁹ «Entrevista con Eloy Terrón...», p. 18.

¹⁴⁰ Lug. cit., pp. 16-17.

científicos actuales, aun cuando mañana se supere, se afine mucho más. Porque, en la medida en que esa concepción científica del mundo se concreta en la estructura básica de la conciencia, proporciona una cosmovisión que sirve para orientarse en el mundo cambiante en que vivimos y permite la clasificación de las oleadas de conocimiento fragmentario que nos llegan constantemente, posibilitando la estabilidad intelectual y la dignidad y la libertad genuinas.

Mientras la conciencia del resto de las especies animales se organiza con la experiencia ganada en la satisfacción de las necesidades vitales de la alimentación, la defensa y el apareamiento, la conciencia humana se forma socialmente mediante la interiorización de la cultura, en tanto que medio humano, con su triple dimensión social, técnica y lingüístico-simbólica e ideológica; y el lenguaje, en particular, como la ventaja selectiva de la especie, proporciona a cada individuo un duplicado ideal del ámbito en el que hace su vida. Ahora bien, en las sociedades más antiguas la conciencia del hombre se organiza con la experiencia de la agricultura, la domesticación y los demás propósitos sociales; y a partir de un determinado momento histórico, aparecen los grandes mitos de las religiones, que se organizan posteriormente como concepciones del mundo. Pero en la época del desarrollo de la ciencia ni los propósitos sociales ni las concepciones dramáticas de las religiones pueden dar cuenta de los progresos del conocimiento. La complejidad creciente de las sociedades industriales con sus complicadas técnicas de producción, de distribución y otros servicios, requiere hombres equipados con un pensamiento operativo muy abstracto y, a la vez, reflejo riguroso de la realidad, algo imposible en los hombres con conciencias modeladas por la estructura de las sociedades tradicionales.

Por lo mismo, dada la correspondencia entre la complejidad de la civilización industrial y la ciencia que ha presidido su configuración y cuyo pensamiento materializa, los conocimientos deben organizarse hoy en el sistema escolar sobre un esquema tomado de la realidad y acorde con su trama básica. A saber:

1. Una visión general del universo, cuya base moderna son la teoría del átomo, la teoría general de la relatividad, la teoría de la evolución y otras teorías científico-generales;
2. Una concepción de la historia natural de los seres vivos, igualmente general;

3. Una síntesis de la cultura y de su historia, coherente y estructurada, con sus distintos aspectos, con especial atención al progreso de “la razón”, como resumen unitario y objetivo de la experiencia del hombre¹⁴¹;
4. Un conocimiento general de la sociedad actual y de sus posibilidades de desarrollo, como componente decisivo del currículo.

“Desde mi punto de vista uno de los objetivos de la educación sería proporcionar al alumno una concepción de la estructura social en que el joven se halla inmerso; ése sería para mí el ingrediente fundamental del conocimiento. Sin embargo, la concepción de la sociedad es algo de lo que se huye como de la peste, a pesar de que la concepción científica del mundo no es aceptable sin que lleve consigo una concepción del hombre y de la sociedad. En conclusión, las reformas actuales están desgarradas entre un posible humanismo enraizado en la herencia tradicional del PSOE. y la necesidad de una formación operativa y pragmática que exige el mundo empresarial. Una educación que no plantea como central el conocimiento de la sociedad en su conjunto y sus posibles vías de desarrollo es una educación que lleva a los jóvenes al escepticismo y a posturas de protesta e insatisfacción”¹⁴².

La segunda tarea de la educación escolar para la democracia en la España industrial capitalista y democrática estriba en

«liberar al niño de los particularismos, inculcados por la familia desde el nacimiento, y de la convivencia en el limitadísimo círculo familiar para que se abra a lo general, para convertirlo en ciudadano»¹⁴³.

El choque entre el particularismo impreso por el núcleo familiar y “lo general” representado por el maestro y el colectivo escolar en su conjunto es en principio emocional, porque

«la influencia determinante de la madre sobre el hijo (...) genera un afecto avasallador, cierta adhesión del niño hacia la madre, que da lugar a veces al tremendo desgarramiento sufrido por el niño cuando acude por primera vez a la escuela».

No obstante, ese conflicto afectivo inicial se va amortiguando, con «la eficacia del profesor, {que aumentará} tan pronto como éste

¹⁴¹ «Hay que partir del hecho de que la razón es una construcción que el hombre va logrando a través de su acción sobre la naturaleza. Sólo en la medida en que domina a la naturaleza se va edificando la razón y va descubriendo las leyes que llamamos lógicas o del conocimiento. En general hay que enseñar al alumno la historia básica de la sociedad (de la política, de la literatura, del arte, de la cultura,...) y un aspecto esencial, absolutamente necesario, es ver cómo se desarrolló la capacidad de pensar lo real: en este sentido la historia del pensamiento es enormemente formativa» (Lug. cit., p. 19).

¹⁴² «Lug. cit., pp. 17-18.

¹⁴³ «La enseñanza escolar como vía de liberación», p. 97.

haya logrado que el niño lo incluya dentro del ámbito de su afecto»¹⁴⁴, y, sobre todo, con el descubrimiento progresivo de lo “universal” mediante el trato con los demás niños y la inmersión en el medio escolar en general¹⁴⁵ y con las enseñanzas del profesorado, en particular.

Al interesarse por los condicionamientos socioculturales del niño con el fin de controlar la propia acción educativa, el profesorado acabará descubriendo la necesidad de una nueva formación moral y cívico-social por toda una serie de causas, entre las que cabe resaltar las siguientes, para nuestro caso concreto:

- a) Difusión de la oposición a la autoridad hasta alcanzar a todos los aspectos de nuestra sociedad (poderes públicos, instituciones religiosas, escuela, familia, etc.), como consecuencia indirecta de la industrialización y de los formidables avances de las relaciones capitalistas, el desarrollo comercial y el efecto demostración de los viajes, las oleadas de turistas y la emigración al extranjero, desde el final de la dictadura franquista;
- b) Fuerte retroceso del autoritarismo gubernativo, político y social, a raíz del establecimiento de amplias libertades democráticas, dejando un amplio juego a la iniciativa individual y forzando a los ciudadanos a obrar bajo su propia responsabilidad;
- c) Incitación sin límite de las ansias de satisfacción y de la realización de los deseos personales de los individuos, inviable sin un rechazo de las diferentes formas de autoridad implantadas en la sociedad tradicional, al desarrollarse la “sociedad de consumo”;
- d) Quiebra de toda moral autoritaria, religiosa o no, fundamentalmente por las contradicciones entre los supuestos

¹⁴⁴ «Coeducación y control social en la España de la posguerra», *Revista de Educación*, núm. 326 (2001), pp. 185-193; p. 190.

¹⁴⁵ «En esta etapa {infantil y primaria} es cuando el niño, por las exigencias de la práctica de su comportamiento y por las respuestas que con él provoca en los demás niños, asimila con mayor intensidad reglas morales, modales y usos; pero el niño no sólo las asimila para regular su acción, sino que las descubre en sí mismo en cuanto califica las acciones de los otros sufridas por él y, a veces, con dolor e irritación (...): es curioso que la rectitud del comportamiento propio se descubre en el comportamiento de los otros hacia uno mismo; la injusticia padecida y el juicio valorativo correspondiente acaban por convertirse en motivadores de la conducta propia, primero hacia los demás, después hacia uno mismo» («La crisis de la moral de nuestro tiempo y la juventud», p.7).

ideológicos de las clases superiores (beneficiarias de la moral clerical) y su actividad práctica (eliminación de la moral en la sociedad industrial avanzada)¹⁴⁶;

- e) Deterioro del comportamiento moral de las nuevas generaciones con la expansión de la cultura material y espiritual capitalista¹⁴⁷;
- f) Secularización creciente de la sociedad, con el consiguiente debilitamiento de la influencia de la organización eclesiástica sobre las conciencias, que es el factor más importante de todos en un país como el nuestro, donde el clero ha ejercido históricamente amplias funciones de colaboración con el Estado.

Al ser esto así,

«la atención preferente del profesorado al medio social y a los condicionamientos socioculturales del niño proporcionará a los profesores un conocimiento correcto de (...) la exigencia de una formación moral y cívico-social para los niños, pero no una formación abstracta y retórica como la proporcionada por “La formación del espíritu Nacional”. No; se trata de una formación que implica varios niveles:

1. Hay que formar al niño en el respeto al hombre, como la culminación de todo lo viviente; hay que mostrarle la rareza de la vida en el universo y cómo nosotros no podremos subsistir sin conservar y proteger las especies vivientes de las que somos la culminación;
2. Es preciso mostrar al niño el premioso y difícil ascenso del hombre a lo largo de la historia, para que aprenda a respetarlo, no en abstracto, verbalmente, sino en concreto; esto es, en sus bienes materiales, tangibles, y en sus bienes intangibles, en sus ideas, en sus sentimientos, hábitos y costumbres;
3. Para lo cual, hay que insistir incansablemente en la tolerancia como forma principal de respeto, que empieza por escuchar sin escándalo ni hostilidad al prójimo, ya que ésta es, además, la base de la convivencia democrática: escuchar atentamente a la otra persona.

¹⁴⁶ «Es natural que la vieja moral dogmática y con base religiosa esté en quiebra dadas las contradicciones entre las clases superiores (beneficiarias de las morales religiosas) y sus actividades prácticas: ellas son las que han propugnado la eliminación de la moral en la sociedad industrial avanzada» («Entrevista con Eloy Terrón...», p. 20).

¹⁴⁷ «El problema estriba en construir un comportamiento moral en las nuevas generaciones, ya que éste se ha deteriorado por el desarrollo del mercado y de la técnica, hasta el punto de que entre los intelectuales de los países más avanzados se ha planteado lo innecesario que es la moral. En una sociedad gran productora de mercancías, las satisfacciones morales se pueden sustituir con satisfacciones materiales. Pero esta idea de que la moral es innecesaria ha fracasado y en este sentido se entiende la práctica del rearme moral de la sociedad americana, por parte de presidente Ronald Reagan » (Ibidem).

4. Por último, la formación para la convivencia democrática (...) exige de todos nosotros una nueva sensibilidad, un avivamiento de nuestra simpatía que nos lleva a sentir el daño recibido por otra persona como un daño propio; sensibilidad y simpatía que resultan del desarrollo y enriquecimiento de los sentimientos y que son el fundamento más firme de la moral democrática¹⁴⁸».

«No obstante, en última instancia, el núcleo determinante, tanto del respeto a la vida como del respeto al hombre (en cuanto ser vivo y en cuanto ser histórico) es una concepción racional de todo lo que nos rodea, un conocimiento riguroso, integrado y eficaz de la naturaleza y de la sociedad, que sirva de guía a nuestra acción bajo el impulso de nuestra afectividad, de nuestra sensibilidad y de nuestra capacidad de simpatía»¹⁴⁹.

Los intelectuales y artistas humanistas, racionalistas y demócratas de nuestro país y del mundo entero son los únicos que pueden crear esa moral de nuevo tipo, laica, autónoma, universal y racional, vinculada al desarrollo de la ciencia y al afinamiento de la sensibilidad humana¹⁵⁰. Y esto, sobre dos pilares básicos:

1. la concepción científica del mundo y las normas morales deducidas de ella¹⁵¹;

¹⁴⁸ «En las poblaciones modernas altamente concentradas, con una fuerte interdependencia de todos los individuos para todas las actividades, en donde las privadas casi desaparecen absorbidas por las públicas, el individuo está casi siempre a la vista de los demás, y donde, por otra parte, los flujos de la información que llegan a los individuos son muy diversos y contradictorios, se impone un tipo de normas distinto, unas normas que arranquen del fondo más íntimo del individuo y que sea el resultado de una fina sensibilidad, un sentir muy alerta para con los otros, una profunda simpatía que haga sentir como propia toda lesión de otra persona, de la dignidad así como los bienes de los otros. Sólo una gran sensibilidad, una gran solidaridad (como síntesis de la interdependencia humana) puede constituir una base firme de la nueva moralidad; nueva moral que deberá tener como componentes una concepción del mundo y de la vida, científica, racional, suficiente para inspirar un gran respeto a la vida, en general, y al hombre concreto, a la persona humana como condición de nuestra propia realización, en particular» («La crisis de la moral de nuestro tiempo y la juventud», pp. 8-9).

¹⁴⁹ «Sobre el futuro de nuestro colegio», pp. 11-12.

¹⁵⁰ «Puesto que la vieja moral está en crisis hay que plantearse dentro de nuestra sociedad una nueva moral con base no religiosa. Por ello, debemos acudir a una base científica de esta nueva moral que esté vinculada, claro está, al desarrollo de las ciencias y al desarrollo de los sentimientos de los individuos, al afianzamiento de su sensibilidad y no a una norma legalista y heterónoma» («Entrevista con Eloy Terrón...», p. 20).

¹⁵¹ «La enseñanza de una sociedad democrática industrial y capitalista tiene que desarrollar desde una edad temprana el respeto para el hombre y, por tanto, debiera desenvolver en el niño una gran sensibilidad para todo lo humano, fundamentalmente para el hombre, si bien será difícil desenvolver un gran respeto al hombre sin sentir una gran simpatía y un gran respeto para con todos los seres vivos. En este aspecto -el desenvolvimiento de una afinada sensibilidad para con el hombre- la moral conecta estrechamente con el desarrollo y enseñanza de una concepción racional del mundo (la

2. el despliegue de la cultura, el arte y la literatura como trasunto de los sentimientos humanos¹⁵².

Pero los intelectuales y los artistas no suelen estar en comunicación con las masas -y menos con los niños-, porque la sociedad industrial capitalista ha “contaminado” sus canales de comunicación. Únicamente los profesores -como verdaderos mediadores entre la cultura total y los niños, los muchachos y los jóvenes- podrán inculcar la nueva moral a las nuevas generaciones en las escuelas, los institutos y las universidades, siempre que

interiorización individual de la conciencia científica del mundo, elaborada y apoyada en la física, sobre las bases establecidas, hace casi tres cuartos de siglo, por Einstein)) («Familia y educación en un contexto de clase obrera», p.398).

¹⁵² «El cuanto al fundamento de la nueva moral, consiste en la concepción científica del universo, de la evolución de la vida, del desarrollo del hombre y la sociedad, del desenvolvimiento de la cultura y del despliegue del arte como trasunto de los sentimientos humanos: hay que descubrir y poner de manifiesto el profundo condicionamiento que existe entre el desarrollo de la sociedad y el despliegue de los sentimientos humanos» («La educación en la sociedad democrática y...», p. 72).

Por lo demás, esa visión del fundamento de la moral se ilustra mejor con el esbozo de un programa de ética en una breve nota inédita, de 1986:

«ÉTICA:

1. Bases científicas de la moral. La concepción científica del universo como fundamento de una moral no religiosa, laica.
 - 1.1. La evolución física del Universo: unidad y coherencia del cosmos.
 - 1.2. Las condiciones necesarias para la aparición de la vida.
 - 1.3. El origen de la vida y la primera etapa de la evolución, hasta la aparición de los animales.
 - 1.4. La dramática y conflictiva evolución animal. Aprender a respetar la vida.
 - 1.5. El origen del hombre. La primera etapa de la aparición del hombre.
 - 1.6. La aparición de la sociedad y el lenguaje. El origen de la conciencia (sentimientos e inteligencia). Los comienzos de la cultura.
 - 1.7. La dolorosa historia natural del hombre. Aprender a respetar la vida humana.
 - 1.8. El hombre como ser social y su lento ascenso a través de la técnica: los hombres construyen un hogar sobre el mundo del que eran un resultado.
2. Moral y sociedad humana.
 - 2.1. Dependencia infantil y afectividad.
 - 2.2. El núcleo afectivo primario y su desarrollo: sentimientos (sensibilidad) e inteligencia.
 - 2.3. El despliegue de los sentimientos en niños y jóvenes como fundamento de la moral. El respeto a la vida y el respeto al hombre: hacia una moral de la simpatía.
3. La evolución de los sentimientos y la moral en la historia.
4. Las reflexiones de los hombres sobre la moral y su influencia sobre la práctica moral.
5. Hacia una moral para nuestro tiempo».

atiendan por igual las necesidades de afecto y de orientación intelectual de la infancia y la juventud¹⁵³.

«El establecimiento de las bases firmes de la nueva moral -necesaria para vivir en una sociedad democrática- en las conciencias de los niños de los jóvenes sólo puede ser llevado a cabo por los enseñantes; nadie más puede hacerlo, ya que sólo éstos han sido encargados por la sociedad de elevar a conciencia clara e integrada las influencias que la sociedad ha ido ejerciendo desordenadamente y sin propósito. Durante varios años de la vida de los niños, el período en que se constituye la estructura básica de la conciencia, se hallan bajo la influencia de los enseñantes que se encuentran en una posición única para organizar e integrar las experiencias recibidas por la vía difusa de las relaciones sociales. Es en esta etapa cuando los profesores deben inculcar las normas morales, que posteriormente la sociedad reforzará y consolidará mediante su aprobación o rechazo. Pero nadie más que los profesores están en tan óptimas condiciones para elaborar y difundir una moral basada en las máximas conquistas de la ciencia, porque ellos son los intermediarios entre los hallazgos de la ciencia y el arte y los nuevos miembros de la sociedad»¹⁵⁴.

«La escuela democrática logrará su meta y cumplirá digna y satisfactoriamente su cometido si consigue inculcar en todos los niños una concepción científica del mundo y unas normas morales deducidas de ella. Estructuradas las conciencias sobre tal concepción y normas generales, los niños llegarán a ser adultos capaces de enfrentarse críticamente con la realidad en que viven. Las normas morales racionales autoasumidas les harán hombres libres de temores y de angustias absurdas y patológicas. Como la concepción del universo es una síntesis de las conquistas de todas las ciencias y estas ciencias son las que han servido de guía para “construir” esta realidad tecnificada, esa concepción del universo constituye el plano perfecto e ideal para orientarse en el medio que es la sociedad democrática industrial. Equipados con ese esquema de la realidad los jóvenes se encontrarán en las mejores condiciones para elegir, entre miles de posibilidades representadas por el increíblemente diversificado sistema de ocupación, aquella vocación (ocupación) que armonice mejor con las aptitudes adquiridas. Sólo así el individuo desarrollará al máximo sus capacidades y realizará satisfactoriamente su personalidad. No cabe duda de que en la democracia capitalista no se podrán cumplir nunca al 100 por 100 los propósitos ideales de los individuos; pero, al menos, sabrán qué obstáculos lo impiden. (...). Si el joven elige con pleno conocimiento de causa su plan de vida -con conocimiento de las condiciones objetivas y

¹⁵³ «Si se presta la misma atención al desenvolvimiento de los sentimiento del niño que al de su inteligencia se generará en las masas un respeto a la vida y, mucho más, a la vida humana, que encauzará la conducta con más rigor que ninguna sanción por terrible que sea (...): hay que pasar de la moral autoritaria, sancionada por el temor físico y espiritual, a una moral autoasumida conscientemente porque es racional (Lug. cit., p. 72).

¹⁵⁴ Lug. cit., pp. 73-74.

con conocimiento de sus aptitudes- se encontrará pronto en el límite de lo alcanzado y lo superará abriendo nuevo camino, yendo más allá»¹⁵⁵.

e) Selección del esquema teórico a transmitir, comunicación oral, incitación a la lectura y funciones del examen

Por último, con respecto a la gran cuestión pedagógica básica que resta -la cuestión del método de enseñanza o de cómo educar a las masas para la democracia-, habría que resaltar la importancia de cuatro medios didácticos fundamentales. A saber:

1. Selección rigurosa del esquema teórico a transmitir.
2. Predominio de la comunicación oral.
3. Incitación a la lectura, como garantía del acceso universal a las fuentes del conocimiento.
4. Revisión y ampliación de la función tradicional del examen.

Ante todo, dado que la coherencia del conocimiento y el reforzamiento de su condición de sistema constituye la clave de la investigación docente, «de todo lo que se investiga y conoce, es necesario entresacar y elegir un esquema apto para la enseñanza»¹⁵⁶, como única variable independiente de la experiencia docente: la atención del alumno, su grado de asimilación, la aplicación del conocimiento asimilado a su propia conducta, la reacción del grupo social ante la misma y los demás factores en general son simplemente datos, independientes de la voluntad del profesor.

Ciertamente, esa primera tarea es difícil, dada la subordinación actual de la ciencia a la producción (cuando debería guiarla) y los efectos negativos de la misma (empirismo puro, superespecialización, utilitarismo extremo, progreso puramente técnico, retroceso del espíritu crítico y otros síntomas del desorden científico), como una manifestación más del desorden general de la civilización capitalista. Pero no es del todo imposible¹⁵⁷, puesto que

¹⁵⁵ Lug. cit., pp. 74-75.

¹⁵⁶ «Condiciones e importancia de la crítica científica», en *Ciencia, técnica y humanismo*, Barcelona, Espejo, 1973, pp. 183-214; p. 198.

¹⁵⁷ « ¿Es posible extraer del conjunto de conocimientos que constituyen cada rama de la ciencia un esquema de leyes y conceptos que llegue a convertirse en algo parecido a un cuadro (trama, entramado o estructura) de referencia en la conciencia del estudiante, es decir, que se convierta a su vez en un instrumento activo para transformar datos brutos de la realidad en conocimiento? ¿Qué cualidades tiene que reunir ese esquema para poder satisfacer dos condiciones básicas:

el científico educador puede siempre comprobar el fundamento y la exactitud de su esquema teórico-conceptual por dos vías distintas:

- a) Correlacionando *grosso modo* su eficacia en la configuración de la conciencia del individuo con la coherencia y eficacia del alumno, observando cómo se manifiesta en su aptitud para recoger conocimiento nuevo y transformarlo en pensamiento y para organizar los datos procedentes de la realidad y orientar conforme a ellos su comportamiento;
- b) Investigando en qué medida ese esquema teórico-conceptual da cuenta de cada hecho particular y contribuye a llenar las lagunas de conocimiento que deja la investigación industrial.

Para tratar de despertar en todos el deseo permanente de aumentar y perfeccionar su formación cultural, el científico pedagogo tiene que prestar una atención inicial especial a la falta de uniformidad de los alumnos en razón de su diversidad de procedencia, e idear los medios de enseñanza más satisfactorios, comenzando por el más importante de todos: la explicación clara, ordenada y organizada de sus contenidos¹⁵⁸.

«El profesor debe tener el convencimiento de las dificultades inherentes a toda comunicación oral y escrita. Condicionado por su especialidad, cada profesor, en su repertorio particular de conceptos, de términos, subraya unos y omite otros que da por sabidos; y, en su exposición oral, si no lee unos apuntes (o un texto que completa con comentarios), centra su atención en recordar y ordenar gramaticalmente lo que pretende decir. Evidentemente, el empeño y el esfuerzo del profesor deben estar orientados en otro sentido: debe centrar todo su empeño en organizar la materia (los contenidos) de cada día, cada lección, en una síntesis que represente la estructura esencial del tema, de una manera integrada, bien encadenada, es decir, que posea un argumento “fácil” de retener, que permita al alumno entenderlo, es decir, entroncarlo con o a referirlo a los conocimientos previos»¹⁵⁹.

«Como resumen, se puede y se debe decir que la exposición oral de contenidos, la elección de éstos, su organización y la forma de presentarlos y, sobre todo, la observación y comprobación de cómo son recibidos y cómo influyen en la configuración de las conciencias de los jóvenes alumnos, es la variable independiente sobre la que puede actuar el profesor es algo así como su material de investigación. Es necesario que el profesor se convenza plenamente de que la única fuente de

- a) que sea fácil de asimilar;
- b) que proporcione el máximo rendimiento, que dote al alumno de un medio eficaz para recoger y elaborar nuevo conocimiento?» (Lug. cit., p. 199).

¹⁵⁸ «El recurso, el instrumento del profesor es la palabra, la exposición oral, la elección de los contenidos, el soporte conceptual, la organización de los contenidos, la forma y el tono de hablar» («Teoría del examen», p. 6).

¹⁵⁹ Lug. cit., p. 6.

experiencia a su alcance -aquello sobre lo que puede operar, observar, comprobar, verificar- no es lo que otros digan o escriban sobre la enseñanza; no, el genuino material de investigación es su acción configuradora sobre la conciencia de los alumnos: la selección y la organización de los contenidos intelectuales que transmite a los alumnos y la comprobación de cómo son recibidos y asimilados tales contenidos; la competencia comunicativa, reducir al mínimo las resistencias comunicativas, descubrir dónde están las dificultades y superarlas»¹⁶⁰.

Otro medio didáctico fundamental para la educación de las masas para la democracia es la lectura y el dominio de la letra impresa en general, como garantía del acceso universal a las fuentes del conocimiento y frente a la tendencia creciente a la introducción de los medios audiovisuales como

«verdaderos sustitutos de la lectura, como resultado de los grandes avances de la tecnotrónica, del vídeo, de la televisión y de los ordenadores»¹⁶¹.

«Dado el estrecho paralelismo existente entre el pensamiento depositado en los libros y la actividad pensante del ser humano, el ejercicio más eficaz para elevarse al pensamiento abstracto es la lectura, pasando por sus tres etapas de lectura en voz alta, lectura en voz baja, y lectura silenciosa o lectura inarticulada, que es ya verdadero pensamiento; verdadero pensar. (...). Los medios visuales no nos proporcionan “pensamiento” como la lectura; solamente nos proporcionan percepciones que podemos transformar en pensamiento o no. Ninguna máquina elabora conocimiento como cualquier hombre corriente; las máquinas por sí mismas nunca podrán aplicar la ciencia a diseñar y a fabricar objetos, mercancías para el mercado. Por eso es falso que las máquinas puedan sustituir a los libros, es decir, a un soporte de texto, ya sea como el libro o de otro tipo»¹⁶².

Por último, habría que reconsiderar la función tradicional del examen como evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridos -durante un período de tiempo (un curso académico, etcétera) o como evaluación absoluta (exámenes tipo selectividad, o de madurez)-, y ampliarla además con nuevas funciones académicas.

La “mala prensa” de la función tradicional del examen, entre el alumnado y el profesorado, se justifica por la imposibilidad de evitar los errores graves derivados de la propia naturaleza del examen en sus dos momentos característicos: redacción, por el alumno; y evaluación, por el profesor. De hecho, en la universidad tradicional llegó a proponerse la supresión de todos los exámenes o su reducción al mínimo. Pero, al imponerse la enseñanza de masas,

¹⁶⁰ Lug. cit., p. 7.

¹⁶¹ «Significación política y cultural de la lectura», p.195.

¹⁶² Lug. cit., p. 201.

los exámenes se generalizaron rápidamente ante la imposibilidad de conocer personalmente a los alumnos y por otras razones prácticas, al mismo tiempo que se pensó en la conveniencia de endurecer los exámenes -al menos en los estudios superiores- para “seleccionar a los mejores” e intentar frenar así la afluencia de las clases bajas. Pero, con todo, la función tradicional del examen es hoy la única vía para reconocer el aprovechamiento de la enseñanza y la mejora consiguiente de las posibilidades laborales de las clases subalternas, mientras las clases privilegiadas siguen valiéndose, como siempre, de las redes y las influencias familiares.

Con el examen se puede medir el grado de aprovechamiento de un bien social (la enseñanza) que debe proporcionar los conocimientos necesarios para integrarse en la actividad social productiva y para desarrollar la personalidad del alumno, y atribuírselo y reconocérselo a cada individuo como un bien personal. Aunque, con ello, se aumentan extraordinariamente al mismo tiempo las responsabilidades del profesor ante el análisis del examen y sus resultados indeseados. A saber:

- a) Superar la propia incertidumbre e inseguridad;
- b) Desarrollar la sensibilidad frente a los miedos, las tensiones y las lesiones psíquicas del alumno, creando un clima de distensión y tranquilidad y obviando toda tensión innecesaria;
- c) Advertir sobre la importancia de la letra clara y bien legible, y de todo lo que favorezca la lectura;
- d) Controlar o limitar la arbitrariedad, al plantear el examen como una tarea científica: realizando un gran esfuerzo de observación y análisis; y programando algunos ensayos que le proporcionen experiencia y le permitan proyectar exámenes, controlar variables, anticipar resultados y reducir incontrolables.

Por lo demás, con la enseñanza de masas, se ampliaron notoriamente también las funciones académicas del examen hasta elevarlo a un nuevo nivel dialéctico, ante la necesidad de desarrollar los hábitos de trabajo intelectual por medio de estímulos propiamente académicos entre los estudiantes de las clases bajas que no podían adquirirlos en el seno de la familia. Es más: actualmente, el uso del examen se justifica ante todo por las más importantes de esas nuevas funciones académicas:

1. Revisión del propio conocimiento: ¿qué sé yo de todo esto?.

2. Actualización forzada, obligada, de unos conocimientos adquiridos como una forma de contrarrestar la tendencia sana y lógica al olvido: el examen es ante todo un mecanismo para recordar, para actualizar.
3. Reorganización de todos los conocimientos adquiridos para facilitar su utilización, puesto que la actualización no basta para combatir el olvido: además, hay que estructurar, organizar e integrar el conocimiento..
4. Oposición a la fragmentación y la rutina de la propia vida espiritual: el examen es un mecanismo que, de una manera controlada, obliga a recordar, ordenar, revisar y reflexionar. Y hay que plantearlo de modo que refuerce el pensamiento integrador: el pensamiento, en cuanto refleja la realidad, ofrece siempre conceptos, leyes y teorías integradoras.
5. Autocontrol del docente: el examen es el mejor recurso para comprobar la acción comunicativa y transmisora del profesor sobre el alumno, aun sabiendo que lograr la competencia comunicativa es difícil.
6. Contribución a la constitución de dos estructuras del conocimiento fundamentales: el proyecto de vida profesional de cada uno; y la propia identidad.

«Sin embargo, el cambio cualitativo no se producirá solamente por el aumento de la cantidad y la variedad de los conocimientos, aunque es la condición indispensable, sino, también, bajo el estímulo, bajo el imperativo, de cambios en la conducta del joven, en la elección de carrera, esto es, de un proyecto de vida, relaciones nuevas con otras y diversas personas, viajes a países extranjeros, descubrimiento de la mujer y del amor y la aparición de la pregunta (en este sentido no se puede ignorar la enorme importancia de las ideas políticas, junto con la enorme presión intelectual que ejercen sobre los jóvenes): “¿Quién soy yo? ¿Qué soy yo o qué quiero ser? ¿Cómo puedo conocerme? “. (...). Todas estas preguntas provocan necesariamente una estructuración, una integración de los conocimientos acumulados sin propósitos globalizadores; pero entender la propia conducta y prever el futuro exige un tipo nuevo de conocimientos: el joven comienza a sentir el mundo como totalidad, y debe responder con una imagen global del mundo. Esto al margen de la acumulación de conocimientos orientados a la edificación de un saber hacer, de una profesión: el proyecto de vida, que va a dar sentido a la personalidad del individuo»¹⁶³.

¹⁶³ Lug. cit., p. 3.

V. Escritos de sociología del sistema educativo español: observaciones sobre su edición¹⁶⁴

A lo largo de su vida intelectual Eloy Terrón trabajó siempre -desde la filosofía, la historia, la sociología, la antropología cultural, la teoría de la comunicación y la teoría y la historia de la cultura- en dos grandes campos de estudio estrechamente relacionados entre sí, como el todo y la parte: 1/ el origen, la naturaleza y el desarrollo del hombre y de la cultura (entendiendo por cultura el medio biológico de la especie humana); y 2/ la historia de la cultura española y de los españoles. Trató, ante todo, de aclararse a sí mismo, poniendo una y otra vez por escrito sus reflexiones y acumulando manuscritos cuartilla sobre cuartilla¹⁶⁵. Pero no con vistas a su publicación -como el intelectual típico-, sino como maestro socrático y para poder contribuir al esclarecimiento de la conciencia de los trabajadores y del hombre común, al modo de Marx.

La educación y la enseñanza fue uno de los principales centros de interés de Eloy Terrón. Las abordó con rigor científico desde la perspectiva del filósofo, el historiador, el antropólogo y el sociólogo, y en virtud del compromiso político radical con el socialismo y la democracia. Sus escritos de sociología del sistema educativo español, en concreto, son el producto intelectual de ese doble compromiso científico y político. Primero -en los años cincuenta y sesenta del siglo XX-, como protagonista destacado del Movimiento de Renovación de la Enseñanza y como profesor de historia, antropología y sociología en la Universidad Complutense y en CEISA y otros centros activos de la oposición a la dictadura franquista en la enseñanza superior; y, durante la transición de la

¹⁶⁴ En principio, este libro se preparó para su edición en papel a raíz de la solicitud directa, insistente y personal de un texto con inéditos de Eloy Terrón por parte del Director General del Libro, Rogelio Blanco. Este sugirió su presentación a la convocatoria de ayudas del Ministerio de Cultura en 2009 por la editorial Ayuso, y dio su conformidad para que la temática elegida. El libro se presentó, pero el Ministerio de Cultura no subvencionó su impresión, quizás porque el editor dio preferencia a otros textos menos extensos. Aún así, ante la reiteración de su buena actitud por parte de Rogelio Blanco (“por Eloy hago todo lo que sea necesario”), se postergó su difusión electrónica como “libro libre” hasta llegar a saber que la editorial Ayuso decidió en su momento no incluirlo en su propuesta para 2010, porque “este año el Ministerio ha reducido la lista de proyectos para subvenciones y también los presupuestos”.

¹⁶⁵ El sentimiento profundo de respeto a la naturaleza le llevó a escribir siempre aprovechando el envés en blanco de cuartillas o medio folios ya utilizados. Aunque no puso el mismo cuidado en la conservación de sus escritos: los mimeografiados y los impresos, porque se los daba a todo el que se acercaba a él en busca de orientación intelectual, para que pudiera profundizar en lo que habían debatido: y los inéditos, en parte porque los comenzaba aquí y los concluía allá, pero, sobre todo, porque no se preocupó lo suficiente por conservarlos: de hecho, en su archivo personal abundan los textos incompletos y faltan los originales de los impresos y otros muchos manuscritos.

democracia, como decano del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados del distrito Universitario de Madrid y presidente del Consejo General de Colegios.

Aparte de su interés científico y de su significación histórico-cultural, incuestionables, esos escritos conservan hoy su actualidad y pueden ser muy provechosos para el docente de cualquier nivel, el científico social y el hombre común. En cuanto a esta edición antológica incluye todos los textos inéditos que se han localizado¹⁶⁶ y casi la totalidad de los impresos, que andan dispersos aquí y allá; y se ha estructurado en cinco secciones, con un doble criterio, cronológico y temático.

La sección primera *-Sociología de la Universidad española y de la investigación docente-* corresponde a los escritos más antiguos, como producto científico del compromiso de Eloy Terrón con el Movimiento de Renovación de la Enseñanza, desde sus orígenes, y de su trabajo académico pionero¹⁶⁷ como profesor de sociología de la educación¹⁶⁸. A saber: hasta ocho estudios (cinco de ellos inéditos¹⁶⁹) de sociología de la Universidad española; varios trabajos de sociología de la investigación docente; y un texto sociológico sobre la enseñanza de la lengua¹⁷⁰.

En la segunda sección *-Fundamentos teóricos-* se incluyen una serie de textos, de contenido general y más teórico, en mayor o menor medida. Desde aquellos en que se abordan temas tan abstractos como la dialéctica de la educación y el progreso de la cultura, la naturaleza de la educación infantil o la enseñanza escolar como vía de liberación, hasta otros de temática más concreta, como la formación del educador, la necesidad del diálogo entre el hogar y la familia o la imposibilidad de “aprender a pensar” sin los contenidos necesarios, pasando por los de un nivel de abstracción intermedio: la educación en la sociedad industrial capitalista y

¹⁶⁶ En los textos inéditos se han hecho determinados cambios formales para facilitar la lectura y prácticamente en todos se han introducido índices temático-analíticos con ese mismo fin.

¹⁶⁷ Eloy Terrón fue -casi con toda seguridad- el primer profesor de sociología de la educación en la Universidad española.

¹⁶⁸ La temática de esos cursos puede verse en el primer apéndice del libro.

¹⁶⁹ En el segundo artículo de esta sección -“Origen y desarrollo de la Universidad española contemporánea; su estado actual”- se han integrado cinco manuscritos –incompletos-, aprovechando la identidad de la temática y la coherencia de su tratamiento por Eloy Terrón.

¹⁷⁰ Con el guión «Dominio de la lengua nacional y desarrollo científico» -incluido en el primer apéndice del libro- puede uno hacerse una idea más completa del tratamiento de esa misma temática por el autor.

democrática; la cultura, la educación y la psicología social en los países capitalistas avanzados; la contraposición esencial entre escuela burguesa y escuela socialista; la actitud de la escuela ante la naturaleza; o la reflexión sobre la enseñanza vinculada a la vida.

En la tercera sección *-Crisis del sistema de enseñanza tradicional-* se reúnen los escritos de los años cruciales en que se decidió el futuro del sistema educativo español hasta hoy mismo, al resolverse la pugna entre las fuerzas sociales y políticas impulsoras de la reorientación racional y democrática del sistema educativo español y las defensoras a toda costa del sistema de enseñanza tradicional y sus principales beneficiarios a favor de estas últimas, con los efectos sociales y políticos consiguientes.

Son, por tanto, escritos de agitación y de combate, con centro en la crisis del sistema de enseñanza tradicional como marco temático de conjunto.

En unos, en el nivel más general: transición a la sociedad industrial, capitalista y democrática y estado actual del sistema educativo español; cambios en el sistema de producción y crisis del sistema de enseñanza tradicional; la enseñanza y la crisis moral de nuestro tiempo; e impacto del capitalismo industrial sobre las profesiones y sobre los profesionales. Y, en otros, atendiendo a la problemática particular del Colegio de Doctores y Licenciados del distrito universitario de Madrid: el colegio de doctores y licenciados como colegio profesional; líneas maestras para su actuación en el campo de la enseñanza; reorientación pedagógico-cultural y profesional del colegio como colegio profesional en la nueva sociedad capitalista industrial y democrática; presiones del presente; y problemas del futuro.

También se incluyen aquellos artículos en los que se analizan determinados aspectos relevantes de la crisis del sistema de enseñanza tradicional -como la situación general del mismo en las grandes ciudades, el abandono y la necesidad de la enseñanza profesional, la validez del sistema de oposiciones o la eficacia pedagógica de los libros de texto-, así como las posiciones generales y los argumentos teóricos e ideológicos de las principales fuerzas sociales y políticas en disputa: partidos políticos y educación; la Iglesia y la enseñanza; la “alternativa para la enseñanza” del colegio de Madrid; y la libertad de la enseñanza.

En la cuarta sección *-Escritos de combate: la religión, arma de dominación-* se reúnen seis estudios básicos correspondientes al estudio en profundidad -entre 1979 y 1983- de la orientación

neocatólica del sistema educativo, tras la resolución constitucional y legal del conflicto político-educativo entre la reorientación democrática del sistema educativo español y la defensa de los intereses particulares de la Iglesia y de su clientela escolar a favor de estas últimas: dos más bien descriptivos -sobre los colegios religiosos y la crisis educativa en España y sobre coeducación y control social en la España de la posguerra-; y cuatro ensayos de sociología de la religión como sociología de la dominación¹⁷¹.

El estudio de la religión como arma de dominación se aborda desde tres frentes temáticos básicos:

1. El trasfondo político de toda Iglesia como religión organizada;
2. La contradicción entre la transformación capitalista de la clase dominante y de la sociedad española y el ensayo político-ideológico de una nueva edad media, con el primer franquismo, como clave principal de la crisis posterior del sistema de enseñanza tradicional;
3. La formación novicial y sus efectos educativos, psicológicos y sociales.

Por último, estos escritos de sociología del sistema educativo español se completan con una quinta y última sección -*Educación para la democracia en la España industrial, capitalista y democrática*-, reuniendo aquellos ensayos en los que se exponen las grandes líneas de la visión particular del autor sobre la educación para la democracia en la España capitalista industrial y democrática, con especial atención a la clase obrera y a las clases sociales subalternas en general: relaciones entre familia y escuela; importancia capital del hábito de estudio y de la lectura; la evolución del universo y la historia del hombre y de la cultura, como claves curriculares básicas; la importancia del examen en la enseñanza superior; y la resolución del conflicto personal entre origen de clase y la formación académica, a partir del caso concreto de una poetiza del Bierzo, como el propio Eloy Terrón.

¹⁷¹ El último de esos seis textos es, en realidad, una breve reseña -honda y precisa- de su libro *Educación religiosa y alienación* (1983).

**ESCRITOS DE SOCIOLOGÍA
DEL
SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

I. Sociología de la universidad española y de la investigación docente

1. Análisis sociológico de la universidad española (1967)¹⁷²

La educación es un proceso social que tiene por objeto el moldeamiento de las conciencias de los jóvenes de acuerdo con la organización y propósitos de cada “sociedad”. En este sentido, la educación es un reflejo fiel de la “sociedad”, pues ésta se propone inculcar a los jóvenes una imagen de sí misma para que constituya la pauta fundamental del comportamiento de los individuos, que sirva de entramado de las conciencias de éstos. De esta manera, la sociedad consigue que los individuos se adapten sin esfuerzo ni violencia al orden establecido y que faciliten la continuidad y progreso de éste.

Naturaleza y funciones de la educación; papel de la Universidad

Ahora bien, la organización y los propósitos de las sociedades cambian en el tiempo y en el espacio, y, para que la educación modele individuos perfectamente adaptados a su medio social, es necesario que cada “sociedad” determine los fines y contenidos del proceso educativo. Pero la “sociedad” no sólo establece los contenidos y fines de la educación, sino que vigila y utiliza todos los medios posibles para reforzar su imagen en las conciencias de los individuos.

Cada sociedad consigue el moldeamiento de las conciencias de sus miembros jóvenes por tres vías:

- 1ª. Inculcando principios morales, normas últimas de conducta, y la concepción del mundo que es su reflejo (este proceso, aunque es más intenso en la niñez, se continúa toda la vida, porque responde a la naturaleza de la sociedad);
- 2ª. Imponiendo normas de comportamiento exterior, maneras y modales que sirvan para encuadrar a los individuos en clases y facilitar sus relaciones sociales;
- 3ª. Proporcionando las destrezas y transmitiendo los conocimientos que la “sociedad” considera necesarios para que los jóvenes, en el momento oportuno, se inserten en la actividad productiva que fije su posición dentro de la organización social.

¹⁷² *Cuadernos para el Diálogo* (1967), VI, pp. 11-15. (N. del ed.).

La “sociedad” cumple celosamente las dos primeras funciones; el desarrollo de las técnicas y del conocimiento que implican, la obligó a delegar la última función en instituciones especializadas, entre las que se encuentra la Universidad.

a. La “sociedad” española

La actual “sociedad” española se organizó entre la Primera Guerra Civil y la Revolución de 1868; se configura y adquiere sus rasgos dominantes durante el período revolucionario (entre 1868 y 1875); y se estabiliza después de la Restauración. Tres componentes bastante individualizados entran en la formación de esta “sociedad”:

1º. La aristocracia central, constituida por la antigua nobleza cortesana, que, de buena o mala gana, se declaró a favor de Isabel II y de una monarquía moderada;

2º. La burguesía mercantil, agiotista, enriquecida en la primera guerra civil y con los bienes nacionales;

3º. La “oligarquía provinciana”, constituida por la parte de la nobleza afincada y arraigada en la España rural que disfrutaba como bien propio de los oficios municipales, con gran influencia en la población agraria de las regiones que dominaba; en política se declaró contra la desamortización, contra el liberalismo y a favor de la monarquía absoluta de don Carlos y de las prerrogativas ultramontanas de la Iglesia.

Fracaso de las revueltas liberales, grupos componentes de la clase superior de la “nueva sociedad” española y dinámica histórico-política

Los dos primeros componentes fueron los verdaderos beneficiarios de las revueltas liberales, es decir, de los bienes nacionales de la desamortización, en perjuicio de las masas campesinas que venían, desde tiempos inmemoriales, disfrutando esos bienes con los propietarios feudales (las iglesias, las órdenes religiosas, fundaciones pías, etc.). Este despojo de las masas campesinas provocó una división profunda del país en dos grupos antagónicos e irreconciliables, con momentos en los que el antagonismo se convertía en guerra civil abierta, como sucedió en el período revolucionario de 1868 a 1875.

Este antagonismo forzó a los dos estratos citados a unirse para defenderse del ataque de los campesinos insurrectos y de la pequeña burguesía durante el proceso revolucionario abierto en 1868. Esta alianza decapitó la revolución democrática y liberal; se impuso a los revolucionarios y acabó pactando con la “oligarquía

provinciana”, que aprovechó el período revolucionario para intentar imponer su propio orden por la lucha armada. En realidad, a la aristocracia central y a la burguesía agiotista no les interesaba destruir por completo a la “oligarquía provinciana”, a los carlistas, ya que constituían su reserva frente al empuje de las masas campesinas, el proletariado urbano naciente y la pequeña burguesía.

El fracaso de la revolución tuvo consecuencias graves para el futuro del país. El viraje de la burguesía y las inconsecuencias de la pequeña burguesía provocan en las masas trabajadoras un sentimiento de desconfianza y de aversión a los métodos políticos que va a constituir la base del arraigo del anarquismo en nuestro país. Pero, por otra parte, los carlistas y sus aliados se dieron cuenta de su papel de reserva, de que el estrato político no contaba con la adhesión de las masas, ni con su apoyo y de que las masas constituían un grave peligro para todos sus componentes. Y, ante la debilidad del estrato gobernante, se convirtieron en un poder desde la sombra¹⁷³, apoyándose en tres fuerzas:

- 1ª. En Palacio, los militares y la nobleza palaciega;
- 2ª. En la Iglesia, cuya influencia pública patrocina de modo incansable;
- 3ª. En el ejército, cuya conquista y depuración de elementos liberales habían iniciado juntamente con los alfonsinos ya en el período revolucionario.

Los carlistas y sus asociados consideran la política como un juego indigno de ellos, hasta el punto de confesar públicamente que no aceptarían su sistema político por sufragio popular. Si, en ocasiones, participaron en las elecciones fue para tener voz en las cortes a fin de imponer mejor sus criterios a los partidos gobernantes, sobre todo al conservador. Realmente este estrato se declaró apolítico; y, con razón, ya que ellos tenían otros medios para ejercer el poder, pues su influencia en el ejército aumentaba de día en día y el Rey no era en vano el Comandante en Jefe del Ejército y el dispensador de méritos: a través de la corona, los ultras ejercían más poder y con menos riesgos que si estuvieran abiertamente en el gobierno.

Por el contrario, el estrato político (los conservadores y los liberales) cargaba con todos los inconvenientes del poder intentando hacer frente a las masas trabajadoras y a las aspiraciones de la pequeña burguesía y de la clase media, y fue

¹⁷³ Vázquez de Mella, *Obras*, II, 76.

empujado por los ultras apolíticos hasta disolverse como partidos hacia 1920-1923. La derecha política no pudo recuperarse de esta presión de los ultras. Éstos, durante la República, se presentaron como los únicos capaces de salvar al país; y, como eran “la verdadera reserva del orden social”¹⁷⁴, lograron aglutinar en torno de ellos a todas las gentes de orden y cumplieron su compromiso llevándolas a la victoria en la Cruzada.

b. La “sociedad” española y la Universidad

La Universidad constituía un feudo exclusivo de los estratos apolítico y político-liberal de la “sociedad” española, con las excepciones de la raquílica clase media y algún que otro joven de la pequeña burguesía. Esta situación estaba determinada por tres motivos: el bajo nivel de vida español; las casi nulas “salidas” de las carreras universitarias (salvo los empleos del Estado); y la utilización de los grados universitarios como nuevos títulos que añadir a los de la nobleza y a las riquezas. Si se tiene en cuenta esta simbiosis entre universidades y clase superior, se entenderá el desenvolvimiento y la lánguida vida de la Universidad durante los últimos cien años.

Simbiosis entre Universidad y clase superior; contraposición política entre la intelectualidad ultra y la liberal y división de ésta ante el ascenso de la clase obrera

La Universidad, los universitarios y los intelectuales salidos de ella se encuentran condicionados por los mismos factores socioculturales que la clase superior, que era la que daba el tono en el país. Pero, como la clase superior vivía en el país como en un país conquistado, empeñada en la difícil tarea de “mantener el orden”, de espaldas y aislada de la vida productiva del país, su vida intelectual se resentía de esta situación. Así como en el plano político se distinguen dos estratos, también en el intelectual se pueden distinguir dos grupos: los intelectuales ultras y los liberales.

Los intelectuales ultras se caracterizaban por su adhesión al ultramontanismo católico, a un tradicionalismo corregido y que implicaba una idealización sublimada de la España Imperial Católica, al fideísmo y al autoritarismo que había exaltado e importado de Francia Donoso Cortés (elemento que estaba en contradicción con la verdadera tradición española, ya que era un producto de la Revolución francesa, por oposición); fideísmo, autoritarismo e idealismo eran los rasgos dominantes de este

¹⁷⁴ Vázquez de Mella, *Obras*, X, 78.

estrato intelectual. Cada día estos intelectuales se desfasaban más de la marcha del desarrollo histórico; y los mismos dirigentes carlistas eran muy conscientes de ello. En este sentido, son muy elocuentes las palabras que Vázquez de Mella pone en boca del Padre Ceferino González¹⁷⁵: que los carlistas se reservaban para la nueva edad media que se avecinaba. Estos rasgos, consecuencia de su aislamiento, imposibilitaban a los intelectuales para toda actividad creadora.

Muy parecidos rasgos socioculturales caracterizaban a los intelectuales liberales a pesar de su mayor apertura a las corrientes culturales de los países más adelantados que nos rodean; pero, como vivían igualmente aislados del país, de espaldas a la actividad productiva y vueltos hacia las creaciones intelectuales de Francia, Inglaterra y Alemania, se hallaban como exiliados en su propio país, imitando burdamente las costumbres francesas y despreciando a las masas miserables que les rodeaban. Aunque este grupo intelectual, por estar ligado a los partidos gobernantes, se veía obligado a mirar de vez en cuando al país sobre el que vivía, nunca se sintió portavoz del pueblo, por el que no experimentaba más que desprecio: no es raro encontrar juicios en los que estos intelectuales expresaban su desprecio hacia “la plebe bien avenida con la democracia frailuna”, etc. Los rasgos característicos de estos intelectuales eran: pesimismo, escepticismo e inactividad¹⁷⁶; y, cuando -por imperativos de defensa ante las amenazas de la plebe- tenía que actuar, se pasaban al fideísmo, al autoritarismo y al idealismo.

El ascenso de la clase obrera, con la aparición de organizaciones propias, produjo una división en los intelectuales liberales: algunos quisieron colaborar con esa fuerza naciente; muchos de nuestros intelectuales pasaron un sarampión socialista o anarquista; y otros buscaron una colaboración con las fuerzas de vanguardia, la clase obrera y campesina y la pequeña burguesía. Pero en todas estas posturas hubo mucho de superficialidad; sin embargo, fue lo suficiente para desencadenar los ataques de los intelectuales ultras que veían la influencia que iba ganando esta fracción de los intelectuales liberales sobre las masas.

A pesar de estos rasgos negativos, los intelectuales liberales, desde finales del siglo XIX, fueron aumentando su influencia en la vida cultural española; su escepticismo y su postura de intermediarios entre el país y las culturas más adelantadas de

¹⁷⁵ Vázquez de Mella, *Obras*, XX, 124.

¹⁷⁶ J. Guixé, *Problemas de España*, 1912, varios pasajes.

Francia, Inglaterra, Alemania, etc., les permitieron ejercer un influjo favorable en la vida chata y adormecida del país.

c. Las etapas de la Universidad española contemporánea

Este trabajo es un breve resumen de otro mucho más extenso dedicado a estudiar los orígenes y el desenvolvimiento de la Universidad española contemporánea y su crisis actual¹⁷⁷. En su desarrollo distingo cuatro etapas:

1ª. La transición de la Universidad ultramontana medieval a la nueva Universidad (que abarca desde la unificación de la nacionalidad a mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX, en que se organizan la segunda enseñanza y la Universidad sobre las bases actuales);

2ª. La Universidad verbalista, influida por la forma de enseñar el derecho (desde mediados del siglo XIX hasta la crisis del 98);

3ª. La influencia alemana y la lucha por la Universidad científica (de la crisis del 98 a 1936);

4ª. La Universidad en el “nuevo orden” social.

De la Universidad verbalista del siglo XIX a la lucha por una Universidad científica en el primer tercio del XX

En cada una de estas etapas, la Universidad ha cumplido la misión que la “sociedad” le ha confiado y ha servido a los intereses de la clase superior. Resumiré brevemente la función de la Universidad en la segunda y tercera etapa, para pasar al análisis de la cuarta y de la crisis actual.

En un documento excepcional, la Real Cédula de 1767 para la fundación de la universidad de Sevilla, los ministros de don Carlos III dan una definición de la Universidad que será válida, con poquísimas excepciones, hasta la crisis actual:

«...la Universidad es la oficina pública que instituye el gobierno para educar a los hombres que han de servir al Estado».

Durante todo el siglo XIX esta función de formar funcionarios va a ser predominante. Las facultades de derecho y la enseñanza de éste van a constituirse en norma para las demás enseñanzas.

¹⁷⁷ Se han localizado hasta cinco manuscritos distintos, aunque incompletos, integrados en el artículo, *Origen y desarrollo de la Universidad Española Contemporánea: su estado actual*, dentro de esta misma sección. (N. del ed.).

Ciertamente, las facultades de derecho fueron las primeras en adaptarse¹⁷⁸ a las exigencias de la “nueva sociedad”:

1ª. El descubrimiento del parlamentarismo y el prestigio de la oratoria;

2ª. El desorden social que empujaba a buscar la solución en la formulación de nuevas leyes;

3ª. La expropiación de que fueron objeto los municipios, las fundaciones pías, la Iglesia, en realidad, los campesinos pobres, con la marea de pleitos y de revueltas para obtener tierras, la necesidad de justificar lo bien fundado de estas adquisiciones, etc.¹⁷⁹.

4ª. Los empleos del Estado, como única posibilidad para los jóvenes de la clase media y alta y el derecho, como único cauce (la Facultad de Derecho es el verdadero centro formador de funcionarios);

5ª. La falta de prestigio de otras carreras en un país sin industria y con la poca que había en manos de extranjeros¹⁸⁰.

La enseñanza verbalista continuó hasta casi finales del siglo. Debemos a los krausistas españoles el comienzo de la influencia alemana -entonces (1880-1898) en plena expansión-, única tendencia sana que lucharía con el verbalismo y que daría frutos saneados: la concepción de que la Universidad, no sólo tenía como función transmitir pensamiento, sino que tenía que ser escuela de alta cultura y de búsqueda de conocimiento nuevo; la investigación científica era una función importante de la Universidad. Pero la influencia germana no sólo abrió nuevos caminos a la actividad científica natural, sino que afectó muy beneficiosamente a los estudios históricos, literarios y de toda índole; les proporcionó método y seriedad¹⁸¹: fue éste un gran hallazgo de los intelectuales liberales que les dio prestigio dentro del país y adquirir el sentimiento de estar al día con los intelectuales de los países más adelantados.

Sin embargo, la influencia alemana, si, por una parte, supuso un gran paso adelante, por otra, significó un gran despegue de las condiciones reales del país. Pues, si bien mejoró un poco los métodos de trabajo en la investigación literaria, jurídica e histórica, no acabó con la enseñanza verbalista que continuó su avance

¹⁷⁸ A. Jiménez, *Historia de la Universidad española*, III. *Ocaso y Restauración*, p. 181.

¹⁷⁹ M. Menéndez y Pelayo, *Historia de los heterodoxos*, VII.

¹⁸⁰ Conde de Romanones, *Notas de mi vida*, p. 26.

¹⁸¹ R. Altamira, *La enseñanza de la historia*.

paralelo. Quizá donde la influencia de las Universidades alemanas tuvo mayor éxito fue en medicina, lo que es explicable, ya que la medicina tiene siempre a mano sus materiales de investigación; además, la medicina es siempre necesaria, y lo es tanto más, cuanto mayor es el nivel de vida; es un hecho que sin ella no puede existir ninguna sociedad.

La única investigación seria y que constituyó una contribución al pensamiento universal fue la llevada a cabo en medicina: Cajal y Ferrán, entre otros, son el ejemplo de rigor. Pero, de cara al país, se hicieron otros progresos importantes; se importó y se desarrolló la bacteriología al servicio de la sanidad nacional y se terminó con las epidemias periódicas y frecuentes que asolaban regiones enteras.

En otros dominios, la investigación científica naciente vivía divorciada de las verdaderas tareas del país; y los científicos se formaban sobre libros extranjeros y trabajaban sobre problemas que recibían a través de las revistas especializadas del extranjero. A remediar esta situación vinieron algunas instituciones beneméritas como la Junta para Investigaciones y Ampliación de Estudios, la Fundación Rockefeller y otras. Con las becas para estudiar en el extranjero y la creación de laboratorios en las universidades y en instituciones especializadas, los científicos españoles empezaron a familiarizarse con las modernas técnicas de investigación científica; así pudieron formarse y trabajar hombres de categoría universal como Moles, Cabrera, del Río Ortega, Tello, etc., que elevaron la Universidad española a una altura jamás alcanzada, ni antes ni después.

Sin embargo, la situación del país era asfixiante. El “mantenimiento del orden” consumía todo el excedente económico del país; no había capitales para invertir; y, por lo demás, la inmensa mayoría de la población campesina vivía en una economía de autosuficiencia, vegetando miserablemente sobre lo poco que le daba la tierra o de salarios escasos en número y bajos. El más desolador pesimismo dominó el país después de la derrota del 98, y se creó un clima de desbandada: centenares de millares de emigrantes abandonaron España cada año entre 1900 y 1915.

Después de la Primera Guerra Mundial, el proletariado agrícola e industrial empezó a presionar y la “sociedad” se asustó tanto, que no vio otra salida que entregar el poder al ejército: el único que, a su parecer, podía hacer frente a la plebe y contenerla en su sitio, en tanto que la “sociedad” de los felices años veinte continuaba su vida despreocupada y vacía sobre el cráter del

volcán. Esta situación favoreció el desarrollo de las organizaciones obreras fuera de toda influencia de la clase superior, hasta el punto que durante la República, el diálogo entre las dos únicas clases del país se hizo imposible: lo mismo la clase superior que la clase trabajadora habían perdido todo hábito de discusión (probablemente, nunca lo habían poseído, ya que las relaciones feudales habían sido hasta entonces las dominantes, y éstas son poco adecuadas para la discusión y para la comprensión) y la guerra apareció como la única manera de entenderse.

d. La Universidad en el nuevo orden social

La guerra civil se resolvió a favor de la gente de orden y el estrato apolítico se encontró con el poder entre las manos, en unos momentos históricos de increíble caos y desconcierto general. La situación exterior era la más propicia para confundir a políticos sagaces y habituados a interpretar los signos apenas perceptibles de las líneas de desarrollo histórico; parecía que, efectivamente, se iban a cumplir las profecías de los más ilustres intelectuales ultras y que las naciones de Europa se hallaban a las puertas de la nueva edad media anunciada.

La formación de minorías rectoras, función de la Universidad

Nuestros dirigentes intelectuales creyeron que había llegado el momento de reorganizar las ciencias, las artes y la cultura entera bajo nuevos supuestos. Era preciso reorganizar la ciencia como un saber de salvación, desde la tecnología a las ciencias del espíritu. Así como se estaba a punto de instaurar un nuevo orden social en Europa, se hacía necesario establecer un nuevo orden intelectual en el que se superase el materialismo anterior y el esfuerzo ambivalente y esterilizador de los intelectuales ultras que, deseando influir en el proceso histórico mediante los instrumentos de ese proceso –la ciencia y la técnica- se habían lanzado al estudio de las ciencias naturales sin abandonar sus estudios ético-religiosos y teológicos, esperando, de esta manera, dominar el saber profano y prestándole una nueva orientación dentro de su saber religioso. Esta ambivalencia esterilizó la formación científica y la formación religiosa¹⁸². Y ésa ha sido la causa real del fracaso de los intelectuales ultras.

Para llevar a cabo este sueño de reestructuración de las ciencias naturales se creó el Consejo Superior de Investigaciones

¹⁸² Un análisis inteligente de esta situación se encuentra en la revista *Cisneros* (1943), pp. 5-10.

Científicas:

«Liquidamos, por tanto, en esta hora todas las herejías científicas que secaron y agostaron los cauces de nuestra genialidad nacional y nos sumieron en la atonía y decadencia»¹⁸³.

Esta declaración revela el verdadero propósito que inspiró la creación del Consejo por la Ley de 24 de noviembre de 1939: regimentar a los científicos que quedasen en el país y ejercer un verdadero control sobre ellos para que no se volvieran a desviar; crear acomodos idóneos para muchos intelectuales del estrato apolítico que no había sido capaces de hallarlo ni en la Universidad ni en las instituciones anteriores; y, finalmente, arrancar la investigación científica de las universidades a fin de establecer una vigilancia más rigurosa sobre los profesores y catedráticos.

El desconcierto intelectual de estos años, 1939-1945, se presta a las más duras críticas, pero no debe perderse de vista que éstos fueron los años más terribles de la historia contemporánea y que el desconcierto y el caos intelectual alcanzó a la gran mayoría de los intelectuales europeos, cuanto más a nuestros intelectuales del estrato apolítico, tan alejados de la realidad.

La clase superior del nuevo orden social creyó que había terminado para siempre la pesadilla de los intelectuales pesimistas, escépticos y disolventes, y para reforzar ese deseo volvió a la Universidad formadora de hombres, «forjadora de las minorías rectoras inaccesibles al desaliento». La Universidad recibió el encargo formal de educar a los mandos necesarios para la sociedad del nuevo orden. Fueron innumerables las declaraciones de que la Universidad no era una oficina para otorgar títulos, ni para formar científicos ni profesionales. La misión de la Universidad era forjar esas minorías: este mandato aparece de una manera clara en el preámbulo del decreto de creación de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas en que se dice que su misión será formar a los políticos del futuro.

Pero la Universidad sólo podría cumplir esa tarea mientras los profesores fueran fieles a la clase superior y el número de alumnos fuese pequeño; y el problema se planteó cuando el número de alumnos desbordó hasta las previsiones más optimistas.

e. *La crisis de nuestra Universidad actual*

El estrato apolítico, formado por propietarios agrarios grandes y medios, ambos clerics, personal superior de la milicia y financieros,

¹⁸³ J. Ibáñez Martín.

alcanzó la victoria y se hizo cargo del gobierno del país. Los vencidos fueron los obreros industriales, la pequeña burguesía urbana y los trabajadores del campo. Con la victoria, estos últimos perdieron toda esperanza de conseguir tierras e iniciaron la desbandada para formar los cinturones semi-urbanizados de las grandes ciudades.

Transición a la sociedad industrial y crisis de la Universidad forjadora de minorías rectoras

Al empezar la emigración selectiva hacia América y, más tarde, hacia Europa, las gentes del cinturón empezaron a penetrar en las ciudades y comenzaron a vivir. Esta penetración se acentuó con el despertar de la industria hacia el 1952. Entre esta fecha y 1960 ó 1961 madura el gran éxodo, la estampida de los años 1962 a 1966. El campo quedó casi barrido de obreros campesinos y de gran número de pequeños propietarios, emigrados hacia nuestras ciudades industriales o hacia las naciones de Europa occidental, en busca de una vida menos miserable que la que llevaban en los pueblos.

Entretanto, se produjo también un cambio extraordinario en la clase superior, vencedora de la Cruzada. Es bien sabido que al final de la guerra civil la industria había quedado destrozada y la agricultura desorganizada y esquilada; sobrevino una gran penuria de alimentos. Esta escasez es la que dio lugar al *estraperlo*, que, durante diez años, iba a proporcionar enormes beneficios a los propietarios agrícolas; pero éstos no pudieron, ni sintieron la necesidad de invertir estos beneficios en el campo: la mano de obra era abundante y barata y, por otra parte, no había máquinas ni abonos. Además, se agravó la penuria de artículos industriales; se abrió la posibilidad de otro *estraperlo* que ofrecía ocasiones magníficas a la inversión. Los beneficios del campo fueron bombeados a la industria, que fabricaba lo que quería y vendía lo que fabricaba en un mercado desabastecido y con la mano de obra bien controlada: la sociedad agraria empieza a transformarse en industrial. España cambió por abajo y por arriba; de este cambio va a nacer la nueva España del desarrollo, estimulada por los nuevos millones de consumidores -venidos del campo-, por los ahorros de los emigrantes y por los ingresos del turismo, que contribuyó a derribar tantas barreras que mantenían inmovilizado el país. España cambió de piel en los últimos seis o siete años.

El consumo forzó la ampliación de las viejas industrias y el establecimiento de otras nuevas. Se impone la necesidad de

nuevas formas de comercialización. El crecimiento de las ciudades por la emigración y la avalancha del turismo obligaron a desarrollar los servicios. Hacen falta obreros especializados para industria, oficinistas, administrativos, vendedores, publicitarios, diseñadores, programadores, jefes de ventas, directores y, a pesar de que nuestra industria vive totalmente de patentes, también hacen falta técnicos y científicos, aunque sólo sea para análisis y control.

Ésta es la verdadera causa del fabuloso aumento de alumnos en la segunda enseñanza, en las escuelas profesionales de todos los niveles y en las Universidades. Pero se advierte que algo profundo ha cambiado; este elevado número de estudiantes ya no aspiran a la nómina del Estado, aunque éste todavía sigue pagando bastante bien; estos jóvenes piensan que la industria y los servicios ofrecen mejores posibilidades y menos inciertas. La industria y los servicios exigen, además, una formación intelectual, un saber hacer, una pericia, y los jóvenes preocupados por su porvenir acuden a las escuelas especiales y a las universidades en busca de esos conocimientos. Pero nuestra Universidad lleva más de un cuarto de siglo empeñada en la forja de minorías rectoras; ésta era la misión que le ha confiado la clase superior a la que ella está profundamente ligada.

Actualmente, el peligro consiste en que la Universidad oficial, encastillada en su aristocratismo, no se haga cargo de las exigencias que estos millares de jóvenes que llegan a ellas le plantean; si fuera así, entonces el país (o fuerzas sociales que esperan cualquier ocasión) sentirá la necesidad de crear nuevas instituciones que sustituyan a la Universidad y, por este camino, perderá el papel dirigente que le corresponde en el país y le sería muy difícil recuperarlo.

2. Origen y desarrollo de la universidad española contemporánea; su estado actual (1966-1968)¹⁸⁴

a) *Origen de la Universidad contemporánea a mediados del siglo XIX*¹⁸⁵

De la Universidad ultramontana, de teólogos y canonistas, al origen de la Universidad española

Se han escrito tantos ditirambos, alabanzas y panegíricos sobre la Universidad española y se ha hecho tanta mala retórica que me atemoriza fingir la hipótesis de que nuestro país -puede decirse-, no ha tenido Universidad hasta la segunda mitad del siglo XIX. De hecho, no puedo admitir que se llamen universidades españolas a unas instituciones dedicadas fundamentalmente a formar teólogos, canonistas, romanistas y algún que otro médico; me resulta difícil aceptar que se llamen universidades españolas a unos centros en los que no se enseñaba ni lengua española¹⁸⁶, ni la historia, ni el derecho español y que en pleno siglo XVIII, en el reinado de Carlos III, se atrevieron a perseguir a un profesor porque defendió públicamente el derecho español y el derecho del monarca.

Hubo momentos, antes de la instauración del neofeudalismo, en que las universidades vacilaron entre el servicio a la corona y la sumisión a las organizaciones eclesiásticas, pero con el triunfo de éstas las universidades se entregaron por completo a la influencia

¹⁸⁴ En este texto se integran seis trabajos: el apartado «La Universidad en la mitad del siglo XIX», del estudio preliminar del libro *Sanz del Río. Textos Escogidos* y cinco fragmentos (los únicos localizados hasta el momento) de otros tantos manuscritos inéditos e incompletos sobre el tema. (*N. del ed.*).

¹⁸⁵ Estudio preliminar del libro *Sanz del Río. Textos Escogidos* (Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968, pp. 9-95), pp. 44-50. (*N. del ed.*).

¹⁸⁶ “La lengua castellana se formó por sí sola y a despecho de las aulas que la escarnecían y le cerraban las puertas. Debióselo todo al pueblo que la protegía y pensaba en esto de distinta manera que nuestros doctores; y progresó merced a los esfuerzos particulares y aislados de muchos ingenios que, contra las tendencias de su educación literaria, a su pesar tal vez y sincerándose de hacerlo, la cultivaban, ora instintivamente arrastrados de un pensamiento nacional, ora en desempeño de las obligaciones que su posición social les imponía; mas nada tuvo que agradecer a los encargados de la cultura intelectual y de la enseñanza pública. Al contrario, fueron éstos causa de la lentitud de sus progresos y de su tardanza en adquirir formas adecuadas a la índole de los objetos en que había de ejercitarse...” (A. Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España*, 1855, tomo III, pp. 35-36).

extranjera¹⁸⁷. A partir de la instauración del neofeudalismo las universidades establecidas en los reinos de España se divorcian por completo del país y

“mientras las naciones cultas, ocupadas en las ciencias prácticas determinan la figura del mundo, o descubren en el cielo nuevos luminares para asegurar la navegación, nosotros consumimos nuestro tiempo en vocear las cualidad del ente, o del principio *quod* de la generación del verbo”¹⁸⁸.

Estas Universidades se habían apartado por completo de las necesidades y problemas del país para ponerse por entero al servicio de la clase dominante; y, como ésta carecía realmente de problemas, dos tendencias,

“dos espíritus se han apoderado... { de las Universidades }...; el uno es el espíritu de partido o escuelas y el otro el escolástico. Con el primero, se han hecho unos cuerpos tiranos de otros; ha avasallado a las universidades reduciéndolas a una vergonzosa esclavitud y adquiriendo cierta prepotencia que ha extinguido la libertad y la emulación. Con el segundo, se han convertido las universidades en establecimientos frívolos e ineptos, pues sólo se han ocupado en cuestiones ridículas, en hipótesis quiméricas y distinciones sutiles, abandonando los sólidos conocimientos de las ciencias prácticas, que son las que ilustran al hombre para invenciones útiles, y despreciando aquel estudio serio de las sublimes, que hace al hombre sincero, moderno y bueno, en vez de que los otros, como fútiles e insustanciales, lo hacen sólo vano y orgulloso...”¹⁸⁹.

Esta descripción pertenece al tercer tercio del siglo XVIII, cuando la actividad entera del país se hallaba en una fase de aparente recuperación; es de imaginar lo que serían las universidades del siglo XVII. Indudablemente habían degenerado en centros de perversión del pensamiento¹⁹⁰, porque toda la enseñanza se basaba en distingos, equívocos y juegos de palabras¹⁹¹. Pero lo más grave es que esta tendencia lo invadió todo, desde los púlpitos a los tribunales y a los hospitales, e incluso contagió al pueblo¹⁹²; pues, bajo la influencia de esa orientación, se enseñaba la jurisprudencia y la medicina que también

¹⁸⁷ Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España*, 1855, tomo II, p. 258).

¹⁸⁸ De la Real Cédula de Carlos III para la reorganización de la Universidad de Sevilla, en Pedro de Urquinaona, *España bajo el poder arbitrario de la Congregación Apostólica*, 3ª edición, Madrid, 1835, pp. 94-109; p. 99.

¹⁸⁹ *Ibid.*, 96.

¹⁹⁰ *Ibid.*, 100.

¹⁹¹ *Ibid.*, 100.

¹⁹² *Ibid.*, 100.

“se ha entregado a una disputa frívola, al raciocinio falso, y se ha hecho ciencia de quimeras, probabilidades y sofismas, poniéndose al mismo nivel que las demás...”¹⁹³.

Por todo ello, resulta que se han

“hecho inútiles los estudios de las universidades; que, después de acabados los cursos, ningún estudiante sale filósofo, teólogo, jurisperito ni médico; que cada uno se halla precisado a empezar nueva carrera y nuevo estudio para practicar de algún modo su profesión. Y ¡ojalá que sólo fueran inútiles! Lo peor es que son perjudiciales; porque salen los jóvenes con la razón pervertida, con el gusto viciado y con el juicio acostumbrado a raciocinios falsos”¹⁹⁴.

Si hiciera falta añadir algo a estas palabras lapidarias de la Real Cédula de Carlos III para la reorganización de la Universidad de Sevilla, bien conocido es el testimonio de Torres Villarroel, por la misma época. Y no se alegue que las universidades habían decaído en este siglo XVIII, justamente cuando la clase dirigente estaba haciendo tantos esfuerzos por arrancar al país de su aislamiento, de su orgullosa vanidad, para enderezarlo por mejores caminos, para recuperar la delantera que le llevaban otros países. Buen testimonio de este interés de la clase dirigente es la creación de la Real Academia de la Lengua, la Real Academia de la Historia, el intento de crear una Academia de las Ciencias, la creación y difusión de las Sociedades Económicas de Amigos del País, la creación de los colegios de Cirugía, del Jardín Botánico, las expediciones científicas a América, etc. No; la clase dirigente sólo abandonó la Universidad cuando se convenció de que era inútil todo esfuerzo para reformarla; eran tantos los vicios que padecía que no podían exterminarse

“sino sacándolos de raíz, refundiendo la forma y el método de los estudios y creando, por decirlo así, de nuevo las universidades y los colegios por principios contrarios a los establecidos”¹⁹⁵.

Así son las “universidades españolas” a comienzos del siglo XIX: supervivencias fantásticas del neofeudalismo. Un buen ejemplo de que, en 1836, seguían dominadas por el mismo espíritu, es la siguiente enumeración de los catedráticos que enseñaban en la Universidad de Valladolid: 11 catedráticos de teología; 5 de leyes; 4 de cánones; 5 de medicina; ninguno de matemáticas. El estado de las universidades desde la Guerra de la Independencia se caracterizaba por el mayor desorden, la anarquía y el abandono¹⁹⁶.

¹⁹³ *Ibid.*, 101.

¹⁹⁴ *Ibid.*, 101.

¹⁹⁵ *Ibid.*, 95.

¹⁹⁶ *El Eco del Comercio*, 7-1-1836.

Por mucho que se acuse a Gil de Zárate y a José de la Revilla de copiar el sistema universitario francés, el plan de 1845 señala los comienzos de la Universidad española, aunque en realidad hasta mediados de la década de los 60 no empezaría a dar sus frutos.

Desgraciadamente, nuestros males no se limitaban a la Universidad; carecíamos de segunda enseñanza, como carecíamos de enseñanza primaria. Los jóvenes que quisieran acceder a la Universidad tenían que aprender latín con un dómine o en un seminario y pasar por una universidad menor. La preparación para la Universidad se reducía a aprender latín y nociones de escolástica; éste era todo el bagaje exigido. Ya dentro del siglo XIX, se pusieron tan de moda en Madrid los colegios regidos por religiosos, que llegaron a alarmar a los liberales que veían en ellos un peligro para los nuevos centros de segunda enseñanza que empezaban a ensayarse en el país.

Como dice Gil de Zárate,

“la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina, puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina...”¹⁹⁷.

Por eso cada sociedad tiene la enseñanza que quiere y cree que le conviene.

b) *Primeros desarrollos (1875-1930) de la Universidad española: claves socioculturales*¹⁹⁸

.....

Caciquismo, como síntoma de la fosilización de las relaciones sociales y del envilecimiento político

Así andaban los asalariados del campo, siempre con la gorra en la mano y la palabra “señorito” en los labios, siempre humillados y envilecidos. Lo mismo sucedía en la industria naciente, en las relaciones con los domésticos en los hogares, en las oficinas, en el ejército, etc. Esta manera de entender las relaciones con los inferiores no sólo viciaba la relación social entre las clases, sino que informaba las relaciones políticas y de partido. El caciquismo era el síntoma evidente de la fosilización de las relaciones sociales y del envilecimiento político. En esta manera de entender las relaciones sociales estaba el origen del modo como se resolvían los conflictos sociales. Nunca se buscaban las causas del motín, de las protestas,

¹⁹⁷ Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España*, 1855, tomo I, p. 117.

¹⁹⁸ Fragmento intermedio del manuscrito correspondiente.

de la huelga. Simplemente, se empleaba la fuerza: siempre tendría que quedar a salvo el principio de autoridad. No era necesario conceder ningún crédito al subordinado: lo que sobraban eran hombres, puesto que para cada puesto vacante había centenares de solicitantes.

La clase dirigente española no aprendió a tratar a los hombres, ni en las relaciones sociales, ni en las políticas. Sobre todo, el “estrato ultra” de la clase dominante carecía de sensibilidad para relacionarse con las clases inferiores. No sabía ni podía dialogar. Carecía de flexibilidad intelectual, de inteligencia y de imaginación y no podía hablar de nada que fuera común con las clases inferiores. Sus contados “oradores” o “escritores” utilizaban - y todavía utilizan- un lenguaje falso, hipócrita, retóricohistorizante: hablan siempre a través de lecturas de libros franceses o de devoción pedestre; son inaguantables y sólo se pueden leer como materiales para un estudio de sociología del conocimiento.

Siendo ésta la situación, no tiene nada de extraño que, cuando ese “estrato ultra” se vio obligado a actuar en política, no lo hiciese por el camino del convencimiento, de la persuasión, sino por el único método a su alcance: a tiros. En ningún país se llevó a cabo una guerra civil tan violenta y sangrienta, con menos preparación psicosocial; muestra clara y evidente del desprecio a los hombres: a los millares y millares de hombres que sobraban en él.

Puede parecer que me he ensañado en el análisis de la clase dirigente que acabo de hacer, que he recargado las tintas en la pintura, pero no es así. Estoy seguro de que la situación fue mucho más grave, de que se podrían hacer afirmaciones mucho más demoledoras. No hay que olvidar que todo esto ocurre en España entre 1850 y -pongamos por caso, para no abochornarnos demasiado- 1936, cuando se hallaban en pleno desarrollo sociedades como la inglesa, la francesa y la norteamericana, que abrían el camino a seguir y mostraban cómo se podían lograr unas condiciones de vida más dignas, más estables y satisfactorias. El desarrollo de nuestra sociedad en el período considerado ha sido un desarrollo aberrante, deforme, inhumano e inmoral; y no pensemos en calificarle desde el punto de vista de la religión que esa sociedad decía profesar, lo que sería un capítulo de humor negro.

Fracaso del intento de orientación de la Universidad por el estrato apolítico de la clase dominante al comienzo de la Restauración

Con este cuadro de la clase dominante y de las relaciones entre clases en España, intentaré examinar cómo la clase dominante utilizó la Universidad, qué orientación le imprimió y qué exigía de ella. Pero, antes de pasar a ese otro examen, conviene aclarar cuál de sus dos estratos estaba más estrechamente ligado a la Universidad.

Es fácil deducir que fue el “estrato político” el que dominó la Universidad¹⁹⁹. Era natural: este estrato social estaba más abierto a las innovaciones y tenía unas relaciones con las burguesías de otros países, sobre todo con la francesa, a la que admiraba e imitaba hasta la exageración. Los miembros del mismo viajaban con mucha frecuencia a Inglaterra, a Alemania y, sobre todo, a Francia, cuyas burguesías habían evolucionado paulatinamente con la evolución de la industria y su concentración, y se hallaban mucho menos aisladas de las masas, lo que les permitía poseer una mayor amplitud de criterio. Las relaciones del “estrato político” de la clase dominante con esas burguesías, que no podían ser más que superficiales, proporcionaron a los individuos que lo componían unos modales más suaves. Pero, como no eran producto de las relaciones sociales reales con las clases inferiores y del propio medio social en general, bajo esas maneras más refinadas persistía el español “neto”, intransigente, autoritario, suspicaz y aferrado a sus cortas ideas, ya que no disponía de otras.

Ciertamente, ese estrato social de la clase dominante española se preocupaba mucho más e intervenía más en la Universidad que el “estrato apolítico”. En parte, porque la clase dominante aprovechó esa vía para renovarse generacionalmente integrando a determinados individuos de la clase media o de la pequeña burguesía que lograban “elevarse” socialmente gracias a su adhesión y fidelidad a los principios y a los valores de esa misma clase dominante, y a su propio barniz universitario. Pero también por otros factores socioculturales que reforzaban la intervención de la clase dominante en la Universidad, como el añadido de un título universitario -como camino para otros títulos académicos de más relumbrón- a los méritos nobiliarios de muchas personas de la nobleza de sangre. Porque, como es bien sabido, esta última perdió mucho prestigio como clase dirigente a lo largo del siglo XIX, hasta el punto de tener que dejar paso a una nueva aristocracia formada por aquella parte de la antigua nobleza que no se desinteresó ni se

¹⁹⁹ Llamo político a este estrato porque fue el resultado de la alianza de los antiguos constitucionalistas y de la “nobleza central” adherida a la rama dinástica isabelina, y porque era la parte de la clase dominante que intervenía en la política activa del país.

apartó de la vida pública y por toda una pléyade de gentes formada por los enriquecidos con los más diversos negocios, los generales de los pronunciamientos, de fortuna y de salón, los toreros y comediantes más afamados y hasta los doctores, que utilizan una de las vías de ascenso que se abren entonces, a imitación de otros países: la Universidad.

Es verdad que el “estrato ultra” o apolítico de la clase dominante hizo una intentona de intervención en la Universidad, al comienzo de la Restauración. Pero fue rechazado sin problemas: carecía de hombres preparados para esa clase de lucha, estaba bastante aislado, andaba demasiado a “contrapelo de la historia” y poseía una mentalidad excesivamente cerrada para poder destacar en un ámbito social en el que eran necesarias una gran ductilidad, mucha hipocresía y bastante imaginación para dar la sensación de brillantez y destacar. De hecho, sólo algunos individuos aislados, agresivos y retóricos del mismo lograron algún auditorio y algún prestigio, exagerado por los suyos para encomiarles y exaltarlos hasta las nubes. Todavía no había llegado su momento histórico, porque la gente era aún lo bastante ingenua para creer que el saber o la apariencia del saber era un valor social atractivo; más tarde esto perderá todo atractivo y llegará la hora de destacar a los “intelectuales” del “estrato ultra”, al aparecer otros factores socioculturales más distinguidos y estimables para la clase dominante en la escena histórica.

Origen y desarrollo de la Universidad española hasta la constitución de la Universidad actual: poder real *versus* poder eclesiástico

Por lo demás, históricamente, la Universidad española fue siempre un factor de opresión, como dispositivo cultural al servicio de la clase dominante. Su creación vino determinada por la coincidencia de intereses de la realeza ascendente y de la Iglesia, que necesitaban justificar sus tendencias universalistas y expansionistas frente a la parcelación del poder feudal, aunque contaron también con el acuerdo de las ciudades nacientes, fuerza de apoyo de la realeza. Con el tiempo, las universidades españolas cayeron entera y totalmente en manos del clero, convirtiéndose en instrumentos del poder eclesiástico, con lo que se mantuvieron rígidamente cerradas a todo progreso hasta mediados del siglo XVIII, en que se inició la lucha por su modernización en un doble frente: la enseñanza del derecho y la enseñanza de la medicina.

En las universidades españolas -¡clásicas!-, como es bien sabido, estaba prohibida la enseñanza del derecho nacional; y únicamente se podía enseñar derecho romano y derecho canónico.

La lucha contra el ultramontanismo, que se había adueñado de las universidades y otras instituciones, se inició en la primera mitad del siglo XVIII con el apoyo de los monarcas. El momento histórico más violento fue el correspondiente al reinado de Carlos III, con la intervención clave del presidente del Consejo de Castilla, Campomanes, aunque se resolvió a favor de los ultramontanos, que lograron superar esos ataques y continuaron dominando las universidades hasta después de la guerra de la independencia, en que se abrió un interregno confuso que se prolongó hasta la reorganización de la Universidad sobre su base actual, entre 1845 y 1850.

La enseñanza de la medicina había degenerado en puro ergotismo charlatanesco y se formaban médicos a golpe de silogismo. Pero los Borbones y, sobre todo, sus inteligentes ministros advirtieron la necesidad de cirujanos entendidos y prácticos para el ejército y la marina, y, como las universidades no podían formarlos, crearon los Colegios de Cirujanos de Cádiz y de Madrid, sobre nuevas bases. La orientación de esos centros fue tan positiva y su desarrollo tan eficaz que acabaron convirtiéndose en modelos para las modernas facultades de medicina de la nueva Universidad española de mediados del siglo XIX. Y lo mismo sucedió con la enseñanza de la farmacia.

Reforma de la enseñanza de la medicina y el derecho, e imperio académico y político de la retórica vanilocuente y el “buen decir” de la enseñanza del derecho, en la segunda mitad del siglo XIX

Las condiciones generales de toda sociedad y las particulares de la sociedad española durante los dos primeros tercios del siglo XIX explican por qué la reforma de la enseñanza se inició por las facultades de medicina. Como es de conocimiento general, la enseñanza y la práctica de la medicina -en la que puede incluirse la farmacia- no decayó nunca tan rápidamente ni hasta un nivel tan bajo como las demás ciencias; y, por otra parte, la medicina fue precisamente, junto con el derecho, la primera ciencia en renacer. Esto se explica porque ninguna sociedad puede pasarse sin médicos, y buenos médicos, y porque esa necesidad se hace más imperiosa a medida que mejoran las condiciones de vida de las clases dirigentes, que es, justamente, lo que sucedió en España.

En cuanto al derecho, con él sucede algo muy parecido a lo que ocurrió con la medicina. Si las sociedades no pueden pasarse sin médicos porque la clase dirigente recurre a ellos, y más que nadie, tampoco pueden prescindir de los abogados, sobre todo en épocas de trastornos sociales, cuando las masas empujan y

presionan por mejores condiciones de vida y los conflictos sociales no se pueden abordar únicamente mediante la violencia física; sin contar con que, ante lo costoso del uso de la fuerza, las clases dominantes que recurren a ella procuran sustituirla por los medios, más sutiles y más baratos, de la lucha ideológica.

Como se ha visto mediante el análisis de las clases sociales, la situación de España, a mediados del siglo XIX, resultaba ideal para el nacimiento y el desarrollo de un fuerte estamento profesional de abogados. La expoliación que la “nobleza central” y la burguesía comerciante y agiotista había hecho de las tierras baldías de los municipios y de la Iglesia, y el daño, gravísimo, que esa expropiación supuso para las masas campesinas encendieron muchas dudas y polémicas sobre la legitimidad de dicha “adquisición”; y, para disiparlas, eran necesarios abogados hábiles, buenos argumentadores y equipados con teorías nuevas.

Las teorías españolas sobre la propiedad no valían, porque se habían quedado muy atrasadas: eran teorías medievales, escolásticas o neofeudales. Tampoco eran válidas las nuevas teorías nacidas con la Revolución Francesa, que estaban a favor de las masas. Y por eso se echó mano de las nuevas teorías conciliadoras difundidas en Bélgica y en Alemania, bajo el nombre del krausismo, y que habían adquirido gran popularidad en Francia después de la monarquía de julio de 1830. Esas teorías posibilitaron la reorganización y la revitalización de la enseñanza y la práctica del derecho, cuyo florecimiento se vio reforzado, además, por la práctica parlamentaria, verdadera escuela de persuasión y de reactivación intelectual en todas las épocas y en todos los países en que se práctico con alguna sinceridad.

En España, el derecho adquirió una influencia extraordinaria, decisiva. Las Facultades de Derecho fueron las primeras en modernizarse y ponerse al servicio de las necesidades reales del país, mientras otras instituciones contribuían también decisivamente al florecimiento de la oratoria forense: como las Sociedad Económicas del País, extendidas por toda la geografía nacional, los ateneos, comenzando por el Ateneo de Madrid, cuya influencia como auténtica “escuela de oradores” no tuvo parangón, los parlamentos y los tribunales. De hecho, la retórica y la política se convirtieron en el modelo para toda “disertación”, hasta el punto de abrirse toda una época deslumbrada por el buen decir.

Las maneras de los abogados penetraron las formas de enseñar en todas las otras Facultades, incluso en la de Medicina, que era la

más influida por el espíritu moderno. Esta influencia del derecho sobre las demás enseñanzas y profesiones pudo perdurar por la situación misma de las demás Facultades y Escuelas Superiores -como la Escuela de Ingenieros- creadas después de 1850. Las maneras retóricas y vanilocuentes y el “buen decir” de la enseñanza del Derecho penetraron en todas las demás formas de enseñanza hasta el punto de hacer escribir al bueno de Salmerón que la gente, al hablar o al escribir, pensaba exclusivamente en el auditor o en lector, y no en aquello de lo que estaban hablando o escribiendo.

De la penetración del espíritu científico-experimental a la edad de oro de la ciencia española

Esta situación duró hasta finales de siglo, y los primeros en sacudirse esas maneras vanilocuentes fueron los médicos, que se desprendieron de esas formas retóricas en la enseñanza y en la práctica de la medicina: Cajal, Ferrán y una numerosa pléyade de médicos, más oscuros pero sin duda más beneméritos, que prefirieron sacrificar la brillantez que podía darles la investigación científica para dedicarse a luchar, con peligro verdadero de sus vidas, contra las epidemias que asolaron nuestro país a finales y principios de siglo, especialmente en toda la zona de Levante.

Otras Facultades empezaron a seguir pronto esta línea de matizada renuncia a las “maneras vanilocuentes” para estudiar los hechos y aplicarse a la recogida y elaboración de datos. La ciencia experimental -o, más bien, un cierto rigor científico-, penetró así en España desde la primera década del nuevo siglo, poniendo los fundamentos del notable renacimiento científico que se produjo en nuestro país entre los años 1900 y 1930, probablemente el momento histórico de mayor esplendor de la ciencia española. Pero, hasta entonces, mientras las universidades de los países más avanzados habían creado y sistematizado las ciencias más importantes y llevaban casi un siglo trabajando experimentalmente, las universidades españolas habían continuado practicando la retórica más estéril, hasta el punto de poder decirse de un hombre tan inteligente y meritorio como Rodríguez Carracido que nunca había cogido un tubo de ensayo en sus manos. ¿Cómo pudo ocurrir esto?

La clase dominante, clave última del atraso tecnológico español y de la colonización económica y cultural de la sociedad española

Esto pudo ocurrir porque la Universidad y demás instituciones académicas estuvieron en manos de la clase dominante, cuyos rasgos socioculturales y psicológicos se han analizado más atrás;

porque esa clase estaba aislada y a la defensiva en el país; porque entonces lo más importante fue mantener el difícil equilibrio entre las clases sociales, tan amenazador constantemente para la clase dominante; y porque España se había quedado muy atrasada en relación con los países dirigentes de Europa desde mediados del siglo XVI. Tanto, que cada vez que se planteaba en nuestra anticuada forma de producción algún problema que hacía ya muchos años que se había resuelto en Europa, no teníamos necesidad de molestarnos en pensar y bastaba con un mal saber traducir del francés. Recuérdese que, a todos los efectos y aunque, militarmente, hubiéramos expulsado a los franceses de la península, España fue una colonia cultural de Francia desde 1808. De modo que, en realidad, nuestros profesores e intelectuales tenían razón: ¿para qué molestarse en pensar si fuera podíamos encontrar todos los problemas resueltos?

Así, el conde Romanones, pudo escribir con plena razón lo siguiente:

«La juventud de entonces {1880-1885} no sentía gran atracción por la ingeniería en sus diversas ramas; estas carreras arrastraban una vida lánguida, sin duda por falta de fe en la potencia económica de España; por eso el capital español no acudía a la industria y ésta se halla entregada a los capitales extranjeros y, por tanto, a los técnicos no españoles»²⁰⁰.

Esto se escribió precisamente cuando la instalación de ferrocarriles en España estaba en su apogeo y cuando se estudiaban los recursos del subsuelo de nuestro país, que por entonces y durante muchos años después exportaba millones de toneladas de hierro. Pero los ferrocarriles españoles se construyeron con capitales y técnicos extranjeros, como los Wagner, Vivaldi, etc., que determinaron su trazado y estudiaron nuestros recursos minerales.

Hoy es un axioma de la historia tecnológica de los países adelantados que la instalación de los ferrocarriles fue el motor impulsor de las industrias siderúrgicas por las enormes cantidades de hierro y acero que se consumían en ellas. Pero nuestra clase dominante prefirió entregar los ferrocarriles a las grandes empresas extranjeras y exportar el mineral de hierro para que dispusieran de materia prima para las grandes cantidades de hierro y acero necesarias. Así, con motivo de la instalación de ferrocarriles, España se vio inundada por ingenieros, técnicos medios y obreros especialistas extranjeros, con lo que nuestra clase dirigente obvió

²⁰⁰ *Notas de una vida* (Madrid, 1934), p. 26.

las engorrosas molestias de tener que pensar. De modo que, mientras los ingenieros extranjeros trazaban ferrocarriles, estudiaban los recursos del subsuelo e instalaban máquinas, la intelectualidad española peroraba en los ateneos y en los casinos, o se entrenaba en las Facultades de Derecho para hacerlo en su día.

c) *Del predominio liberal (1875-1936) al predominio ultra (1939-1945)*²⁰¹

La Universidad, medio de prestigio para la clase dominante, y de promoción social, para la clase media

Es fácil ver qué orientación daba la clase dominante a la Universidad y qué papel le asignaba. Para el “estrato ultra” de la clase dominante, los títulos universitarios y académicos eran un moderno y brillante añadido a sus nobles escudos y títulos nobiliarios; una forma vigente de ejercer influencia en una época en que la política y los altos cargos estaban en manos y eran monopolio de una clase advenediza: véanse las listas de personajes cobijados en las Reales Academias, de Ciencias Morales y Políticas, de Jurisprudencia, de la Lengua, de Historia, etc. Para el “estrato político” de la clase dirigente, la Universidad era el cauce para destacarse mediante la práctica de la vanilocuencia, la retórica historizante y la ciencia verbalística, y para llegar a los altos puestos del Estado: era un medio para adquirir prestigio. Para la clase media, la Universidad se convirtió en un medio de promoción social para alcanzar un puesto en los partidos políticos y en la ansiada nómina del Estado.

Teniendo en cuenta el aislamiento y el alejamiento de la clase dirigente de la vida productiva nacional, y, por tanto, de las clases productoras, es natural la pobreza de valores humanos en sus filas. Carecía de hombres seleccionados en alguna actividad prestigiadora. Por eso, todos sus prohombres se habían elevado a los primeros puestos por despotismo, por habilidad en la adulación y en las relaciones públicas, o por un mediocre prestigio como escritor, periodista o profesor. Tanta era la penuria de figuras de la clase dirigente que anulaba cualquier vocación real que pudiera surgir en cualquier dominio de las actividades “liberales”. Conocidos son los casos de hombres de prestigio, como el mismo Ramón y Cajal, que fueron objeto de verdadero asedio para convertirlos en

²⁰¹ Fragmento intermedio del manuscrito correspondiente. (*N. del ed.*).

políticos y aprovecharse de su prestigio. Ésta fue la causa de que los partidos políticos tuviesen que echar continuamente mano de los militares; al fin y al cabo, el ejército era una actividad en la que algunos hombres se alzaban hasta los primeros puestos de la vida nacional y no podían dejar de ser aprovechados por la clase dirigente.

1875-1900: krausismo jurídico e introducción del método científico-experimental en las ciencias biomédicas

Con los krausistas se inició la influencia de la cultura alemana en España, aunque tuvo muy poco arraigo.

Efectivamente, lo que primero se conoció fueron algunos tratados de derecho y las obras de algunos filósofos. Krause, Hegel y Kant tuvieron algunos seguidores en España, pero no podían arraigar por la pobreza intelectual del país. Si exceptuamos a Krause, la filosofía de Hegel y la de Kant exigían un desarrollo importante de las ciencias naturales y un ambiente intelectual bastante elevado. En cambio, algunos juristas cuya factura ideológica convenía con la situación de la clase dominante en España tuvieron mayor vigencia.

Esta influencia de los juristas predominó en las facultades de derecho prácticamente hasta ahora, sobre todo en filosofía del derecho, en derecho político, en economía (que se estudiaba en las facultades de derecho) y en sociología, pese a que las serias dificultades de la lengua alemana hicieron incurrir a muchos de sus seguidores en verdaderas pifias. Ortega y Gasset y la *Revista de Occidente* hicieron mucho por la vigencia de esta influencia alemana. Conviene hacer notar aquí que la influencia de los juristas, filósofos, sociólogos y economistas alemanes se manifestó con preferencia -y aún se manifiesta- en profesores e “intelectuales” encuadrados ideológicamente en el estrato ultra y en el grupo más aséptico de los intelectuales del estrato político “liberal”.

No obstante, la influencia más vigorosa de la ciencia alemana penetró en España por otra vía que estaba llamada a ejercer un ascendiente más eficaz, más noble y progresivo: la de la medicina.

Era natural que fuesen los médicos los primeros en descubrir la gran aportación de Alemania a la ciencia entre 1875 y 1930. Cajal es uno de los introductores de la influencia científico-experimental en nuestras universidades, al menos en el campo biomédico y terapéutico. De nuestras actividades intelectuales, la medicina fue la que se mantuvo más pegada a la práctica y la que tenía a su disposición los materiales para la aplicación de los conocimientos

científicos: los enfermos. Es natural que no ejerciesen la misma influencia ni la química, ni la física; no había una actividad para aplicar esos conocimientos y proseguirlos. Aun así, la influencia que la ciencia natural alemana ejerció sobre la medicina trascendió a otros campos y contribuyó favorablemente al ascenso de la Universidad y de la actividad científica en general en España, entre 1910 y 1930.

1900-1915: definición de los objetivos de la Universidad, desconexión entre la ciencia y la producción y aislamiento social de los científicos

Con el estímulo del ejemplo de la Universidad alemana, ya a finales de siglo, pero especialmente en la primera quincena del siglo XX, surgió entre los profesores y los intelectuales la discusión acerca de los objetivos y la función de la Universidad.

La actividad de investigación que se estaba llevando a cabo en las universidades alemanas, muy ligadas a la pujante industrialización del país, hizo concebir a algunos intelectuales españoles la idea de que la labor de investigación acompañaba a la actividad de la enseñanza, y que era una tarea importante de las universidades. Los profesores españoles, tan alejados de la producción como la clase dominante a la que pertenecían, llegaron a creer que la ciencia era el fruto de una actividad especial que vivía de sí misma y que, por tanto, podía darse en cualesquiera condiciones. Su alejamiento de la actividad productiva les impedía ver los lazos condicionantes que existían entre la investigación y la industria. A los que iban a Alemania a completar su información no se les planteaba el problema si eran médicos, pero los que se ocupaban de otras ramas de la ciencia no podían advertir los lazos sutiles que impregnaban toda la vida social alemana y que condicionaban la orientación de la actividad de sus profesores y científicos, aunque pareciera que, en sus instituciones universitarias, trabajaban completamente alejados de las fábricas.

La investigación científica se inició en España en las universidades, muy tímidamente, por cierto, bajo esta concepción errónea de la actividad científica y de las tareas de la Universidad.

Muy pronto se creó una institución especial para enviar jóvenes graduados y profesores a los países más adelantados para que asimilaran la ciencia y los métodos de trabajo de sus científicos y los importaran a España. Algunos se pusieron, en efecto, a esa tarea, y otros hicieron más o menos turismo a costa de los contribuyentes. Pero las dificultades surgían al regresar al país.

Entonces, al igual que ahora, los que regresaban dispuestos a trabajar bien se encontraban completamente desasistidos; el medio social no los acogía ni sabía qué hacer con ellos. Algunos continuaron tesonosamente la labor que habían comenzado fuera y trabajaron sobre los problemas en que se les había iniciado, alimentando su esfuerzo intelectual con revistas y libros de los países avanzados. Un ejemplo curioso fue el de D. Enrique Moles, cuya biblioteca fue donada por sus descendientes al Instituto de Biología y Sueroterapia, IBYS; en ella, apenas si había algún libro español, y sobresalen los libros y revistas alemanes, ingleses, franceses e italianos.²⁰² Estos hombres vivían como exiliados científicos dentro de su propio país, vueltos de espaldas a la vida real, que era su medio social, y unidos por el cordón umbilical de los libros y revistas a la actividad científica de los países más adelantados.

Era natural. Los que habían salido fuera o habían estudiado en libros extranjeros, o se convertían en unos escépticos, pesimistas y vividores y se burocratizaban haciéndose cotizar por algún trabajito que habían hecho en su época de doctorando, o se encontraban insertos en un medio con una tecnología muy rudimentaria en comparación con aquella en la que se habían formado y con una organización intelectual que estaba a la altura de esa tecnología elemental. Esa carencia de una organización intelectual idónea se manifiesta en la más completa ausencia de personal técnico auxiliar entrenado, capaz de dar forma a las ideas del científico, y en la falta de colegas con quienes discutir y contrastar el propio pensamiento. Un déficit que se acrecentaba, además, con la completa ausencia de hombres de negocios, industriales y comerciantes lo suficientemente cultos y aptos para tener intercambio de pensamientos con los científicos y servirles como vehículo de los problemas acuciantes nacidos de la vida real de la producción. Tal fue el origen básico del aislamiento de los científicos y de que se viesan obligados a trabajar en función de y para los problemas llegados de afuera. Y, siendo tal la situación en los años 1910 a 1930, resulta tanto más asombroso que pudiesen destacar en el primer plano de la ciencia mundial hombres como Cajal, del Río Hortera, Blas Cabrera, Enrique Moles y otros.

1915-1930: intensificación de la conflictividad social y lucha ideológica desigual entre la intelectualidad liberal y la intelectualidad ultra

²⁰² Eloy Terrón trabajó como documentalista en el departamento de investigación de IBYS, dirigido por Faustino Cordon, entre 1958 y 1966. (*N. del ed.*).

En esa misma época se produjo también el desgajamiento de numerosos intelectuales del estrato político de la clase dominante, que adoptaron posturas cada vez más radicales, llegando bastantes de ellos a ingresar en las organizaciones obreras e integrarse en las mismas, como consecuencia de algunos cambios cruciales del medio social: la inquietud social que se produjo en el país después del 98; el estado de descomposición en que entraron los partidos políticos, como fruto de las contradicciones que se dieron en la clase dominante entre los grandes latifundistas de la mitad sur de España, los cosecheros de vino y trigo del centro, y los industriales catalanes y vascos, y del empuje de los regeneracionistas; la terrible emigración de los quince primeros años del siglo; el desenvolvimiento de las organizaciones obreras (los sindicatos socialistas y anarquistas); y el comienzo de las acciones de masas con fuerza creciente, que culminaron con la huelga general de 1917.

Esos cambios resonaron fuertemente en los dos estratos de la clase dirigente.

En términos generales, se puede decir que en la capa más liberal del “estrato político” se dio un deslizamiento hacia la izquierda, al que contribuyeron, en especial, los contactos con el exterior, la Institución Libre de Enseñanza y, sobre todo, la inquietud social que se extendió por todo el país. Era natural que, en un país tan atrasado como España y con tantos y tan graves problemas sin resolver, problemas acuciantes de higiene pública, de alimentación, de producción agrícola, de transportes, etc., fueran los mejores intelectuales, los científicos y profesores más destacados, los que se inclinaron a la izquierda, al ver claro que la raíz de los problemas estaba en la transformación social y política del país, y que nada se podía hacer mientras no se transformaran las “estructuras” que, como un corsé, inmovilizaban su capacidad creadora. Así, un gran número de intelectuales y profesores se pusieron a la tarea de la regeneración del país. Iniciaron la lucha en las universidades y en las instituciones científicas nacientes (Junta para la Ampliación de Estudios, Centro de Estudios Históricos, Fundación Rockefeller, etc.) hasta adquirir un predominio evidente y sin discusiones, beneficioso para el desarrollo intelectual del país.

Pero ese movimiento no podía producirse sin provocar la reacción correspondiente en el estrato ultra de la clase dominante. De hecho, éste detentaba el poder en el país, por medio de la Corona, el ejército y la Iglesia y como fuerza económica dominante, y se puso a la defensiva mientras la mayoría y la parte más valiosa

y creadora de los intelectuales y profesionales se lanzaba por la vía de la liberalización y del progreso político e ideológico, iniciándose así una lucha muy desigual entre los intelectuales más liberales y progresistas y los “intelectuales ultras”. En parte, por las características del estrato ultra de la intelectualidad:

- 1) aceptación de la autoridad espiritual de la Iglesia, en general, y de la española, en particular;
- 2) asunción de la concepción tradicional del mundo y de la sociedad, de la Iglesia;
- 3) aceptación de los valores político-sociales y económicos de la cultura española llamados “tradicionalistas”, lo que no quiere decir tradicionales;
- 4) convicción y propósito de poner su ciencia al servicio de la concepción del mundo católica y tradicional y del orden social que se deriva de ella.

Y, en parte también, porque la intelectualidad ultra tenía poca capacidad para la polémica en general y, menos aún, cuando la lucha se libraba en un dominio tan desfavorable para ella, como el terreno estrictamente científico.

Se abrió así una etapa de lucha ideológica muy desigual entre los intelectuales representantes de los dos estratos, claramente diferenciables, de la clase dominante: el bando ultra, que se agrupaba en torno a la Iglesia, que había recuperado, con la Restauración, una influencia creciente que alcanzó un momento máximo entre 1910 y 1930; y el bando liberal, representado, para los ultras, por la Institución Libre de Enseñanza y por la Masonería. De modo que, en tanto que los intelectuales más liberales conseguían el favor del público y lograban los mejores puestos en esa etapa ascendente de la vida intelectual española, favorecidos por las condiciones socioculturales del país en esa época, los intelectuales ultras interpretaban sus éxitos como producto de la intriga y de una confabulación político-ideológica -primero, masónica, y más tarde, masónico-judeo-marxista- orientada a envenenar la conciencia de las masas y a crear y divulgar ideas disolventes

1931-1939: del enconamiento de la lucha ideológica a la confrontación bélica entre el estrato ultra de la clase dominante -con el apoyo del ejército y de la Iglesia- y las clases trabajadoras

Durante la República, la lucha ideológica se encona gravemente, en la misma medida en que se agudiza la lucha

política, y nace un interés acentuado por la conquista ideológica de las masas. En un principio, los intelectuales ultras son desbordados y el bando liberal, que despliega notables esfuerzos para influir sobre ellas, aparece como vencedor total, como dueño de la influencia sobre las masas. Pero, pronto se encuentra con dos competidores temibles:

- 1) la Iglesia, que domina en los medios rurales de propiedad media y pequeña y de la gran propiedad, y, en las pequeñas ciudades, en la clase media y superior;
- 2) la ideología anarquista y socialista, difundida entre los proletarios campesinos e industriales.

Y eso, unido a la corta duración de la República, al hecho de que ésta no afectara en la práctica a la base de la sociedad española, que siguió siendo la misma, y al ascenso de la lucha ideológica y social-económica de los obreros, acabaron anulando los esfuerzos de los intelectuales del bando liberal, que llegaban muy tarde a la escena.

Por otra parte, esa política del estrato liberal de la clase dominante durante la República, mediatizada por el estrato ultra y por el ascenso de las luchas obreras, la misma actitud de los ultras - que ofrecían una resistencia intransigente, atizando las discordias y exagerando las posiciones extremistas de la izquierda (de nuestra izquierda, desordenada en lo ideológico y en lo político) y el uso del espantajo del anarquismo y del comunismo por parte de los extremistas, provocaron el reagrupamiento de todos los que tenían algo que perder en torno al estrato ultra, que ofrecía garantías de seguridad por sus conexiones con el ejército y con la Iglesia: las dos únicas organizaciones de orden que quedaban. Así, el estrato ultra de la clase dominante se encontró al frente del movimiento contra la anti-España, contra los anarquistas, los comunistas y sus asociados.

De hecho, la lucha se entabló principalmente entre los ultras, apoyados en el ejército y en la Iglesia, y la clase obrera, por varias razones: porque la clase dominante -tanto su estrato ultra como el liberal- había perdido la influencia sobre las masas trabajadoras y sobre una parte de la pequeña burguesía; porque el estrato ultra, que se hallaba a la cabeza de la resistencia, carecía de una concepción del mundo capaz de servir de base para una política que pudiera influir sobre las masas trabajadoras; porque no existía una clase media fuerte; y, en definitiva, porque los puentes entre los ultras y la clase obrera eran inviables en esa situación histórica.

Hasta el punto que, no ya sólo la lucha entre ambos sino el mismo modo en que habría de dirimirse -por la guerra más enconada y sangrienta- resultaron inevitables, en tanto que el estrato liberal de la clase superior y la clase media de las grandes ciudades se convirtieron en espectadores sorprendidos ante el desarrollo de los hechos, hasta que fueron arrastrados también a la guerra, por uno u otro bando.

1939-1945: victoria ultra y constitución de una nueva clase dominante

La victoria puso al estrato ultra al frente del país. Por fin, era dueño de la dirección política e intelectual del mismo, tras una victoria definitiva, total, aplastante: los enemigos habían sido completamente exterminados. Y, por otra parte, la marcha de la política exterior le era favorable y reforzaba aún más su victoria total: el nazi-fascismo abría una nueva era para los países de Europa y para el mundo, mientras agonizaba una inquietante etapa de liberalismo y de indisciplina.

De hecho, los primeros cuatro o cinco años de poder de la nueva clase dominante fueron fabulosos para ella. Parecían conducir a un futuro reinado de felicidad. Todos los cargos políticos habían quedado vacantes: las universidades, vacías de profesores, lo mismo que los institutos, las escuelas normales, de comercio, etc.; y también vacaban empleos profesionales como los de los médicos, ingenieros, abogados y demás. Todo quedaba a disposición de aquellos hombres que, durante años, habían padecido la persecución y la arbitrariedad de las sectas. Había llegado el momento de hacer grandes sacrificios, y hubo profesores que tuvieron que hacerse cargo de varias cátedras o de varios empleos a la vez. Pero, aunque el sacrificio era grande (Pemartin, *Clásicos y modernos*), era mayor la abnegación y la disposición de espíritu para orientar al país por la senda correcta de la que nunca debió apartarse.

.....

d) *La Universidad franquista y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1939-1966)*²⁰³

.....

²⁰³ Fragmento final del manuscrito correspondiente. (*N. del ed.*).

a) **Del totalitarismo ultra (1936-1955) a la crisis de la Universidad de minorías tradicional (1955-1965)**

Universidad del primer franquismo (1939-1956): función político-ideológica y exclusión de la investigación

{La Universidad del primer franquismo no era un conjunto} perfectamente organizado y trabado; no, era el resultado de una comunicación directa entre catedrático y alumno en una convivencia relativamente duradera durante la cual el catedrático pudiera transferir al alumno unas maneras, un talante, una concepción de la vida, una forma de enfrentarse con la realidad. Para que esta comunicación semi-carismática pudiera producirse era necesario estar seguros de los profesores; esto es, que los profesores fueran fieles representantes y portavoces de la nueva clase dominante, y que los alumnos tuviesen que concurrir a las universidades obligatoriamente (la Ordenación Universitaria de 1943 suprimía, prácticamente, la categoría de alumnos libres); y, además, era condición necesaria que los alumnos no se vieran demasiado obligados a pensar. Para ello, la función investigadora se separó de las universidades y se luchaba por la eliminación de los exámenes, cosa que, si no se logró, fue porque tendía a aumentar el número de universitarios y había que impedir a todo trance la llamada masificación de la Universidad. Esa tendencia había que frenarla por dos motivos: para mantener un control riguroso sobre los alumnos a fin de impedir el acceso de los indeseables que pudieran alterar los planes; y para mantener los grupos reducidos, que hicieran posible ese diálogo carismático entre catedrático y alumnos.

Esa manera y ese modo de entender la función de la Universidad dieron sus frutos. Basta analizar el escalafón de catedráticos de Universidad y de Instituto para ver la pléyade de jóvenes menores de 30 años que se destacaron en las oposiciones. Indudablemente, para ganar una cátedra de Universidad entre los 24 y los 30 años hay que ser muy brillante, extraordinario; sin embargo, de esos nombres no se ha vuelto a saber más. Se puede observar también este mismo fenómeno en los escalafones de los altos empleos del Estado. Es natural; un catedrático fiel a la clase dominante, en contacto frecuente con un número reducido de alumnos, tenía tiempo y ocasiones de sobra para enterarse de las tendencias de estos últimos para captarlos o reorientarlos. El desfase -la confusión- comenzó cuando se inició el fenómeno de masificación de las Facultades y las clases se llenaron de

muchachos, no sólo de los hijos de las mejores familias de la clase dominante, sino de los innumerables advenedizos enriquecidos con el estraperlo y el desorden económico de los años felices.

Claro está que se mantenía el principio de la selección, al menos la selección por la resistencia académica, que empezaba por un bachillerato de siete años más una reválida, que, en 1952-53, se convirtió en un bachillerato en tres etapas y con tres exámenes decisivos, eliminatorios: cuatro cursos y reválida elemental; dos cursos y reválida superior; y preuniversitario y examen de madurez. Ese instrumento cumplió a la maravilla su papel. Constituía una eficaz carrera de obstáculos que permitía eliminar a innumerables alumnos poco resistentes, débiles económicamente, y dar satisfacción a una pequeña burguesía y a la aristocracia obrera que deseaba un título para sus hijos -el de bachillerato elemental-, aunque los obreros tenían su propio bachillerato clasista, el laboral.

Reforma de la segunda enseñanza: efectos socioculturales y académicos de la “libertad de enseñanza”.

Sobre el bachillerato, conviene analizar aquí un fenómeno típico de esta tercera etapa que habría de contribuir notablemente a darle el carácter que adquirió y que es un testimonio irrefutable del anhelo del antiguo estrato ultra de ejercer sobre las jóvenes generaciones una influencia decisiva y, definitivamente, modeladora: la enseñanza libre. En la primera reforma de la segunda enseñanza, durante la misma guerra civil, se proclamó la libertad de enseñanza; había llegado el final del ominoso monopolio estatal de la enseñanza. Los padres tenían un derecho inalienable a elegir la institución donde sus hijos habrían de recibir la educación: naturalmente, los padres que pudieran “pagar” la enseñanza de sus hijos, que no eran, ni con mucho, la mayoría. Los que no tenían recursos económicos no tenían más libertad que la de enviar a sus hijos a las escuelas públicas y a los institutos oficiales; esto es, no tenían libertad de elección.

Esta libertad de enseñanza -como es de sobra sabido- tenía la finalidad de entregar los jóvenes, en su edad más tierna y cuando son más moldeables, a la Iglesia; pues ella fue la beneficiaria real de la libertad de enseñanza. En pocos años la gran mayoría de los alumnos de bachillerato salió de los centros de enseñanza de la Iglesia, mejor dicho, de los colegios de las órdenes religiosas. Claro es que, junto a estos centros religiosos, también florecieron “academias” privadas que llevaron una vida lánguida y miserable, aparte de contribuir a la mercantilización de la enseñanza y a la

degradación del cuerpo de profesores. Algo que no podía por menos de suceder en la “enseñanza no oficial”, pero que, con el tiempo, afectaría también a la oficial, que se vio obligada a reducir sus exigencias para no perder por completo su clientela.

¿Cuáles fueron los efectos socioculturales e intelectuales de esta libertad de enseñanza? Pueden enumerarse sólo los más visibles:

- 1) Instalar el caos entre la primera y la segunda enseñanza, con la consiguiente degradación de la primera.
- 2) Desorganizar la formación de los alumnos, ya que se enseñaba a pasar exámenes (en primaria, el examen de ingreso; en los cuatro primeros cursos de secundaria, la reválida del bachillerato elemental; en el bachillerato superior, la reválida superior; etc.). Se fomentó así el memorismo y el apresuramiento en la formación del niño, descuidando por tanto el desarrollo de su conciencia, que no podía por menos de reflejar ese desorden en los métodos y en los contenidos de la enseñanza.
- 3) Crear y difundir entre los niños la idea de la enseñanza como un servicio comprado, una obligación de los profesores para con el niño, servidores suyos como los domésticos que había en su casa, puesto que se les pagaba con su mensualidad; esto inducía al niño a no hacer esfuerzos, ni aprender a resolver problemas y a desarrollar su conciencia con las tareas escolares.

Los niños no tienen conciencia de que la educación es una función de la sociedad para con todos los miembros jóvenes, que los que estudian en medio de millones que no pueden hacerlo son unos privilegiados, que los centros de enseñanza son de la sociedad y que los profesores son los funcionarios encargados de impartirla, en nombre de la sociedad y gratuitamente. Esa conciencia hubiera sido la única manera de que aprendieran a admirar, a respetar y a querer a sus profesores, pues es bien sabido que no se puede aprender de personas por las que no se siente respeto; ni se las puede tomar como ejemplo, sino que, muy al contrario, se las considera inferiores. Y no es preciso analizar en qué sentido esta situación ha afectado a la enseñanza universitaria.

Los jóvenes llegan a la Universidad con una formación muy deficiente, llena de lagunas, en lo que al contenido se refiere, y sin haberse formado el más sencillo hábito de pensar. No saben razonar, ni nadie les ha orientado en ese sentido. Su método de

estudiar es memorístico: retener, para pasar un examen, sin comprender. Hasta tal punto, que hay una gran mayoría que prepara las asignaturas pocos días antes del examen. Están acostumbrados a que les señalen lo que han de estudiar en un *único* libro de texto, lo que el profesor exigirá para el examen; y, como es natural, unos conocimientos que se adquieren tan apresurada y deshilvanadamente no pueden constituir la base de una conciencia, ni pueden ser organizados por el alumno en un sistema. Por lo mismo, la manera de expresarse de los alumnos es premiosa, desordenada y, a veces, caótica; no son capaces de expresarse de una forma medianamente correcta, ni verbalmente ni por escrito.

Éste es uno de los más graves fallos de nuestro sistema de enseñanza: los muchachos no saben expresarse porque no saben pensar, y no saben pensar, porque no dominan los recursos del idioma. Nadie les ha enseñado el idioma. Sólo se les ha hecho aprender las nueve partes de la oración y otros rudimentos vulgares y escolásticos de algún aspecto de la gramática, y a analizar pedestremente. Pero desconocen la riqueza expresiva del idioma y las formas más directas de expresarse. Ahora bien, esos muchachos, sin dominio del idioma, con un bagaje de conocimientos pobrísimo y lleno de lagunas, sin saber estudiar ni pensar, ¿qué alumnos constituyen para la formación universitaria? ¿Qué se puede hacer con muchachos que, al llegar a la Universidad, no saben nada de Copérnico, del sistema heliocéntrico, o de Newton, del que sólo recuerdan que era “el del binomio!?” Tal es el resultado de un sistema de libertad de enseñanza.

Crisis de la Universidad (1956-1965): la crisis de la “sociedad agraria” como clave principal de la misma.

No se puede comprender la crisis de nuestra Universidad, que se inicia en 1956 y que culmina en 1965, si se la considera en sí misma, aislada de la realidad, como se empeñan en hacerlo los “expertos” de la clase dominante. De nuevo se vuelve a los agentes disolventes, provocadores, venidos del exterior del país o del exterior de la Universidad. Unas mentes superficiales, imposibilitadas para llegar a las últimas consecuencias, no tienen más recursos que los de este tipo, un método ya muy viejo, recogido por Aristóteles en su *Política*. Para estos “expertos”, los intelectuales tan pronto son los culpables, los sembradores de ideas disolventes, como gentes sorprendidas, en su buena fe, por los agitadores profesionales, pese a que, durante muchos años, entre

1939 y 1956, los estudiantes no habían escuchado a esos agitadores profesionales.

Para un científico, tales explicaciones son desagradables y le tientan a ser tomado por dogmático, cuando no puede por menos de irritarse ante tanta desvergüenza o cuquería. Para él, todos los hechos de la realidad tienen que tener una explicación en términos de la misma realidad, porque, de lo contrario, todo sería mágico, y la ciencia es incompatible con la magia. Además, la gravedad de estos errores aumenta cuando se pretende explicar los cambios en la conducta de la gente por los cambios en la mente, puesto que ¿acaso la mente ha cambiado por sí misma? Indudablemente, si cambia la manera de comportarse la gente es porque se han producido cambios en su conciencia, ya que la conducta exterior no es más que un reflejo del interior, del sistema organizado de respuestas a los estímulos de la realidad, que es lo que puede entenderse por conciencia.

Pero, la conciencia ¿por qué cambia?: porque el individuo enjuicia los hechos que ocurren en su medio, los valora, los considera y saca consecuencias, de modo que tales cambios se convierten en contenidos de conciencia, en experiencias, y sirven de guías para su acción posterior. De modo que, en España, algo cambió en el exterior de los individuos -de cada individuo- que les obligó a pensar en esos cambios para adaptar, ajustar, su conducta a ellos. Y que ha habido cambios no se puede dudar: basta constatar cómo se han apresurado a denunciarlos los enemigos de los mismos.

He dedicado al análisis de esos cambios otro trabajo, *La crisis de la sociedad agraria*²⁰⁴, pero aquí sólo puedo resumir las ideas más generales.

Como es bien sabido, desde 1939, la nueva clase dominante es el estrato ultra de la vieja clase dominante en torno al cual se habían agrupado cuantos tenían algo que perder en 1936. La base económica de ese estrato ultra era la propiedad agrícola y el capital financiero ligado a ella. Desde el año de la victoria, los grandes propietarios agrarios han estado bombeando la renta agrícola hacia el sector industrial, donde los beneficios eran mucho mayores, aparte de que el campo no necesitaba capital porque la mano de obra era abundante y barata. Además, la guerra mundial y el cerco que se organizó en España contra el exterior impidieron la importación de productos manufacturados, y, en esas condiciones,

²⁰⁴ Ese trabajo no se ha localizado aún. (*N. del ed.*).

fue posible vender a precios elevados todo lo que se fabricó. De hecho, todos los grandes terratenientes, vencedores en la Cruzada, establecieron lazos de intereses y matrimoniales con los industriales del nordeste y del norte y aportaron a los negocios de éstos los grandes beneficios del estraperlo agrícola que se multiplicaban con el estraperlo industrial. Fue una época maravillosa, hasta 1959; se vendía todo, sin esfuerzo.

Pero, en esa misma época, una parte de los vencidos, el proletariado agrícola, perdió definitivamente su más cara y anhelada esperanza, conseguir la tierra, y, desde el final de la Cruzada, inició la desbandada y la marcha sin retorno: primero, con la inmigración hacia las grandes ciudades, creándose en torno suyo el “cinturón”, apenas urbanizado, que atrajo la atención de algunos geógrafos y médicos; desde 1950, con el comienzo de la emigración de mano de obra selecta a Hispanoamérica, mientras el cinturón empezaba a penetrar en las ciudades; y, por último, con la emigración a Europa Occidental de todo el proletariado del cinturón hasta que la tempestad de la emigración alcanzó a todos los lugares.

Una oleada irresistible barrió así, en definitiva, de todos los pueblos de España al proletariado agrícola, a los pequeños campesinos e incluso a muchos campesinos medios. Hoy la gente quiere vivir, quiere tener algunas comodidades, las indispensables, quiere comer, vestir, educar a sus hijos e ir alguna vez a ver un espectáculo. El campo no da para nada; sus productos están sometidos a precios envilecidos para los que venden y la ciudad industrial se convierte en un centro de atracción. Los millones de españoles al margen del mercado dejan de ser números para ser consumidores. Nuestro mercado de productos manufacturados se extiende en la misma medida en que los campesinos emigran desde las aldeas, donde vegetaban sin consumir más que lo que producían, para convertirse en consumidores. Los emigrados contribuyen también a ensanchar nuestro mercado al enviar sus ahorros a los familiares que han quedado aquí y que, de esta manera, se convierten también en consumidores. Este mercado está hambriento de productos. La industria progresa aceleradamente; tal es la clave del desarrollo. Un impulso renovador conmueve todas las esquinas de España; y, con la nueva esperanza, nace una nueva vida. Los turistas, en avalancha, rompen todas las barreras: traen dólares, libras, marcos y otras divisas fuertes. Y el viejo estrato ultra se ha transformado en la nueva clase dominante, hambrienta de negocios, que no hace ascos al dinero turístico, venga de donde viniere.

Pero, con los turistas, no sólo caen las barreras de los visados. También caen muchas otras barreras: las barreras del qué dirán y del quietismo. Una fiebre de cambios se extiende por todo el país: cambian las modas a una velocidad de vértigo; cambian los gustos y las formas de consumo; objetos antes reservados a la clase superior acaban por ponerse al alcance de todos; lo mismo que otros electrodomésticos y objetos de lujo, como la radio, los “transistores”, los tocadiscos, la televisión y demás. El impulso transformador del país, unido al turismo, están cambiando la realidad de la vida cotidiana; esa vida que no puede contenerse con las barreras legislativas y que las desborda y supera; esa vida que se filtra por todas partes y que lo inunda todo.

En España ha cambiado la forma de vivir y de trabajar. Ha cambiado la manera de comer, de vestirse y de entretenerse los ratos de ocio; la manera de viajar, de hacer compra y de hacer el amor; la manera de considerar a los vecinos y de mirar a los transeúntes. Han cambiado los ritmos mismos del vivir: la gente trasnocha menos y madruga más. Y sorprende ver los transportes urbanos y el tráfico a las seis y media de la mañana en una ciudad como Madrid, tradicionalmente perezosa y trasnochadora.

La enorme demanda de productos ha obligado a levantar nuevas instalaciones fabriles, pero nosotros no producimos aún la maquinaria para la producción y tenemos que importarla. Eso quiere decir que tenemos que comprarla en el extranjero, en los países industrializados; éstos no pueden vendernos las máquinas correspondientes a nuestro atraso técnico y nos venden las que fabrican; y esas máquinas ultramodernas están cambiando los métodos y los procedimientos de trabajo. De ese modo se transforman las bases de nuestra vida productiva, mejor dicho, de la producción, que es el fundamento de la vida colectiva. De modo que, así, cambia nuestro medio en su conjunto, todo lo que sostiene y se relaciona con nuestra persona; y nuestra manera de pensar y nuestra conducta tienen que adaptarse necesariamente a dicho cambio. De modo que estos cambios son irreversibles; y nadie puede detenerlos, ni volver las cosas a situaciones anteriores.

Prolongación de la formación de los trabajadores y necesidad de nuevos profesionales

Como es justo, todos estos cambios han llevado a una elevación del nivel de vida. El nuevo nivel de vida es fruto, en definitiva, de una mecanización de la producción, de una técnica más compleja, más basada en conocimientos científicos y que, por

lo mismo, exige una mano de obra más entrenada y un número de técnicos cada vez mayor para las tareas de diseño de productos, análisis de materias primas y de la producción, control de las mismas, etcétera; y, además, permite una prolongación de la fase de formación de los trabajadores sin que los padres se vean obligados a enviar prematuramente a sus hijos al trabajo. Todos los padres quieren que sus hijos consigan un nivel superior y saben que esto puede conseguirse si se logra una calificación profesional superior y que se cotice más en el mercado de trabajo o que proporcione una ocupación más tranquila y descansada. Por otra parte, han nacido ocupaciones nuevas, muchísimas y de las más distintas categorías, profesiones estas que carecen de tradición en nuestro país y para las que sólo se puede conseguir la formación adecuada por medio del estudio.

Por lo demás, el cambio general de nuestra sociedad exige un nivel intelectual medio superior. Como es sabido, la elevación del nivel de vida es el resultado de una complejización de los métodos de producción y de las mismas relaciones sociales. Para poder orientarse en un medio, en general, más complejo, la conciencia de los individuos tiene que responder a esa complejización con una capacidad superior de abstracción y de enjuiciamiento crítico. Y es curioso constatar que incluso un consumo más elevado y más diversificado exige una inteligencia más elaborada.

En la actualidad, la industria necesita mucha gente: necesita vendedores, personal de oficinas y administrativos, y personal calificado para la supervisión de los procesos. Y lo mismo, o en mayor medida, sucede con el sector de los servicios, cuyo crecimiento es formidable. Tanto en la una como en los otros hay una demanda de personal bien estrenado y se ofrecen sueldos bastante altos para la media de nuestro país. Los sueldos que paga la industria van dejando de lado los empleos del Estado, en otros días aspiración máxima de nuestros universitarios. Para los empleos del Estado no era necesaria una preparación profesional precisa y concreta, una saber hacer las cosas. A esos empleos se llegaba y se llega por otros caminos, por las oposiciones, que constituyen un arte especial cuyo dominio exige entrenamiento y no precisamente intelectual.

Las ofertas de trabajo de la industria plantean exigencias profesionales concretas, porque el empresario quiere personas capaces de resolver los problemas igualmente concretos que plantea la actividad de la empresa. Los empresarios quieren profesionales. Por eso, hoy los jóvenes quieren ese tipo de

formación que saben será bien remunerado. Ahora bien, ¿a dónde van a concurrir los jóvenes para conseguir esa formación, cotizabile en el mercado y que les permita vivir honestamente de ella? Una de dos: o se crean instituciones nuevas para cumplir este cometido; o es necesario que las viejas instituciones se hagan cargo de esta función. Tal es el gran problema que la Universidad y las Escuelas Especiales tienen planteado.

Masificación de la Universidad y necesidad de su reorientación profesional: de la formación de altos funcionarios a la formación de expertos en la industria y los servicios

La causa de la actual crisis de la Universidad es, por tanto, su masificación y la exigencia de una formación profesional a la altura de las exigencias de las ofertas del mercado trabajo; y de una formación que permita, además, que el joven, una vez terminada su carrera, pueda vivir de ella; más aún, casarse y formar un hogar para llevar una vida normal. Los tiempos de los “meritorios” se han ido para siempre. No hace muchos años que, en la mayoría de las empresas farmacéuticas, ingresaban familiares de los directivos graduados en farmacia o química sin sueldo para, al cabo de dos o tres años, empezar a cobrar algo; y nada diré de los “meritorios” en las universidades, en puestos de profesores ayudantes, de clases prácticas, etc., de los que habrá centenares que pasaron años dando clases y haciendo algún tipo de trabajo sin ingresar nada. Pero, aunque esta situación persiste en centros oficiales, como institutos, universidades, escuelas especiales, CSIC, etc., en la industria pertenece ya al pasado.

La crisis actual de nuestra Universidad (las escuelas especiales superiores, incluidas) radica, pues, en ese hecho concreto: que tiene que pasar de formar funcionarios de la clase superior a formar a millones de jóvenes con unos conocimientos y un entrenamiento, un saber hacer, adecuados para pasar a ocupar un puesto en la actividad productiva. Por eso, esa crisis se manifiesta en los dos aspectos ya mencionados: el número creciente de jóvenes que acuden a la Universidad y la formación profesional que exigen. Naturalmente, la Universidad actual experimentará graves dificultades para adaptarse a las exigencias que le plantea la nación, entre las que cabe destacar como las más graves las siguientes:

- 1) Un presupuesto estatal para la enseñanza concebido hasta ahora como un gasto y, por lo mismo, siempre raquíptico y frente a firmes resistencias a aumentarlo;

- 2) Unos edificios, instrumentos y servicios universitarios pensados para una Universidad de minorías, con vistas a ser funcionarios, y, por tanto, completamente inadecuados para la nueva tarea que exige el país de la Universidad;
- 3) Un profesorado seleccionado, en su mayor parte, por representar los valores y principios de la clase dominante y por desempeñar fielmente el encargo que ésta le ha dado; además, los catedráticos, concretamente, no están en disposición de hacer frente a la nueva tarea porque, prácticamente todos, pertenecen a la clase dominante, porque, por tradición familiar, han estado totalmente apartados de las actividades productivas del país y por su propia orientación intelectual, condicionada por la psicología típica de la clase a la que pertenecen;
- 4) Una orientación mimética hacia las universidades de los países más adelantados que se traduce en que nuestra Universidad aún no sabe cuál es su verdadera tarea, aunque ahora es frecuente leer declaraciones de catedráticos y de “expertos” que hablan de que el catedrático tiene que armonizar las tareas de la investigación con la enseñanza, tema por cierto preferente de este trabajo;
- 5) La incapacidad para responder a las nuevas exigencias de una gran mayoría de jóvenes que acuden a la Universidad, por su actitud mental, condicionada por los principios de clase y los valores que dirigen su conducta, y por su pertenencia a la clase superior y la influencia familiar. Esos jóvenes están todavía demasiado anclados en posiciones mentales superadas e inadecuadas para la sociedad industrial en la que estamos entrando. La técnica y, con mayor motivo, la organización industrial exigen una actitud mental más próxima a la del trabajador que a la del intelectual de clase, funcionario o político.

La actitud mental del trabajador se caracteriza por la “inclinación al pensar objetivo”. Esta inclinación -y, más aún, el hábito correspondiente a la misma- se adquiere en la actividad práctica, en la resistencia que las cosas oponen a ser modificadas al obedecer a sus propias leyes, y mediante un lento y penoso esfuerzo que lleva al descubrimiento de las propiedades y cualidades mediante las cuales se va conociendo a las cosas, que aparecen así, por tanto, como objetivas, reales. Para ser eficaces, el técnico y el organizador de la producción tienen que llegar a ser

capaces de pensar objetivamente; de lo contrario, despilfarrarán esfuerzo humano en sus tanteos zigzagueantes.

Otro aspecto de la mentalidad del trabajador -y que refuerza poderosamente la inclinación al pensar objetivo- es el valor y el significado de la cooperación. El trabajador se hace muy pronto consciente de la capacidad y de la habilidad de sus compañeros y se acostumbra pronto a la cooperación. Sabe que hay tareas que no pueden cumplirse sin ella, que un hombre sólo no puede realizar y varios reunidos sí. Esto le conduce a confiar en el grupo y a ver en los compañeros hombres iguales o superiores a uno mismo. Para el intelectual, esto último es importantísimo, porque no sólo le lleva a adoptar una aptitud de valoración y de respeto hacia los demás, sino también a confiar en la propia capacidad de pensar. Es más: la confianza firme en la capacidad de pensar de los otros fomenta y potencia el propio pensar objetivo, puesto que induce a considerar el pensamiento -el conocimiento- como algo objetivo, compartido socialmente y no privativo de uno mismo; y, por consiguiente, también, a comportarse con el pensamiento de los demás como si fuera el pensamiento en general y en el que el propio pensamiento tiene que engarzarse.

Con esto, creo haber conseguido realizar un análisis objetivo del estado en que se encuentra nuestra Universidad y nuestra enseñanza superior. He buscado desapasionadamente las causas objetivas de la situación. Podría dar, incluso, una justificación sociocultural de los procesos que llevaron a la crisis actual, para evidenciar así mi afán de objetividad, pero eso alargaría demasiado la exposición. Pero he de añadir que busco ansiosamente la explicación del proceso de desarrollo de nuestra sociedad, no para combatir fantasmas del pasado y consolarme así, sino para buscar remedios a las dificultades presentes y futuras; y que erraría completamente en mi tarea si me dejase ofuscar y satisfacer por falsas explicaciones partidistas, porque, en el plano organizativo y, por tanto, en el social, el primer paso absolutamente indispensable para corregir una situación viciosa es descubrirla, saber que existe y por qué existe: corregirla, después, es cuestión de habilidad y constancia.

¿Es posible, por tanto, superar la crisis en que se encuentra nuestra Universidad mediante el máximo aprovechamiento de los recursos sociales y materiales existentes, sin trastornos graves y sin provocar resistencias inútiles que retrasen los resultados o signifiquen un despilfarro de nuestros recursos humano? Creo que sí; estoy convencido -racionalmente convencido- de ello.

b) Monopolización de la investigación por el CSIC: objetivos teóricos y resultados reales

Objetivos teóricos y resultados reales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Al ocuparme de la tercera fase de la Universidad española señalé de pasada que las tareas investigadoras habían sido separadas de la Universidad para reunir las en una institución propia, dedicada exclusivamente a la investigación, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el CSIC. Es verdad que esa tendencia se había iniciado antes, pero fue sin introducir una veta entre la Universidad y las instituciones de investigación. En cambio, la creación del CSIC por la Ley de 14 de Noviembre de 1939 respondió a un propósito claro y definido, en relación con la Universidad: quitarle a esta última una tarea que obliga a fomentar la racionalización y a desarrollar el pensar. Objetivos ciertamente poco coherente con la misión que se encomendó entonces a la Universidad: formar hombres dentro de los cauces adecuados a las conveniencias de la nueva clase dominante. Por lo demás, entre los propósitos explícitos del CSIC estaban los siguientes:

«1/ Subsanan el divorcio y la discordia entre las ciencias especulativas y experimentales.

2/ Promover en el árbol total de la ciencia su armonioso incremento y su evolución homogénea, evitando el monstruoso desarrollo de algunas de sus ramas, con anquilosamiento de otras.

3/ Crear un contrapeso frente al especialismo exagerado y solitario de nuestra época, devolviendo a las ciencias su régimen de sociabilidad.

4/ Franco y seguro retorno a los imperativos de coordinación y jerarquía.

5/ Imponer, en suma, al orden de la cultura las ideas esenciales que han inspirado nuestro Glorioso Movimiento».

La investigación científica exigía una finalidad. Y ésta se enmarcaba en las líneas definidas por cuatro imperativos: elaborar una aportación a la cultura universal; formar un profesorado rector del pensamiento hispánico; insertar a las ciencias en la marcha normal y progresiva de nuestra historia y en la elevación de nuestra técnica; y vincular la producción científica al servicio de los intereses espirituales y materiales de nuestra Patria.

Quienquiera que hoy medite sobre estos propósitos se admirará de la confusión y contradicción que existe entre ellos. Pero, aparte de esto, socialmente, la obra de una institución no se mide por sus declaraciones más o menos formales, sino por la labor realizada, y hoy, al cabo de 27 años de existencia se puede

preguntar: ¿qué ha hecho el CSIC? Y, a la vista de esa actividad, ¿cuál fue el propósito real que presidió su creación?

Pues bien, en mi opinión, los propósitos reales de la creación del CSIC fueron los siguientes:

- 1) Regimentar y controlar los muñones que quedaran de investigación;
- 2) Desviar a las universidades de las tareas investigadoras, con el objetivo citado;
- 3) Proteger y promover el cultivo de ciencias que, de no ser así, no encontrarían posibilidad de desarrollo y que en aquel momento eran consideradas como instrumentos ideológicos de lucha; ciencias tales como la teología y la filosofía escolástica, la “ciencia española” desempolvada por don Marcelino Menéndez y Pelayo;
- 4) Crear una serie de cargos y empleos prestigiosos para premiar a todos aquellos científicos del estrato ultra que eran más notables por su fidelidad a la Iglesia y a la “tradición” y, sobre todo, a los cultivadores de “saberes” poco cotizados socialmente;
- 5) Hacer realidad el sueño de los “científicos” del estrato ultra de crear una ciencia cristiana, antimaterialista, que condujera a Dios y no a la indiferencia o al ateísmo.

«Liquidamos, por tanto, en esta hora todas las herejías científicas que secaron y agotaron los causes de nuestra genialidad nacional y nos sumieron en la atonía y decadencia» (Ibáñez Martín).

En realidad, esa concepción inicial del CSIC obedece a la euforia de la victoria y a la desorientación de los ultras, que hacía ya tiempo que habían perdido el hilo de la historia y era casi imposible que lo retomaran al alcanzar el poder en unas condiciones históricas tan confusas como las dominantes en los últimos meses de 1939 y en 1940, cuando era creencia general que se estaba entrando en un nuevo orden que se parecería mucho al imaginado por Berdiaev como una nueva edad media. El apoliticismo en que se habían colocado los ultras que se encontraron repentinamente en el poder les impedía ver la realidad sociocultural sobre la que flotaban; y, así, pudieron concebir sueños tan fantásticos como la reconquista de la América hispana, el Norte de África y la creación de un Imperio, sin industria y con la inmensa mayoría de la población viviendo en una economía de autosuficiencia.

Aunque los hombres que ocupaban los principales cargos en el Consejo eran catedráticos de universidad, el CSIC se hallaba muchísimo más alejado de la realidad sociocultural de la nación que las mismas universidades. Al fin y al cabo, estas últimas estaban en constante comunicación con las nuevas promociones de universitarios; tenían una tradición, por más quebrantada que hubiese quedado por la guerra civil; y, para renovar sus cuadros, contaban con un sistema, deficiente, desde luego, pero que exigía al menos algunas condiciones, como ocurría con las oposiciones. Nada de esto sucedía en el CSIC; éste constituía un fondo de prebendas para satisfacer viejos anhelos de los intelectuales ultras y los nombramientos se hacían, en él, “a dedo”, como vulgarmente se dice. Además, el CSIC estaba con mas firmeza en manos de los ultras que la misma Universidad, lo que contribuía a agravar su alejamiento de la vida real; claro que, en la concepción inicial del Consejo apenas entraba la mejora de la actividad productiva, si excluimos la misión fundamental de descubrir el “carburante nacional”, encomendada al “Patronato Juan de la Cierva”.

En cuanto a la labor del Consejo durante muchos años, por lo menos durante la década de los cuarenta (mientras fue ministro el Sr. Ibáñez Martín, que sigue aún siendo el presidente del CSIC²⁰⁵), queda bien reflejada en sus discursos, donde se destaca, como valor máximo, la “continuidad”, por donde venimos a descubrir que la “continuidad” no sólo es el principio fundamental de la política, sino también el de la ciencia.

Reorientación científica y tecnológica conforme al patrón de los países más adelantados, sin superar la desconexión de la realidad sociocultural

Ciertamente, la orientación del Consejo ha cambiado con el tiempo y hoy puede decirse que, desde hace unos ocho o diez años, está intentando ponerse en el camino de las instituciones análogas de otros países más adelantados. Se han formado en él numerosos técnicos y científicos, pues son bastantes los graduados en ramas científicas que se han doctorado en sus laboratorios; aunque esto mismo se habría podido hacer también, y con bastante más fruto, si se hubiesen entregado sus fondos a las universidades. Además, el Consejo ha cooperado a la formación de muchos científicos en las técnicas más modernas, enviándolos al extranjero, y ha conseguido adquirir un material científico bastante abundante y moderno; aunque eso ha contribuido a desviarle, cada vez más, de la realidad nacional -a aislarle de las condiciones socioculturales,

²⁰⁵ José Ibáñez Martín, primer presidente del CSIC, tomó posesión el 30 de diciembre de 1939 y cesó el 31 de agosto de 1967. (*N. del ed.*).

tecnológicas, del país- para situarle más en la línea y en la dependencia de la investigación de los países más adelantados.

Por este camino, algunos patronatos, como el Juan de la Cierva, al resumir su labor anual, pueden enorgullecerse de haber firmado nuevos contratos con empresas y organismos de los Estados Unidos; y esto lo consideran, además, un gran mérito: es decir, realizan una labor tan valiosa que hasta los organismos de los países más adelantados recurren a ellos. Así, el Sr. Infiesta, en una conferencia en la Facultad de Ciencias de Madrid, el 30 de enero de este mismo año, ha dicho que, actualmente, sólo el Juan de la Cierva tiene firmados 23 contratos con empresas extranjeras; y esto, se dice así, sin ninguna ironía, en un país que paga por licencias de fabricación y por una llamada asistencia técnica unos 8.000 millones de pesetas al año, cuya industria vive toda, absolutamente toda, de licencias extranjeras, y del que emigran todos los años numerosos graduados jóvenes porque aquí no encuentran ni salarios ni medios de trabajo.

Para hacerse una idea objetiva de la labor efectiva del CSIC, especialmente en el Patronato Juan de la Cierva, que se dedica exclusivamente a la ciencia aplicada, basta sumar las patentes que lleva registradas hasta la fecha y al precio al que resulta cada una de ellas en comparación con otros países europeos. Así, el ingeniero J. M. Kindelán (*Economía Financiera Española*, 9) calcula el costo de cada patente del Juan de la Cierva en 685.000 dólares, mientras en Inglaterra, Alemania Occidental y Bélgica resulta a unos 15.000 dólares, y, en Holanda, a 53.000. Parece, por tanto, innecesario insistir más sobre esta cuestión. Si acaso, únicamente y para finalizar, citar unas palabras de un editorial de los *Archivos de la Facultad de Medicina de Madrid* (diciembre, 1964), con motivo de la Primera Asamblea de catedráticos de Medicina, celebrada en Sevilla en ese mismo año:

«Nadie duda de que la política del Gobierno al crear el Consejo Superior de Investigaciones Científicas fue excelente. Se trata de fomentar la investigación científica pura y aplicada en nuestro país. La realización de esa política es considerada por muchos como un fracaso, ya que no se amplió la investigación científica, sino que se creó una ciudadela para realizarla, quitándole a la Universidad las posibilidades económicas que la hubieran permitido llevarla a cabo. La sustracción, consciente e inconsciente, por parte del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de la investigación científica como misión universitaria cortó todo lazo de unión con las generaciones universitarias jóvenes, en las que pueden encontrarse cerebros excelentes y fomentarse las vocaciones que necesitamos. En el campo de la investigación pura, básica, tal hecho resulta estéril para el país y excesivamente onerosa la

pequeña producción científica que algún grupo puede haber realizado en el Congreso”».

Por lo demás, dicha Asamblea enjuicia, en sus conclusiones, la labor y la utilidad del CSIC y su influencia sobre la vida de la Universidad, con palabras aún más vigorosas.

e) Origen y desarrollo de la Universidad española contemporánea; su estado actual²⁰⁶

Orígenes y funciones de la Universidad española contemporánea: conflicto entre la intelectualidad liberal y la absolutista

Tras la introducción de la influencia de la cultura alemana con la aparición de los intelectuales krausistas en la década de 1860-1870, se constituye propiamente la Universidad española contemporánea, entre el período revolucionario de 1868-75 y 1900, con sus dos tareas básicas, calcadas en la práctica de la Universidad alemana:

- 1) la enseñanza (la transmisión de la cultura heredada);
- 2) la creación cultural y la investigación científica.

En ese mismo período se inicia ya la aparición del espíritu científico con el descubrimiento de la importancia del método y las técnicas de las ciencias naturales y con el comienzo de la difusión del método experimental, como lo evidencian las primeras obras de Cajal, Ferrán y algunos otros más. El método científico experimental, que se desarrolla rápidamente en medicina, se extiende a las restantes ciencias naturales con más lentitud, por la carencia de industria, mientras el espíritu científico se refleja incluso en las ciencias históricas y sociales con la introducción de un método riguroso en la recogida de datos y su comprobación, en la elaboración de éstos, en el uso correcto del testimonio literario y en las fuentes bibliográficas. Es la época de la aparición del estudio científico del arte, del desarrollo de los estudios jurídicos y de la preocupación por la investigación de las costumbres y la vida popular, todo ello impulsado por los intelectuales krausistas.

Por otra parte, la composición de la clase dominante se traduce claramente en la composición y en la conducta de los intelectuales. Pues, si tras la primera guerra civil, la clase dominante se compone de dos grandes estratos, los absolutistas (los enmascarados y los procedentes del carlismo) y la burguesía

²⁰⁶ Fragmento final del manuscrito correspondiente, fechado en agosto de 1967. (*N. del ed.*).

comerciante y profesional, también se advierten ahora dos grupos de intelectuales:

- 1) los ultramontanos que se nutren con los absolutistas franceses (Bonald, De Maestre y demás);
- 2) los liberales, influidos por la cultura francesa, especialmente por los doctrinarios, e introductores y propagadores de la influencia cultural de Alemania.

De hecho, la lucha entre ambos grupos adquiere ahora en algunos momentos una gran violencia, hasta culminar con la aparición de Menéndez Pelayo, Gumersindo Laverde y otros de los defensores del austracismo o nacionalcatolicismo.

No obstante, aunque estos dos grupos de intelectuales se combatían, no dejaban por ello de pertenecer a la clase dominante y, cuando veían amenazado el dominio de clase, estrechaban sus relaciones. Además, tras la cancelación del periodo revolucionario, mientras la clase dominante se unificó con las concesiones hechas por la burguesía, la condición de clase de los intelectuales los apartaba de la vida productiva y del pueblo y los entregaba cada vez más a la influencia de las culturas de los países más adelantados. De hecho, todos los intelectuales, pero especialmente los científicos, vivían pendientes de lo que se descubría y escribía fuera, y, al desvincularse así de la vida productiva y del pueblo, perdieron todo contacto con la realidad nacional y, por tanto, con los problemas del país, con lo que tendieron aún más a nutrir su actividad intelectual con problemas de fuera, de los países desarrollados; de modo que, en realidad, “eran como plantas de estufa”, sin influencia real en su propia sociedad.

De la “edad de oro” de la ciencia española a la apoteosis de la tradición neofeudal

Ahora bien, pese a esa vinculación a los problemas de otros países y a que se nutrían con sus publicaciones, los científicos españoles iniciaron la actividad investigadora en nuestra Universidad y cooperaron eficazmente en la lucha contra la versión vanilocuente de la enseñanza superior durante la segunda mitad del siglo XIX y contra los intentos de los ultramontanos para apoderarse de la enseñanza superior. Es verdaderamente sorprendente que, en condiciones tan desfavorables, se dieran hombres como Santiago Ramón y Cajal, Blas Cabrera, Enrique Moles, Pío del Río Hortega y otros científicos españoles de categoría universal, que llevaron nuestra Universidad y los centros de investigación recién creados a una altura nunca alcanzada, ni antes ni después. Un magnífico

desarrollo de la actividad investigadora, que alcanzó su mayor esplendor entre 1900 y 1936 y fue tronchado por la Guerra Civil.

Por lo demás, en pocos países europeos, si se puede citar alguno, ejercieron los intelectuales menos influencia que en España durante el último siglo. La fracción ultra de la clase dominante los aborrecía y los consideraba peligrosos para el bienestar del país, mientras la fracción más liberal simulaba que los escuchaba, pero no les hacía caso; desconfiaba de ellos. Sólo hallaron algún auditorio en la clase media y en la pequeña burguesía. Porque los intelectuales españoles no tuvieron ninguna influencia sobre la clase trabajadora, en la que cabe distinguir tres grandes grupos: los libertarios, los socialistas y los indiferentes, sumidos en el analfabetismo.

Es fácil comprender que, en estas condiciones, los intelectuales se hallaron solos frente a los ataques de los ultramontanos, que veían en ellos a la anti-España, el factor de disolución del “orden social”. Era natural. Mientras la idea de España de los ultramontanos se componía del neofeudalismo y de los materiales recogidos de De Maestre, Bonald, Montalambert y otros contrarrevolucionarios franceses, para retocarlo y almirarlo, la tradición intelectual española contemporánea se había constituido al margen de los ideales neofeudales. Es más: bajo los ataques de los ultramontanos, la mayoría de los intelectuales empezaron a sentir la fascinación, podría decirse que por patriotismo, de la tradición neofeudal, hasta el punto de que un escritor, Santiago Valenti Camp, pudo llegar a afirmar de Pedro Dorado Montero lo siguiente:

«Puede afirmarse, sin temor a ser desmentido, que, conociendo como pocos la estructura de nuestro pueblo, era el único escritor de altos vuelos que se manumitió del espíritu tradicionalista que más o menos vagamente influye en casi todos los intelectuales españoles»²⁰⁷.

De hecho, la exaltación de la idea neofeudal de España se fue intensificando hasta alcanzar altos niveles durante la República, aunque la apoteosis total se verificaría desde 1939 a 1945.

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1939): del aislamiento social y científico (1939-1958) a la dependencia mimética de los países capitalistas avanzados (1959-1967)

Considerado así el desarrollo intelectual de nuestro país, era natural que los vencedores del 39 intentaran por todos los medios regimentar y encauzar el desarrollo de la vida intelectual, que tantos

²⁰⁷ *Ideólogos, teorizantes y videntes* (Barcelona, Minerva, 1922), p. 103.

sinsabores les había ocasionado en el pasado. Así, los motivos iniciales que determinaron la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas fueron el control y el dominio de la vida intelectual del país, aunque en la Ley de Creación del mismo, de noviembre de 1939, y en los discursos anuales del ministro de educación aparecen otros motivos derivados de la ideología neofeudal de los intelectuales ultras: ésta floreció entonces al calor del ambiente creado por el capitalismo europeo, que, empujado por el miedo al ascenso del proletariado, se entregó al nazismo y al fascismo como únicas tablas de salvación, mientras sus intelectuales profetizaban el advenimiento de una nueva Edad Media.

Efectivamente, la creación y el desarrollo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas estuvieron presididas por la concepción neofeudal del mundo de los intelectuales ultras:

- 1) Fomento del desarrollo armónico del árbol de la ciencia: ¡el árbol luliano!;
- 2) Transformación de la ciencia en un saber de salvación, en una actividad catártica;
- 3) Destierro, de una vez y para siempre, de las “ideologías científicas”: el enciclopedismo, el materialismo, el positivismo, el evolucionismo, etc.;
- 4) Promoción de las ciencias sagradas y del hombre, tan abandonadas hasta entonces;
- 5) Estímulo y obligación del estudio y desarrollo de la ciencia española;
- 6) Imposición a la ciencia de los principios del Movimiento.

Tales son los principales motivos confesados. Pero hay otros, bastante evidentes: crear unas cuantas sinecuras para premiar la fidelidad y los servicios de los científicos ultras supuestamente perseguidos por el odio de las sectas; buscar la manera de poder publicar una serie de libros, folletos y revistas que jamás encontrarían un editor empresarial; y, sobre todo, arrancar la actividad investigadora de la Universidad para encerrarla en el fanal de los grandes edificios del Consejo a fin de dejar libre a aquélla para el desempeño de su función genuina, la formación de “minorías rectoras inasequibles al desaliento”²⁰⁸.

²⁰⁸ Véanse, por ejemplo, para ilustrar esto, las conclusiones del Congreso de Catedráticos de Medicina, en Sevilla, en 1964.

No hay que olvidar que una institución no debe enjuiciarse por las declaraciones de sus fundadores y dirigentes sino por los hechos, por su labor. El Consejo Superior de Investigación Científicas debe ser juzgado por su aportación a la ciencia española, a la ciencia en general: esto es, por el valor y el significado de sus publicaciones originales, por los científicos formados en él, por las patentes registradas, por los grandes problemas de la producción resueltos, por la dignificación que haya logrado para los científicos, por el entusiasmo hacia la labor de investigación que haya conseguido inspirar a los jóvenes, etcétera. Ahora bien, en su haber se pueden inscribir pocos logros y hoy se encuentran algunos juicios al respecto (como los de J. M. Kindelán en su artículo en *Economía Financiera* y el profesor Gallego en *Archivos de la Facultad de Medicina de Madrid*, cuya lectura resulta desoladora).

El hecho es que, hasta los últimos años cincuenta, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas ha permanecido preso en el espléndido aislamiento de su concepción neofeudal del mundo, aislado del país y sus problemas, y de la ciencia universal. Y si, a partir de 1952, en que se inicia el despertar industrial del país, empezó a notarse un ligero viraje en su orientación, al menos en algunos Patronatos, no fue para engarzar con la realidad nacional, sino deslumbrado -como toda la “burguesía” española- por los espectaculares progresos de la industria americana y europeo-occidental, basada en la ciencia.

Tras el aldabonazo del primer *sputnik* soviético y cuando en el interior de España las masas comenzaban a moverse, la “burguesía” española empezó a dar muestras de inquietud y a buscar apoyo en el capitalismo europeo y americano. Se aceleró la compra de patentes y asistencia técnica y se inició la púdica “asociación” de empresas españolas con los grandes monopolios extranjeros, hasta llegar rápidamente a la situación actual, en la que toda la industria española trabaja “bajo licencia” y toda empresa que se precie busca algún “asociado” extranjero y, en algunos casos, hasta se inventa el concesionario extranjero: ¡los hay! Los empresarios españoles caen en una admiración ilimitada ante los éxitos de los colegas del mundo occidental. Admiran su capacidad de organización industrial y comercial, su facilidad para promover innovaciones y aceptar el riesgo, su capacidad de previsión, etc.; y sienten la necesidad de importar sus métodos, tan eficaces.

La burguesía intelectual del Consejo quiso también ponerse al día, repudiando la autarquía y la suficiencia neofeudal de otros

tiempos; empezó a crear organismos imitados de fuera, a comprar aparatos costosísimos, adquirir libros y revistas y a enviar científicos a los grandes centros de investigación del mundo occidental para que se hicieran con los infalibles sortilegios científicos; y se comenzó a investigar. Es verdad que los aparatos, la formación y los libros y revistas eran demasiado complejos y avanzados para permitir a los científicos del Consejo detectar los problemas nacionales y resolverlos, pero ellos se situaban a la altura de los problemas del mundo occidental. Esto último era muy importante, porque les permitía publicar algún que otro trabajito en esas revistas tan prestigiosas en que creían sorprender la clave mágica de la ciencia. Los artículos se traducían al inglés -en otros tiempos se hacía al alemán- e, incluso, se publicaron -y se publican- revistas completamente en inglés en un laudable empeño por facilitar su comprensión a los científicos norteamericanos y por despertar su atención para conseguir algún contrato para el propio Patronato o para que el autor fuera a trabajar a alguna de esas maravillosas instituciones en que se paga tan bien y en dólares.

Así, nuestro Consejo ha llegado a alcanzar tal altura científica que, hoy, los mejores Patronatos están agobiados por los contratos estatales o privados de los Estados Unidos; y ha conseguido tal altura y perfeccionamiento que se ha evadido de la telúrica fuerza de atracción del país para vivir ajeno en un mundo sideral. Pero no se puede negar que, desde hace algunos años, el Consejo está haciendo una labor seria de formación de investigadores, aunque las universidades se quejan de que, con sus presupuestos, ellas harían mucho más y mejor.

Estado actual de la investigación científica: desconexión de la producción y financiación exclusivamente estatal

En cuanto a la situación general de la investigación en España, hay que aclarar que la poca investigación que se ha hecho ha sido financiada por el Estado. Esto indica, por de pronto, que los empresarios particulares todavía no han descubierto el valor de la investigación científica, pero también dice mucho, muchísimo, del estado actual de la industria y la agricultura españolas. Ese desentenderse de la investigación por parte de los empresarios españoles significa que éstos aún no han descubierto el valor de la innovación, que desconocen, por tanto, la lucha competitiva y que descuidan por completo la calidad de sus productos, la mejora de los procesos de fabricación, etc. Es también el testimonio de que los empresarios españoles hasta ahora han vivido en un sistema de mercado cerrado, reservado, lo que, a su vez, es la causa principal

de que la investigación oficial prescinda de las condiciones reales, concretas, del país. Porque la investigación que realmente se necesita en España sólo iniciará su desarrollo cuando la exijan y la paguen los empresarios.

La concepción de la investigación que domina en España es errónea y acusa los mismos defectos que en todos los países atrasados, pues, al desvincularse los científicos de los procesos productivos y de la vida de las masas productoras, pasa a depender de las publicaciones de los países industrializados y a vivir como propios sus problemas. Por este camino, se llega a creer que sólo se puede investigar con grandes y costosos aparatos y sobre problemas extraordinariamente concretos, sobre aspectos muy limitados. Esta concepción es muy grave para el desarrollo intelectual de los países atrasados, como el nuestro, porque una investigación enormemente especializada sólo es posible en los países industrializados. Así, en un país desarrollado, si un investigador tiene que hacer, por ejemplo, una valoración, recurre a un colega suyo que domina la técnica correspondiente y no paraliza el trabajo, en tanto que, si esto ocurre en un país atrasado, lo más seguro es que tenga detenerlo durante meses para aprender la técnica, ponerla a punto y hacer la valoración. Y no se olvide que, frecuentemente y especialmente en biología, medicina, farmacia, etc., una investigación sencilla requiere numerosas valoraciones haciendo uso de técnicas muy variadas y refinadas.

Los científicos de los países atrasados ignoran que el elevado grado de especialización de los países adelantados se apoya en una organización tupida y compleja que falta en los países atrasados, porque es imposible que la haya; y tienen que compensar esa grave deficiencia de algún modo si quieren hacer labor de investigación. Aparte de que esos mismos científicos, que están tan pendientes de las publicaciones de los países adelantados, desconocen que la investigación que se realiza en ellos no está casi nunca determinada por motivos científicos ni por necesidades genuinas de la producción, sino por la competencia de los grandes monopolios o por la lucha de los grandes países por la supremacía; y conviene que lo sepan, para no embarcarse por esas falsas rutas que no les conducirán a nada, salvo que su aspiración real sea un contrato bien pagado.

Los científicos de los países atrasados deben saber que la investigación científica tiene dos funciones fundamentales:

- 1) resolver los problemas que surjan en la actividad productiva (que dependerán, en su complejidad, del nivel tecnológico existente);
- 2) ensanchar los dominios del conocimiento.

Ahora bien, esta segunda función se puede cumplir cualquiera que sea el nivel de la tecnología. Sin reflexión sobre la actividad práctica, por simple que sea, no hay elaboración de conocimiento, no hay científico. Hoy es un hecho que la verdadera creación científica consiste en transmutar las observaciones y datos de la realidad en conceptos organizados en proposiciones, en juicios. Lo que hay en los libros o lo que explica un profesor es ciencia “ya hecha”. Pero algo muy distinto es alumbrar conocimiento nuevo, aunque sea de algo ya conocido, lo que -no se olvide- es siempre necesario, puesto que se aprende a investigar practicando la investigación y los descubrimientos no están ahí al alcance de la mano.

Necesidad de la desmitificación de la investigación científica y de una concepción realista de su naturaleza y de sus relaciones con el entramado general de la cultura

Dada la importancia que la investigación científica está adquiriendo en los países industrializados se impone una comprensión desmitificada y realista de la actividad investigadora y de sus relaciones con el entramado general de la cultura. Es necesario desmitificarla para quitarle esa atmósfera de magia que la rodea y que la convierte en una actividad propia de iniciados, de elegidos, de personas tocadas por una especie de gracia. Para las masas de hoy, un investigador es un hombre excepcional, pertenece a una aristocracia del espíritu. Es necesario derrumbar estas concepciones y reducir al “investigador” a su importancia real. Esto es básico para la etapa que se avecina para la humanidad, pues las nuevas condiciones de vida, la nueva forma de la actividad productiva y de la actividad humana en general, exigirán un extraordinario esfuerzo de racionalización y, por consiguiente, el afán indagador, no de unos pocos hombres selectos, sino de millones de hombres rindiendo al máximo en su actividad creadora.

Hay que llevar a las masas la idea de que la investigación científica es la forma de actividad típica del hombre, la que le constituye como hombre; es el ejercicio del pensamiento: la transmutación de los datos y procesos de la realidad -cualesquiera que sea- en conceptos, relaciones y proposiciones verbales. Todo hombre, cualquiera que sea su actividad, con tal que sea una

actividad socialmente significativa, puede contribuir al progreso del pensamiento: puede resolver problemas, puede verificar conocimiento hecho, puede recoger datos nuevos, etc. Hay que convencer a las gentes de que los dominios favoritos de la investigación actual no son especialmente científicos, pues, en la mayoría de los casos, los móviles de las grandes tareas investigadoras son poco o nada científicos; o, quizás, más bien, irracionales. Hay que llegar al convencimiento social de que tan investigación es el estudio de nuestra flora o de la selección de razas animales como las investigaciones atómicas, electrónicas o balísticas, hoy tan en el candelero.

Finalmente, conviene señalar los diferentes aspectos de la investigación científica que afectan de manera desigual a la vida humana. El aspecto económico, tecnológico o industrial es ciertamente importante y mucho, ya que la liberación de los hombres de las necesidades primarias es fundamental para edificar una vida digna y libre. Pero no lo son menos otros componentes de la investigación científica:

- 1) El intelectual, que condiciona la corrección y el progreso del conocimiento para que sirva de guía a la actividad productiva con más eficacia;
- 2) El educativo, que permite formar nuevos investigadores, tarea que cada día se va haciendo más difícil, por el poco esfuerzo humano dedicado a elaborar el pensamiento acumulado para hacerlo más fácilmente asimilable y con la máxima economía de tiempo y de esfuerzo, y por la poca atención que se ha prestado a la formación de investigadores, todavía dominada por el más craso empirismo;
- 3) El planificador, que facilite la construcción de una vida racional y protegida contra los azares de la guerra, de las crisis y demás, mediante el conocimiento de los recursos humanos y naturales y de las exigencias de la organización;
- 4) El cultural creador, pues, al ser la actividad investigadora la más genuina del hombre, debe concedérsele el mayor valor y el mayor prestigio y convertirla en el polo de atracción de los jóvenes, para que se desarrolle su capacidad creadora y para que contribuya a la labor investigadora el mayor número de hombres en todos los dominios de la actividad humana.

La conciencia de la rentabilidad de la enseñanza y la investigación por parte de empresarios y políticos, clave para la superación de las dificultades de su financiación

Todas las dificultades de financiación que viene padeciendo nuestra enseñanza y nuestra investigación se deben a que todavía están al margen de la producción. Ésta se desarrolla y marcha sin necesitar de aquéllas. Aún no se ha visto el valor económico del nivel de formación de los obreros, ni el valor comercial de la innovación que toda investigación implica. Por esta causa, la enseñanza y la investigación son consideradas, en nuestro país, como gastos improductivos. Para nuestros dirigentes políticos y empresariales, la enseñanza y la investigación no son todavía una inversión altamente rentable, la inversión que condiciona toda otra inversión. Nuestros empresarios saben que una patente es una condición de inversión, pero lo que desconocen es que una patente materializa enseñanza e investigación y es el resultado de inversiones previas en estas dos actividades.

En tanto no se vea con claridad la alta rentabilidad de las inversiones en el sector, en nuestro país se seguirá hablando de que los proyectos de reforma de la enseñanza y los proyectos de investigación son costosos. Ahora bien, la etapa de desarrollo en que se encuentran nuestra industria y nuestra agricultura hará ver muy pronto a nuestros políticos, dirigentes científicos y empresarios la importancia determinante de las inversiones en educación e investigación, y les hará comprender la necesidad de aumentarlas para facilitar el desarrollo y la rentabilidad de la industria, la agricultura y los servicios. No hay que perder de vista que, en un régimen capitalista, toda inversión se mide por su rentabilidad y que la rentabilidad de la enseñanza y la investigación se realiza solamente en la comercialización: hasta que un producto no se realiza en el mercado no hay verdadera rentabilidad. Pero sólo se creará un clima más favorable para aumentar el gasto público en la enseñanza y en la investigación cuando éstas manifiesten su capacidad de influencia sobre todos los demás aspectos de la producción y ¡del consumo!, porque también este último es afectado por ellas.

f) *Funciones y responsabilidad de la Universidad en la sociedad actual (1968)*²⁰⁹

.....

g) La investigación científica

²⁰⁹ Fragmento final del manuscrito correspondiente. Eloy Terrón impartió una conferencia, con ese mismo título, en la Universidad de Madrid en noviembre de 1968. (N. del ed.).

.....
Como ustedes saben muy bien, desde que la ciencia quedó uncida al carro triunfal de la empresa como un factor más en la producción de beneficios, nadie paga para que cumpla esa tarea de compulsar, integrar, rellenar lagunas, organizar sistemáticamente todos los datos acumulados. Sin embargo, este abandono, este desaprovechamiento de la experiencia humana por falta de sistematización, es hoy responsable de las dificultades casi invencibles con que se enfrenta el trabajo científico y la comprensión científica de la realidad. La inexistencia de un trabajo científico al nivel de la reelaboración sistemática de los datos impide:

- a) Explotar a fondo el tesoro de experiencia de que disponemos;
- b) Establecer una imagen científica del universo que ayude a superar la “paradoja del especialismo” y que sirva de cuadro orientador, de plano guía, para el hombre actual;
- c) Orientar y formar eficazmente nuevas promociones de científicos;
- d) Nutrir más eficazmente el pensamiento general con los conocimientos científicos.

Ahora bien, ¿cuál es la tarea concreta que obliga a este trabajo de organización y sistematización? La primera y fundamental es la enseñanza; en segundo término, la dirección de la investigación científica y técnica; y, finalmente, la planificación general del trabajo nacional. Esta investigación es la genuinamente universitaria, la básica para el desarrollo de la Universidad, aunque no la única: hay otras tareas de investigación de enorme importancia.

h) La investigación docente

Al comienzo he insistido en que la enseñanza constituía una actividad humana intensa y de extraordinaria responsabilidad. No es una actividad productora de artefactos. Es una actividad configuradora de conciencias, de hombres a los que se puede lesionar para toda su vida. Esta tremenda responsabilidad de la enseñanza es la que debiera guiar a los enseñantes en la ordenación de su trabajo y en el empeño de mejorarlo constantemente. Pues la actividad de enseñar, en cuanto actividad humana por excelencia, origina experiencia y es susceptible de autorregulación. Lo que quiere decir que, en cuanto produce experiencia, se puede elaborar un cuerpo de conocimiento

sistemático y coherente que sirva de guía para la propia actividad y que permite formular hipótesis y verificarlas, así como constatar los resultados de la propia actividad.

La investigación docente como verdadera investigación científica no existe, porque la pedagogía no constituye una verdadera ciencia, ya que hasta ahora se ha cultivado más por motivos de adoctrinamiento y persuasión ideológicos que para buscar la manera de inculcar una concepción científica del mundo e iniciar el desarrollo de la racionalidad individual. El verdadero objetivo de la investigación docente es:

- 1) el estudio del cuerpo de conocimientos que se va a transmitir, para seleccionar su núcleo estructural, activo y eficaz en la configuración de las conciencias;
- 2) la búsqueda de la forma de exponerlo, oralmente o por escrito, con ayuda de imágenes gráficas, diagramas, aparatos, etc.;
- 3) el modo de verificar experimentalmente la acción del profesor sobre los alumnos (fíjense bien en que la existencia de la investigación docente y la ciencia pedagógica dependen de esta verificación) y de comprobar cómo los materiales que se ha seleccionado operan en la configuración de las conciencias a fin de corregirlos, ampliarlos o reorganizarlos (esta comprobación es lo que se practica rutinariamente con el nombre de exámenes).

Pero ¿para qué todo este esfuerzo humano? ¿Qué enseñar y para qué enseñarlo?

i) El estudio del estado social del país

Una enseñanza terminal que no sabe para qué se imparte, para qué se hace el esfuerzo de enseñar o el esfuerzo de aprender, no tiene sentido; es un despilfarro de energías humanas, que sólo puede darse en un estado social caótico, desorganizado, en el que no operan las fuerzas sociales reales. La Universidad, a la que ningún aspecto de la realidad debiera ser extraño, tiene que investigar, para conocerlas, las necesidades en científicos, técnicos superiores y profesionales del país. Esto es, debe saber el número de puestos de trabajo que deben ser cubiertos por los científicos y, lo que es aún más importante, las exigencias técnicas o científicas que plantean esos puestos de trabajo y qué conocimientos deben poseer las personas para desempeñarlos adecuadamente.

La Universidad tiene que conocer las respuestas a esas cuestiones, porque condicionan básicamente toda la actividad docente. Esas respuestas exigen saber qué va a ser de nuestro país: cuáles van a ser las actividades productivas y las correspondientes actividades científicas, peculiares nuestras, que nos permitan competir en el mercado mundial y contribuir con el esfuerzo relativo de 32 millones de personas al progreso de la cultura humana. Es necesario saber si, en la división del trabajo europeo o mundial, nos corresponde una “economía de servicios” (si España va a ser un país de hosteleros, por decirlo de manera púdica) o si poseemos recursos materiales y humanos para ser un país industrial moderno y para destacar en alguna rama, de acuerdo con nuestra idiosincracia o carácter nacional. Y es fundamental que esta decisión, que nos concierne a todos, no la tomen únicamente los banqueros y los tecnócratas, puesto que la más alta responsabilidad al respecto le concierne a la Universidad.

Por otra parte, ya va siendo hora de que la Universidad recabe los datos o haga los estudios necesarios para planificar las necesidades del país en profesionales: prever el número de profesionales que serán necesarios en los años próximos, sobre todo, teniendo en cuenta la duración del período de formación, de 5 o 6 años; y publicar con antelación unas cifras orientadoras para que los estudiantes dispongan de algún conocimiento de sus posibilidades de trabajo, tanto al iniciar su carrera como al comenzar la especialización. Además, la Universidad tendría que prever, igualmente, la aparición de nuevas profesiones sobre la base de la acumulación de ese tipo de conocimientos y de los progresos de la ciencia y de la técnica, y anticiparse en la formación de los profesionales correspondientes frente a la creación de extraños centros o escuelas por las grandes empresas internacionales en los que se emplea una jerga aberrante, de lumpen fronterizo.

j) La planificación y organización de la enseñanza

Una vez conocidas las necesidades de científicos y técnicos del país y la formación que deberían tener en función de las necesidades reales de los puestos de trabajo y del desarrollo de las actividades nacionales, la Universidad tiene que planificar los recursos docentes en hombres y materiales para rendir un servicio útil y eficaz a la nación. Y esa planificación comprende diversos planos:

- 1) recogida y elaboración de los conocimientos necesarios;
- 2) formación del profesorado adecuado;
- 3) acomodación de la estructura docente nacional a las necesidades sociales;
- 4) distribución justa y adecuada de los recursos instrumentales (edificios, laboratorios y demás) entre las organizaciones docentes de los diversos niveles.

La estructura educativa nacional tiene que corregirse constantemente para adaptarse a las necesidades de la formación del potencial humano calificado; y, en esa labor, es muy importante el papel de la Universidad, en estrecha colaboración con el profesorado de todos los niveles de la enseñanza, que, en su mayoría, tendría que tener una formación universitaria. Tal es la función y responsabilidad de la Universidad dentro del conjunto de la estructura educativa nacional.

k) La responsabilidad científica de la Universidad

Por un lado, la Universidad contempla las necesidades en profesionales y equipos de conocimientos de que debe disponerse en función de las distintas actividades del país; por otro, atiende a la acumulación de los conocimientos, tanto en el propio país como en función de la organización y los progresos de las ciencias y la técnica a nivel mundial; y, en relación con estos últimos, no puede quedarse en la actitud pasiva de tomar de ellos la información pertinente para el desarrollo de nuestras actividades de todo tipo, sino que tiene que demostrar su vitalidad y su capacidad rectora, anticipándose a la concreción de nuestras necesidades de información.

Pero la responsabilidad de la Universidad en esta labor tampoco se limita a conseguir la información necesaria para las actividades productivas de nuestro país, sino que tiene que proporcionar también la información idónea para todas las actividades culturales del mismo y el conocimiento que fuerce su racionalidad e intensifique su actividad creadora. Porque para nadie es un secreto el retraso científico y, a veces, intencionadamente anticientífico e irracional, de nuestra literatura y nuestro arte, por no mencionar el oscurantismo y la superstición que domina en muchos medios de información de masas. Y, puesto que la vida de la Universidad va de por sí ligada al ascenso de la racionalidad general de nuestro pueblo, no puede dejar de vigilar ni de combatir todo intento de fomento de esa irracionalidad.

l) La responsabilidad social de la Universidad

La responsabilidad social de la Universidad comprende dos grandes aspectos:

- 1) frente a la actividad social general, proporcionar profesionales bien equipados intelectualmente e información, especializada y general;
- 2) frente a los estudiantes, que se entreguen a ella para que los forme y los ponga en condiciones óptimas para insertarse en la actividad productiva con eficacia profesional y satisfacción personal; es decir, que no se limiten a desempeñar un trabajo, sino que entiendan en términos generales la propia tarea: que sepan lo que hacen, por qué lo hacen y cómo lo hacen.

m) Importancia creciente de la Universidad en la sociedad actual

Vds. habrán podido creer conforme he ido avanzando en mi exposición que atribuyo una importancia excepcional a la Universidad, pero, en mi propio sentir, no he exagerado nada. Es más: si se piensa en las exigencias en conocimientos e información de una sociedad industrial y democrática, se advertirá que más bien me he quedado corto. Además, en nuestra situación nacional, ¿qué otra institución puede resolver los problemas que he señalado mejor que la Universidad? Si prescindimos de “nuestra Universidad”, no disponemos de otra organización intelectual con una cierta tradición de trabajo experimental y de racionalización. Esta Universidad es la depositaria de los resultados de los esfuerzos de los hombres más honorables de nuestro país en el último siglo y medio. Y no olvidemos que hoy corre el peligro de mercantilizarse, de entregarse por entero al servicio de la industria como un factor más para la elevación de su cuenta de beneficios.

Tenemos que defender nuestra Universidad con su pasado criticable y con sus defectos, porque, como parte de ese pasado, es el hilo central en torno al cual se ha desarrollado la parte más importante de nuestra vida intelectual. Porque, si hacemos “borrón y cuenta nueva” en nuestra Universidad, entonces podemos ir haciéndonos a la idea de que seremos colonizados total y definitivamente, porque, con ello, habremos perdido nuestra “intimidad” como pueblo y quedaremos abiertos totalmente y expuestos sin defensa a todas las modas intelectuales y a todas las superficialidades que se produzcan en los países más adelantados.

Nuestra Universidad tiene que regenerarse, tiene que elevarse a una forma nueva de trabajo para convertirse en el núcleo orientador y esclarecedor de la transformación social y económica de nuestro país. Pero, para que nuestra Universidad sea la que necesitamos, es necesario que una fuerza viva y libre de prejuicios la obligue a romper con el aristocraticismo semifeudal que la domina, en forma de individualismo atomizador, para dar paso a un trabajo académico y docente colectivo, que depure y organice la enseñanza y la investigación. Es necesario que nuestra Universidad deje de ser un panal de cátedras, en cuyas celdillas cada catedrático hila y teje con su propia sabiduría el saber que imparte a sus alumnos. Porque sólo por medio de un trabajo colectivo podrá formar profesionales eficaces operativamente y capaces, en todo momento, de tomar conciencia de la realidad en que se hallan insertos para ayudar al progreso colectivo de nuestro pueblo.

3. Notas breves sobre universidad y sociedad²¹⁰

1. Sobre la Agrupación de profesores y científicos para la Reforma Universitaria (s.f.)²¹¹.

Interdependencia de los objetivos científicos y los objetivos políticos de la Agrupación: estudio científico e integral del estado actual de la enseñanza universitaria a la luz de su origen histórico; e impulso de la reforma desde la práctica viva en las diversas facultades y cátedras universitarias, coordinado desde una comisión de estudio unitaria

Los propósitos de esta agrupación deben ser de dos clases:

1º. Político-sociales.

2º. Científicos

Aunque parezcan dispares, estas dos clases de propósitos son profundamente solidarios. Un estudio más profundo del estado actual de la Universidad -y de la enseñanza en general- nos demostrará que es imposible la reforma de la Universidad si no se reforma la estructura de la enseñanza, de las materias a enseñar y de la forma misma de enseñarlas (lo que es un problema científico), y que no será posible la reforma “científica” sin una transformación de las condiciones político-sociales de la Universidad.

Ahora bien, ambos propósitos pueden proyectarse e ir llevándose a la práctica (a fin de conseguir nueva experiencia) simultáneamente. Es necesario demostrar que la reforma “científica” es posible sobre la práctica viva -conferencias, seminarios, discusiones para-universitarias, etc.-. Esto permitirá demostrar que la reforma es viable y cuáles son sus condiciones teóricas, y llevar a los participantes a hacerse conscientes de la justeza de la reforma y de su necesidad, lo que crearía el clima moral adecuado para la realización del primer propósito: trabajar por la transformación de las condiciones político-sociales de la Universidad. Aunque aparentemente ése es el objetivo primero y fundamental, es irrealizable sin el otro.

La Agrupación pro Reforma de la Universidad sólo puede ser eficaz, realmente eficaz, si trata de unir el trabajo científico serio, objetivo, con una convicción profunda, no sólo de la propia verdad

²¹⁰ Mimeo. (*N. del ed.*).

²¹¹ Este texto y el siguiente evidencian el alcance -si no ya el liderazgo- de la implicación de Eloy Terrón en el Movimiento de Reforma Universitaria, ya en los primeros años sesenta. (*N. del ed.*).

científica, sino también de la oportunidad histórica de la reforma. Ahora bien, la convicción moral firme sólo se puede conseguir por una comprensión histórica de los vicios y de los obstáculos que opone la Universidad actual al progreso de la formación científica de un número cada vez mayor de estudiantes y a la independencia cultural de nuestro país.

Para cumplir estos dos propósitos, sería conveniente crear en cada Facultad el mayor número posible de *seminarios* en los que se pronuncien conferencias sobre temas concretos propios de Facultad (materias científicas, que serían tratadas desde un punto de vista nuevo, más coherente y organizado) y que se organicen grupos de discusión a fin de poner de relieve y asimilar los principios científicos de la crítica. Además de las materias científicas, los seminarios deberían estudiar las condiciones básicas para llevar a cabo la reforma de las materias de enseñanza y su organización interna; es decir, estudiar las condiciones que obstaculizan el progreso de cada cátedra en particular. Con la experiencia de todos estos seminarios se podría organizar una Comisión de Estudio (primero para la Universidad de Madrid y después para todo el país) que centralizara y diera coherencia a toda la experiencia.

2. **Sobre la formación de científicos y técnicos (s.f.)**

De la formación de minorías rectoras en la Universidad franquista tradicional a la selección de científicos y técnicos, previa precisión de los factores básicos de la formación intelectual

Un grave problema con el que se enfrentan los países más desarrollados en sus esfuerzos por mantener y acelerar el proceso de desarrollo económico es el de la formación de científicos y técnicos en número cada vez mayor, problema que viene a agravarse, además, por la acelerada e irreprimible aceleración de la ciencia.

La situación actual se caracteriza porque las necesidades de la producción exigen cada día un número mayor de personas con formación científica (o técnica) para mantener su velocidad de desarrollo, lo que, a su vez, provoca una violenta expansión de las ciencias correspondientes. Resulta así una contradicción entre el número cada vez mayor de personas con formación científica y la amplitud, en enorme desarrollo, de los conocimientos científicos; en otras épocas, tal contradicción no era tan manifiesta, puesto que el número de científicos no excedía de los límites de la autoselección correspondiente a personas “bien dotadas” (si no intelectualmente,

sí con pasión suficiente para apropiarse del desarrollo fundamental de la ciencia).

La selección de un número tan grande de científicos plantea nuevos problemas a la educación; es decir, a varias ciencias implicadas en el estudio del proceso de formación. Una cuestión básica la constituye la siguiente consideración, que la filosofía (la psicología, la antropología, la historia, etc.) tiene que resolver: ¿requiere la actividad científica aptitudes especiales por parte de las personas o puede ser realizada por cualquier persona normal? Y es importante resolverla, puesto que, mientras tanto, se están produciendo dos fenómenos igualmente graves:

- 1) La urgencia de hallar técnicas y métodos para descubrir a las personas aptas para la actividad científica, con el consiguiente despilfarro de energías intentando formar personas sin aptitudes en tanto que no se lograra esto, en el supuesto de que no todas las personas tuvieran aptitudes adecuadas para cumplir la actividad científica.
- 2) El planteamiento del problema en un terreno nuevo, si se admite, por el contrario, que todas las personas son más o menos aptas para una actividad científica -como es lo más probable.

Por mi parte, no tengo la menor duda de que esta segunda posibilidad es la correcta: la aptitud para asimilar experiencia, elaborarla en conocimiento y aplicarla al proceso de la conducta humana es la racionalidad; y ésta es una capacidad específica del hombre, común, por tanto, a todos los hombres.

Entonces, ¿en qué dirección se ha de buscar la solución a la contradicción fundamental? Es decir, si se hace un balance detenido de los factores que juegan en el proceso de formación, ¿cuáles se manifiestan como los más susceptibles de modificación? ¿Cuáles son los factores variables y cuáles los fijos? ¿Sobre cuáles se puede operar con facilidad?

* * *

Una simple descripción del proceso de la formación científica lleva a considerarla como el resultado de los siguientes factores:

- a) La complejización de la producción.
- b) El proceso de tecnificación de la producción, en general, y de los aparatos de observación y de medición, en particular.

- c) La aceleración del desarrollo de la actividad general y, en particular, de la producción (iniciativa).
- d) La competencia industrial, comercial (o de sistemas).
- e) El nivel de vida del país: el grado de libertad real.
- f) El acceso de las grandes masas de la población a la enseñanza.
- g) Las instituciones generales encargadas de impartir la enseñanza.
- h) El proceso de acumulación de experiencia elaborada en conocimiento.
- i) El sentido de las perspectivas individuales modeladas por el ambiente social general y, de una manera especial, por instituciones *ad hoc*.
- j) La tradición mental del país, plasmada en hábitos, imaginación, observación y racionalidad (fomento de la conducción racional del comportamiento individual), lenguaje y formación de modelos.

Esta enumeración de factores es provisional. Probablemente falta más de uno y algunos de los enumerados podrían reducirse a otros. Pero no cabe duda de que, un poco *grosso modo*, todos ellos tienen una importancia determinante en la formación intelectual. Ahora bien, los factores que operan directamente sobre la formación de los científicos son el primero, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo: la presión de la producción en busca de hombres idóneos, el acceso a la enseñanza -para despertar vocaciones conscientes-, las instituciones encargadas de la enseñanza y la formación general, el conocimiento acumulado y la tradición intelectual. De todos estos factores, algunos son más susceptibles de modificación que otros y, también, la influencia de algunos es más decisiva. De ahí que interese delimitar cuáles de estos factores tienen más peso sobre la formación y se dejan manejar de una manera consciente.

Por lo demás, hasta ahora se había creído -todavía se cree- que la formación constituye un misterioso fenómeno de ósmosis mediante el cual el saber de unos profesores, en una atmósfera adecuada -la semimística atmósfera de la Universidad- pasa a los discípulos. Una forma de concebir la formación en la que intervienen como factores el ambiente, el profesor, el discípulo dotado de una vocación y, en último lugar, los libros -la materia de la enseñanza.

3. **Nota preliminar de un libro, inédito” sobre “Universidad y Sociedad en España” (s.f.)²¹²**

Aparecen reunidos en este libro cuatro trabajos que, aunque redactados en momentos distintos, están unidos por una preocupación fundamental: la evolución de la sociedad española y, en su marco, el desarrollo de nuestra Universidad. El primero ha constituido la base de una conferencia, pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, en marzo de 1967²¹³, sobre el entramado social de la Universidad española y la función que la clase dirigente, la “sociedad agraria”, le ha confiado de acuerdo con sus intereses.

Tras éste se intercala un análisis (elaborado con otro propósito e inédito todavía) del triunfo y crisis de la “sociedad agraria” y de los cambios ocurridos en la sociedad española desde la guerra civil.

Ocupa el tercer lugar una conferencia sobre la “Función y responsabilidad de la Universidad en la sociedad actual” ²¹⁴, pronunciada en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid en noviembre de 1968. El objetivo fundamental de esta conferencia era destacar el papel dirigente que le compete a la Universidad en el establecimiento de las grandes metas de la sociedad española y en la selección de los medios y la preparación de los hombres para alcanzarlas. Al mismo tiempo, intento esclarecer cuál es la tarea científica, investigadora, genuina de la Universidad y cómo la solución de algunos de los grandes problemas con que se enfrentan las sociedades actuales depende de su verdadero cumplimiento.

El último trabajo, “Notas sobre la rebelión universal de los estudiantes”, es el resultado del intenso esfuerzo por elevar a conocimiento científico las experiencias vividas en París durante los meses de mayo y junio de 1968, en donde me encontraba contratado por la UNESCO Aunque la experiencia elaborada en esta conferencia (pronunciada también en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid en octubre de 1968) procede más bien

²¹² El libro no llegó a imprimirse, probablemente por razones editoriales. En la primera página de este texto hay un apunte de Eloy Terrón -“Recuperar el libro”-, aunque el manuscrito no se ha localizado en su archivo personal aún. (*N. del ed.*).

²¹³ Esa conferencia la impartió su autor el 18 de marzo de 1967, con el título “Función de la Universidad en las condiciones socioculturales del país”. El guión de la misma se incluye en el primer apéndice de este libro. (*N. del ed.*).

²¹⁴ En el mismo primer apéndice de este libro se incluyen dos guiones -uno sintético y otro analítico- con el título “Función de la Universidad en la sociedad”, que es probable que correspondan a esta conferencia. (*N. del ed.*).

de los acontecimientos que, durante los últimos cinco o seis años, se vienen produciendo en las universidades de los países más adelantados, las conclusiones extraídas son perfectamente aplicables a nuestro país, ya que la “rebelión estudiantil” ha adquirido “carta de crédito” aquí con los mismos o más acusados caracteres que en otros países. Los resultados a que parece conducir este análisis apuntan a la sociedad global y al estancamiento teórico en que se encuentra la ciencia actual, estimulada y dirigida por los *vicepresidentes* de las grandes empresas monopolísticas. Algunas de las sociedades industrializadas hacen posible que accedan a la enseñanza superior un número muy superior de personas al que después pueden dar ocupación en la industria y en los servicios, y este hecho ha creado y crea un grave sentimiento de incertidumbre y, a veces, de frustración en los estudiantes. Como, al mismo tiempo, la Universidad no proporciona a los estudiantes una concepción del mundo esclarecedora, se hacen inevitables esas protestas confusas y anárquicas que asustan a las personas bien pensantes. Otro fenómeno concomitante es la ruptura de la disciplina consumista impuesta por la “espiral de prestigio”, creada por las grandes empresas industriales y difundida por los medios de comunicación de masas, para acelerar el consumo e incrementar los beneficios; quebrantamiento en que han tenido y tienen una parte principal los estudiantes.

Al lector no se le escapará la dureza crítica con que se analiza la “sociedad agraria”, antes de la guerra civil y después hasta mediados de los años cincuenta, en contraste con el enjuiciamiento más benévolo del período posterior del Plan de Estabilidad y del Plan de Desarrollo. Para mí, ese cambio es lógico y claro; el motivo fundamental de la crítica es el pacto de la “sociedad agraria” con la burguesía industrial, que empujó a España al aislamiento casi total de la marcha de los países vecinos y de la historia, para explotar tranquilamente el mercado interior y preservar al país de los extravíos industrial-consumistas de los países adelantados. Los esfuerzos por abrir el país al exterior e intentar conectarlo económica, social e intelectualmente con los países industrializados, no se han podido hacer sin que la “sociedad agraria” (lo que resta de ella) no se haya opuesto más resueltamente al surgimiento de una burguesía claramente capitalista, con todo lo que esta forma de producción lleva consigo.

4. Universidad y sociedad (1977)²¹⁵

Introducción

Todas las sociedades (Estados) del mundo occidental desde la antigua Grecia hasta hoy han dispuesto de instituciones adecuadas para formar el personal técnico del Estado en sus dos ramas principales, jurídico-político y eclesiástico. No debe sorprender que incluya aquí a las jerarquías superiores de la organización eclesiástica, porque, desde los orígenes de la sociedad dividida en clases, es decir, desde el origen del Estado, las organizaciones religiosas han constituido un elemento determinante y fundamental del mecanismo del poder del Estado; sobre todo, el alto clero ha desempeñado la función más técnica y especializada: basta recordar los concilios visigodos, los obispos de la llamada Reconquista, creadores de las divisiones administrativas, la Inquisición, hasta el papel del alto clero en las Cortes de Franco y en sus órganos superiores de asesoramiento.

Legitimación religiosa del poder y monopolio de la cultura intelectual por la clase dominante en la sociedad agraria tradicional

Es necesario aclarar esta cuestión, el papel del alto clero en la organización del poder, si se quiere entender la relación entre la Universidad y la sociedad, porque una institución especializada en la creación, transmisión y uso de la cultura intelectual y de sus mecanismos ha existido no sólo desde Grecia, sino que acompañó a las clases dominantes desde sus mismos orígenes en Egipto y la baja Mesopotamia. Organizaciones religiosas de estas dos regiones fueron las creadoras de la escritura, el cálculo y los primeros brotes de la ciencia. Aristóteles, en los primeros párrafos de su *Metafísica*, atribuye a los sacerdotes egipcios el desarrollo de la matemática porque disponían de ocio y gozaban del privilegio de no tener que preocuparse por sus necesidades materiales.

Otro supuesto fundamental para entender la relación entre universidad y sociedad es el hecho de que la cultura intelectual, especialmente la ciencia, ha sido monopolio de la clase dominante, y aún lo es, en la mayor parte de los países. Aunque esta

²¹⁵ En *Educación y Sociedad/3*. (Madrid, Ayuso, 1977), libro colectivo coordinado por Carlos París, resultado de una serie de debates mantenidos en los primeros meses del curso 1976-77. (N. del ed.).

afirmación pueda parecer exagerada, a poco que se reflexione se verá que no lo es; baste pensar en qué benefició la ciencia a las clases trabajadoras, campesinos y artesanos, hasta hace un siglo aproximadamente. En nuestro país, si prescindimos de la medicina, sólo en las últimas décadas recibieron esas clases algunos de los beneficios de las ciencias. Las clases dominantes hicieron progresar las ciencias para afianzar y reforzar su poder sobre las masas, y las aplicaron a fortalecer su hegemonía en el aspecto militar y en el aspecto jurídico-político.

La Universidad o instituciones similares se han ocupado principalmente del aspecto jurídico-ideológico del poder, por razones obvias. Baste recordar la fuerza coactiva, represiva, de las creencias religiosas y el origen religioso de toda ley y de la íntima conexión (que se ha conservado hasta una época reciente) entre religión y ley. Conviene considerar cuánto más económica era la representación religiosa que la militar para darse cuenta de la importancia de la religión en épocas en que el excedente religioso era muy reducido, debido a la baja productividad del trabajo. Por otra parte, la represión espiritual es mucho más eficaz debido a que la norma no se impone desde el exterior bajo la vigilancia del guardia, sino que se incrusta en el centro del comportamiento, en la conciencia, bajo la mirada constante del dios, al que nada puede escapar.

También las sanciones religiosas son mucho más terribles que las sanciones de los tribunales humanos, aunque se retrasen hasta después de la muerte. Tan perfecta es la represión religiosa que durante siglos se ha pretendido rodear a las leyes políticas de los mismos requisitos y sanciones de las religiosas, y no digamos a la moral, pues todavía se insiste en nuestro país en que no hay moral separada de la religión.

La íntima relación entre la ley, la moral y la religión y la tendencia de ésta a someter a aquéllas a su control, explican la importancia de las organizaciones religiosas en cuanto aparato técnico del Estado; así se explica, también, la hegemonía de estas organizaciones sobre las instituciones (Universidades) dedicadas a la formación y a la creación intelectual. Las Universidades medievales fueron instituciones de este tipo y su función era formar clérigos, juristas y unos profesionales sin los que no podía pasar la clase dominante: los médicos.

La formación del cuerpo técnico del Estado y el reforzamiento de la clase dominante, funciones básicas de la Universidad de la sociedad agraria

La función de la Universidad, a través de la cual se conecta con la sociedad, ha consistido en formar el personal especializado necesario para la marcha del Estado; y, también, en promover a los individuos más capaces de los estratos intermedios para reforzar a la clase dominante y contrarrestar su tendencia a debilitarse en número. Pero, en el cumplimiento de su función formadora, la Universidad ha dependido siempre del desarrollo de las fuerzas productivas: cuando la producción podía prescindir de especialistas con formación académica, la Universidad atendía solamente a la educación de los altos funcionarios y algunos profesionales; y cuando la actividad productiva necesitó personal altamente cualificado, como ingenieros, administradores, etcétera, la Universidad tuvo que ampliar sus actividades y formar personal que asumiera esas nuevas tareas.

Las relaciones entre Universidad y sociedad se hacen más intensas y recíprocas a medida que se desarrollan las fuerzas productivas y la producción necesita personal especializado con formación universitaria. Por consiguiente, este capítulo abarcará las siguientes fases:

1. La Universidad en la sociedad tradicional agraria.
2. Los orígenes de la Universidad española.
3. La Universidad en la sociedad industrial democrática.
4. La Universidad y su papel en la sociedad industrial de democracia avanzada.

1. La Universidad en la sociedad agraria tradicional

La etapa de la Universidad en la sociedad agraria tradicional abarca el largo período que va desde la creación de las Universidades medievales hasta los primeros brotes de la industrialización; en nuestro país prácticamente hasta finales del siglo XIX. La historia de las principales Universidades de los países occidentales y la de las nuestras constituye un testimonio evidente de la tesis capital de este capítulo: que las Universidades han sido creadas por la clase dominante para formar el personal especializado del aparato del Estado y para promover individuos de las clases intermedias a fin de reforzar a la clase dominante.

Creación eclesiástica y control de las Universidades por la casta colegial en los siglos XVI y XVII: espíritu de partido y espíritu escolástico

En los países occidentales, las Universidades han sido creadas por las organizaciones eclesíásticas (por los obispos) en la mayoría de los casos y sólo en casos raros por los reyes u otros nobles, y su cometido ha sido la formación de clérigos y juristas. Más tarde, se crearon facultades de medicina, pero casi al margen de sus enseñanzas favoritas: teología, derecho canónico y derecho romano. No parece necesario incluir la filosofía, porque su desenvolvimiento quedaba subordinado al desarrollo de la teología y era cultivada sólo en cuanto preparaba argumentos en apoyo de ésta.

Como decía Cervantes, para los individuos de la clase dirigente o para elevarse a ella, no había más que dos caminos, dos carreras, la de las armas y la de las letras, y éstas eran las dos fuerzas con que contaba la clase dominante para imponerse. Ya se sabe que por letras se entendía la teología o las leyes, dos ramas que casi eran una misma. A formar esta rama del poder atendían las Universidades, única y exclusivamente. Formar hombres fieles, no al Estado, no a la Iglesia, sino, como se dice en una Real Cédula de Carlos III²¹⁶, fieles a una orden, a un colegio, a un grupo, a un fundador. Más que instruirlos, los adoctrinaban, los moldeaban, los condicionaban a lo largo de años, de diez a veinte, en la rutina, en el rito, hasta que eran completamente curados de toda curiosidad, de todo interés.

Se ha escrito mucho, y en particular en los últimos cuarenta años, sobre la gloriosa Universidad española del Siglo de Oro, de sus grandes figuras, teólogos y juristas. Estos elogios y exaltaciones responden a la indigencia intelectual y cultural de nuestro país durante el siglo XIX y lo que va del XX, que impulsó al estrato intelectual y *chauvinista* a compensar su miseria con el recuerdo hinchado de las glorias del pasado, cuando “en el Imperio español nunca se ponía el sol”. Esta satisfacción en un pasado magnificado por la fantasía -un proceso semejante al realizado por el romanticismo con el feudalismo- arrastró a todos los intelectuales españoles del último tercio del siglo XIX, desde que Menéndez Pelayo descubrió la ciencia española; hasta tal punto, que, a medida que el país se acercaba a la guerra civil, la exaltación del pasado avanzaba hasta los límites del delirio colectivo. Es increíble que intelectuales progresistas, más aún, socialistas, como Fernando de los Ríos, se hubiesen dejado ganar por el delirio²¹⁷; pero lo grave

²¹⁶ Aparece reproducida en el libro de Pedro de Urquinaona, *España bajo el poder arbitrario de la Congregación Apostólica*, Madrid, 1835, pp. 94-109.

del caso radica en que prácticamente ninguno resistió esa intoxicación.

Frente a tales glorificaciones de la Universidades española de los siglos XVI y XVII, la verdad es que éstas no han contribuido en nada a sacar al país de su atraso y mucho menos a ponerle a la altura de las naciones de Europa occidental; los hombres dignos y meritorios de estos dos siglos no deben nada, realmente nada, a las Universidades llamadas españolas por estar situadas en el país. Todos los hombres ilustres que hicieron importantes contribuciones a la cultura española vivieron, se formaron y trabajaron al margen de la llamada Universidad española, Es lógico. Pues unas Universidades dedicadas a la teología y a los derechos canónico y romano, que enseñaban medicina por medio de silogismos, que se negaron tercamente a que en ellas se estudiaran las leyes españolas, la historia española y la lengua castellana, y que preferían “errar con San Basilio y San Agustín a acertar con Descartes y Newton”, no eran las instituciones más apropiadas para impulsar el progreso intelectual y económico del país.

Nada más lejos de las Universidades españolas que contribuir al progreso del país, porque su función favorita era formar al cuerpo técnico de la clase dominante y reforzarla con savia nueva procedente de estratos intermedios. Y, tan bien y con tanta eficacia cumplieron su tarea, que en los siglos XVI y XVII crearon con sus propios productos, con sus graduados, una casta, una oligarquía, un clan: los *colegiales*. De entre ellos salieron los obispos y demás prelados y dignidades eclesiásticas, y también los presidentes y oidores de las audiencias y chancillerías, los fiscales, los alcaldes de Corte, los consejeros, en resumen, todos los ministros togados del Reino:

«por estar los colegios casi hechos dueños del Reino, y tener cogidos todos los caminos para que en ellos y no en otros se provean los empleos».

Aunque, en mayor o menor grado, esta especie de nobleza (*noblesse de robe*) existió en todos los países de la Europa occidental, en España aparece acrecentada por la proliferación de vinculaciones y mayorazgos que dejaba sin recursos a los segundones de todas las familias nobles, obligados a buscar acomodo en la Iglesia, en los Tribunales y en los empleos burocráticos del Estado.

²¹⁷ F. de los Ríos: *La posición de las Universidades ante los problemas del mundo actual*, La Habana, 1938.

La casta de los colegiales se adueñó de la institución que le había dado existencia, de la Universidad, y la moldeó de acuerdo con sus intereses. Esta hegemonía de los colegiales sobre la Universidad condujo a ésta a la mayor miseria, cuyos rasgos más llamativos eran: su paralizante terror a todo lo nuevo; su desprecio de las ciencias útiles; la esterilidad y rutina de sus métodos de enseñanza; la ignorancia y absentismo del profesorado; etcétera. Pero, según la Real Cédula de Carlos III, las dos grandes lacras que corroían y destruían a las Universidades eran *el espíritu de partido o escuela y el espíritu escolástico*:

«Con el primero, se han hecho unos cuerpos tiranos de otros, han avasallado a las Universidades reduciéndolas a una vergonzosa esclavitud y adquiriendo cierta prepotencia que ha extinguido la libertad y emulación; con el segundo, se han convertido las Universidades en establecimientos frívolos e ineptos, pues sólo se han ocupado en cuestiones ridículas, hipótesis quiméricas y distinciones sutiles, abandonando los sólidos conocimientos de las ciencias prácticas... Por desgracia, no ha entrado todavía en las Universidades de España ni un rayo de luz. Y, mientras las naciones cultas, ocupadas en las ciencias prácticas, determinan la figura del mundo o descubren en el cielo nuevos luminares para asegurar la navegación, nosotros consumimos nuestro tiempo en vocear las cualidades del ente, o del principio *quod* de la generación del verbo...».

«El resultado de todo esto ha sido el haberse hecho inútiles los estudios de las Universidades: que después de acabados los estudios, ningún estudiante sale filósofo, teólogo, jurisperito o médico; que cada uno se haya precisado a empezar nueva carrera para practicar de algún modo su profesión. Y ¡ojalá que sólo fueran inútiles! Lo peor es que son perjudiciales; porque los jóvenes salen con la razón pervertida, con el gusto viciado y con el juicio acostumbrado a los racionios falsos...».

Esto fue escrito por Pablo de Olavide en la segunda mitad del siglo XVIII y convertido en Real Cédula para la restauración de la Universidad de Sevilla por Carlos III. Pero, aunque pensado y escrito en ese siglo, refleja con exactitud lo que habían sido las Universidades en los dos siglos anteriores.

Estos juicios se emitieron justamente cuando los hombres más ilustrados del siglo XVIII empezaron a hacerse conscientes de que era necesario ampliar los objetivos de la Universidad hasta convertirla en -continúa la Real Cédula-

«una oficina pública que instituye el Gobierno para dar buenos estudios a la provincia {Sevilla}, conociendo su importancia y que no puede florecer la nación en agricultura, fábricas, ni aun en las armas, si no florece en las letras; esto es, en las ciencias prácticas, cuyos sólidos conocimientos son los que conducen a la invención de artes útiles y cómodas... Viene a ser un taller donde deben formarse los pocos

hombres que han de servir al Estado, ilustrando y dirigiendo a la muchedumbre».

Pero estos buenos propósitos de los ilustrados fueron inútiles ante la resistencia de las organizaciones eclesiásticas que conservaron todo su poder e influencia hasta que la guerra y las revueltas consiguientes transformaron la clase dominantes y esas organizaciones perdieron, por algún tiempo, su hegemonía sobre la enseñanza. No obstante, esto no significa que los espíritus nefastos de la Universidad, el espíritu de partido y el espíritu escolástico, desaparecieran sin dejar huella en la nueva Universidad, la que ya podemos llamar española.

Cambios en la clase dominante y en la cúpula del poder, y fracaso del proyecto ilustrado de ampliación y nacionalización de la Universidad

Naturalmente, los cambios en la clase dominante tenían que afectar a la organización y función concreta de las Universidades.

El primer cambio importante de la clase dominante se produjo en la Guerra de Sucesión, cuando el triunfo de las tropas franco-españolas dio lugar a la entronización de la dinastía de los Borbones en España. Dada la concentración del poder en la persona del rey, realizada a lo largo de los siglos XVI y XVII, el monarca se reservaba el empleo exclusivo de la fuerza para reprimir cualquier resistencia contra los nobles y para imponer la paz entre éstos, garantizándoles el más pleno disfrute de sus propiedades, vinculadas para toda la posteridad por las leyes de Toro; y al mismo tiempo, el rey se comprometía a compartir con los miembros de la alta nobleza todos los altos empleos y honores de la Monarquía española. El simple cambio de la persona del rey forzaba el cambio de toda la cúpula del poder; y por estas razones, el cambio de dinastía acarreó grandes cambios en toda la organización del poder y del Estado español.

Pero los cambios de la cúspide del poder no calaron mucho en la sociedad española, debido a la peculiar organización económica y social del país, que seguía siendo eminentemente feudal en el plano económico y en el social, aunque no ocurriera así en el político y en el militar. La nobleza, las órdenes religiosas y los hidalgos cortos de provincias conservaron todo su poder económico y su influencia social. El modo feudal de producción continuó vigente, si bien liberado de las cargas militares que significaban las mesnadas señoriales; a pesar de ello, se intensificó la explotación de los campesinos colonos con el aumento de las

prestaciones señoriales (los tributos feudales) y de los impuestos reales. Los señores laicos y eclesiásticos podían oprimir sin límite a los campesinos porque habían conseguido destruir las instituciones populares creadas y reforzadas en los siglos revueltos de la Baja Edad Media. La realidad es que las condiciones de vida de las masas campesinas empeoraron gravemente durante los siglos XVI, XVII y XVIII.

Las organizaciones eclesiásticas que durante el siglo XVIII habían alcanzado la cima de su poder (buena prueba de ello son los abusos de la Inquisición, denunciados por el propio Consejo de Castilla a finales de siglo) empezaron a chocar con la Corona y con la alta nobleza, que apoyó el cambio de dinastía mientras que las organizaciones eclesiásticas apoyaron decididamente al archiduque. Para resistir las reformas de los Borbones, que se esforzaban en acabar con la concepción patrimonial del Estado para pasar a la concepción institucional e introducir alguna racionalidad en el ejercicio del poder y en la administración, la Iglesia se alió con los sectores más atrasados y más reaccionarios del país, los hidalgos cortos, que, en su mayoría, no buscaban otra cosa que expoliar a los campesinos colonos para “mantener su mísero rango”. Durante el siglo XVIII las organizaciones eclesiásticas, y entre ellas las Universidades, resistieron con todas sus fuerzas los intentos de reforma, pero a finales del siglo, ante la amenaza de la Revolución Francesa, unos y otros depusieron sus temores y se unieron frente a males mayores. La invasión napoleónica y la Guerra de Independencia desarticulaban las organizaciones religiosas y transformaron la composición de la clase dominante.

Aun contando con el apoyo de los reyes, los ilustrados del siglo XVIII no pudieron romper la resistencia de las organizaciones eclesiásticas en las Universidades para reformarlas. Por tal motivo, se vieron obligados a crear instituciones nuevas, como las Academias de la Lengua y de la Historia, los Colegios de Cirujanos, las Sociedades Económicas de Amigos del País (verdaderas Universidades populares), etc. La clase dominante percibió la necesidad de disponer de profesionales, como cirujanos para el ejército y la armada, que las Universidades eran incapaces de formar, ingenieros, veterinarios, etc., cometidos hasta entonces desempeñados por aficionados; y también se advertía un vacío peligroso en las nuevas exigencias ideológicas.

Los Borbones introdujeron una concepción fuertemente centralista del Estado, en parte, posiblemente, por influencia del

modelo francés, pero, fundamentalmente, para acabar con la anarquía desorganizada de los innumerables estados medievales, que tan magníficamente se describe en la Real Cédula de Carlos III ya citada:

«{Hoy se puede mirar España} como un cuerpo sin vigor ni energía, por estar compuesto de miembros que no se unen entre sí, sino que cada uno se separa de los demás perjudicándole en cuanto puede para exaltarse a sí mismo; como una república monstruosa, formada de muchas pequeñas que recíprocamente se resiste, porque el interés particular de cada una está en contradicción con el interés general (...), pues estando todos los individuos en guerra de poder unos con otros, se reducen a la triste alternativa de opresores o de oprimidos, dando el tono los que llevan el mando».

Una buena parte de la alta nobleza, comerciantes e ilustrados sabían que, sin someter a ley común a las oligarquías provincianas conchabadas con las organizaciones eclesiásticas, no cabía posible progreso para el país, pues esas oligarquías tenían un pie sobre el cuello de las masas y las expoliaban sin conciencia.

El progreso del país, salir de su estado de postración, exigía quebrantar el poder anárquico de las oligarquías y de las organizaciones religiosas, implantar unas leyes comunes e iguales a todos y, así, acabar con los particularismos esterilizantes e inmovilizadores como condición básica para orientar al país en su conjunto hacia unos objetivos únicos, alcanzables con la cooperación de todos los habitantes de la nación. Porque ésta era la verdad dura y escueta: España no era una nación; nunca había tenido unidad, ni la poseía a mediados del siglo XVIII. La unidad nacional conseguida por los llamados Reyes Católicos constituía una ficción pura e interesada.

La unidad nacional, por lo menos a nivel formal y como proyecto de la clase dirigente, se establece con la creación del Ejército español en torno a 1768; y el reflejo ideológico de esa unidad nacional se manifestó en la forma de un interés por los orígenes y desarrollo de la sociedad nacional, que alcanzó su plasmación en la creación de la Academia de la Historia y en la aparición a finales de siglo del concepto de nación y del sentimiento de patria. La primera puesta a prueba de los sentimientos de patria y nacionalidad fue el levantamiento contra la agresión de las tropas napoleónicas. La Guerra de Independencia fue la prueba de fuego de la recién estrenada nacionalidad española; y la respuesta a la invasión francesa fue un testimonio de cómo, a pesar de todos los particularismos todavía dominantes, el pueblo se levantó espontánea y unánimemente contra los franceses.

El levantamiento contra los franceses y la guerra dentro de nuestro país durante cinco años fue una prueba demasiado dura para un país que todavía no poseía una clara conciencia de sí mismo. Los diversos estratos de la clase dirigente adoptaron distintas y contradictorias posturas ante la invasión: la minoría que ostentaba el poder fue enteramente entreguista, desde el Rey a los funcionarios; y un estrato liberal y avanzado, desconfiando de que el país tuviese fuerzas e interés para acabar con el viejo régimen, vio en Napoleón al ejecutor de las ideas revolucionarias, “el espíritu de la historia a caballo”, mientras que el estrato liberal más avanzado veía en Napoleón al degollador de la Revolución, al mayor enemigo de la Revolución. Incluso el clero demostró una actitud claudicante, ya que en los primeros meses se mostró favorable a la monarquía intrusa; y sólo más tarde, cuando el Gobierno tomó medidas contra las propiedades de las organizaciones eclesiásticas, la Iglesia declaró la guerra a Napoleón, esforzándose por capitalizar a su favor, y en su beneficio, el levantamiento y guerra que estaban sosteniendo las masas del pueblo contra el Ejército invasor.

El pueblo fue el único que no vaciló frente a la invasión francesa. Se levantó contra el invasor sin vacilaciones y prosiguió la lucha sin desánimo alcanzando importantes triunfos en esta primera etapa de guerra popular. La eficacia y los éxitos parciales de la lucha popular fueron arrastrando a las demás clases a la lucha contra el invasor extranjero. Pero es un hecho real que la nobleza rehuyó la lucha en defensa de la patria, que recayó exclusivamente sobre las clases populares.

La nobleza, que ya se había degradado y aplebeyado gravemente en el reinado de Carlos IV, al final de la Guerra de Independencia se hallaba completamente descalificada a los ojos del pueblo; hasta tal punto, que esta clase, aunque tuviese el poder, carecía de dignidad para obrar como clase dirigente. La actitud de las organizaciones eclesiásticas de defensa a ultranza del absolutismo de Fernando VII y su descarada intervención en la política del país hizo que aparecieran enfrentadas con los partidarios de las reformas y como abiertamente beligerantes. Y, como las reformas, ensayadas en las Cortes de Cádiz y proseguidas en el bienio liberal y en los años de la primera guerra civil, beneficiaban a la burguesía mercantil y a los artesanos, las organizaciones religiosas sufrieron tal derrota que, además de perder su poder económico, estuvieron a punto de desaparecer.

2. Los orígenes de la Universidad española

En los sesenta años que transcurren entre el final de la Guerra de la Independencia y la Restauración se afianza la base económica y se reconstruye la nueva clase dominante. El clero, sin sus enormes riquezas, ha perdido su influencia principal sobre el estrato superior de la clase dominante, pero conserva intacto su dominio sobre la población campesina de pequeños propietarios de la mitad norte de España; población que no recibió ninguna ventaja de las revueltas liberales, sino que, más bien al contrario, éstas lesionaron sus intereses. Por lo demás, su puesto fue ocupado por un grupo que adquiere gran relieve desde el final de la Guerra de Independencia: los mandos superiores del Ejército. Parece como si la clase dominante española buscara únicamente el apoyo de la fuerza física, de las bayonetas.

Reforzamiento y diversificación de la clase dominante, y origen de la Universidad española a mediados del siglo XIX

En cuanto a la clase dominante, salió notablemente reforzada de este proceso de transformación. Ya no se trataba de una nobleza de sangre, con adiciones de juristas y eclesiásticos, que dejaba al margen a importantes fuerzas sociales. En esta etapa, la clase dominante abarcaba realmente a todos los estratos más significativos, a todos los hombres verdaderamente influyentes: a la vieja nobleza, privilegiada en cuanto propietaria territorial; a la burguesía mercantil enriquecida y “ennoblecida” por la compra de tierra (de los municipios, de las fundaciones pías, de las órdenes religiosas, etc.); a los altos mandos del Ejército (antes muy vinculados a la vieja nobleza, pero desde la Guerra de la Independencia reforzados por savia nueva, incluso claramente liberal); a los profesionales más prestigiosos del país; e incluso a algunos eclesiásticos.

La nueva clase dominante tendía a representar una aristocracia, aunque en ella la influencia fundamental correspondiera a los propietarios de la tierra, ya que ésta seguía constituyendo el modo predominante de producción, en tanto que su explotación estaba en manos de pequeños labradores arrendatarios, que, carentes de capital y de medios técnicos, la cultivaban según métodos medievales, siendo el bajo rendimiento por hectárea buen testimonio de ello. Tanto por el modo de producción como por la organización política y social, la España salida de la Restauración continuaba siendo un país atrasado dominado por relaciones feudales correspondientes a la fase de

disolución del feudalismo, a la etapa de la monarquía absoluta, que en nuestro país aparecía enmascarada bajo la apariencia de una monarquía constitucional liberal.

Este rasgo pesaba mucho sobre la organización política del país y condicionaba gravemente sus posibilidades de progreso, debido a su naturaleza ferozmente represiva. Como es evidente, la clase dominante española sólo disponía de dos vías para conseguir las rentas necesarias para mantener su rango: la renta de la tierra, en las provincias donde la propiedad de la tierra estaba en pocas manos; y los impuestos, en las provincias donde los campesinos eran propietarios de las pequeñas parcelas que cultivaban para su propio sustento. Dado el bajo rendimiento de nuestra agricultura, es fácil adivinar con qué entusiasmo los campesinos pagarían una renta elevada por el suelo que cultivaban o unos impuestos que fueron considerados por un diputado, Bosch y Labrús, como los más altos de los países de la Europa occidental. Además, en España pagaban contribución hasta los labradores que sólo poseían una o dos parcelas, a veces menores de un área, sin contar los que pagaban contribución por parcelas que ya no trabajaban.

La clase dominante, a través de los impuestos, arrancaba a los campesinos no un hipotético excedente sino una parte de su trabajo necesario; y todo ello, para consumir sus ingresos en competir unos individuos con otros en las ciudades o rivalizar en despilfarro, en los casinos de la Costa Azul o en las casas de moda de París, con la burguesía industrial de los países capitalistas del occidente europeo. La forma de arrancar este “excedente social” y su destino condicionaron el desarrollo de la sociedad española hasta una época reciente, hasta la expansión industrial de la década de los años 60.

Para comprender bien esa influencia basta pensar que toda la vida española tenía como base los cultivos agrícolas de unos pocos millones de familias y la producción manufacturera de unos centenares de miles de artesanos, a los que vinieron a añadirse más tarde algunos miles de trabajadores de las minas y de algunas industrias. Pero la base del consumo de la clase dominante y de todo su variado cortejo era el trabajo necesario arrancado por la fuerza a unos pocos millones de campesinos que cultivaban la tierra según métodos tradicionales. Ésta es la razón básica de que España fuera un país violentamente represivo; la historia del último siglo y medio está llena de estallidos violentos y de represiones todavía mucho más violentas y sangrientas, hasta el punto de que

no sólo la clase dominante sino todas las clases tenían alguna idea de que estaban instalados alrededor de un barril de pólvora.

A pesar de tales elementos permanentes en el país se habían producido cambios:

- a) Se establecieron las principales líneas ferroviarias, aunque con capitales y técnicos extranjeros e importando todos los materiales necesarios;
- b) Se empezaron a explotar algunos yacimientos de minerales, también por empresas y técnicos extranjeros y para exportar la producción;
- c) Fueron creadas algunas industrias: del metal, en el País Vasco; y textiles, en Cataluña;
- d) Se instalaron algunas industrias agrícolas, azucareras, harineras, etc.;
- e) Se crearon algunos bancos y sociedades de seguros con los capitales repatriados de las colonias;
- f) Se empezó a modernizar la vida española, aunque solamente en las grandes ciudades, si bien la mayor parte de la población siguió siendo agraria.

Se produjeron cambios en la base y en la cúpula dominante del país. Aunque la clase dominante quisiera ignorarlo -lo que no hacía-, el sistema de producción había sufrido algunos cambios que reclamaban su atención. Se habían creado algunos y sustanciosos puestos de trabajo, altos empleos, fuera de los habituales del Estado, que no podían pasar desapercibidos para la clase dominante. Pero, sobre todo, se habían producido cambios en la composición de la clase dominante. Ésta ya no estaba constituida única y exclusivamente por una nobleza terrateniente ignorante, orgullosa e irascible, cuyo papel era dar esplendor al trono, dedicado especialmente a la ostentación y al lujo.

En la nueva clase dominante había, naturalmente, nobles terratenientes latifundistas, cargados de escudos, que eran la mayoría. Había también comerciantes enriquecidos que habían adquirido tierras de la desamortización. Había asimismo algunos banqueros avisados y osados, nuevos aventureros. E incluso contaba con algunos profesionales notables (abogados y médicos) y, naturalmente, generales de los “pronunciamientos”, sin contar, claro está, con la nueva casta de los políticos. A una sociedad más compleja respondía una clase dominante más diversificada; y, además, a su lado y como formando parte de ella, estaba la capa

superior de la clase media, que era la que realmente conocía y llevaba la gestión de los asuntos.

Tanto algunos estratos de la clase dominante como la capa superior de la clase media, no sólo prestaban atención a lo que sucedía en el país, a la actividad productiva y a las clases sociales, sino que estaban dotados de un talento nuevo para hacerse cargo de los hechos, analizarlos y buscar soluciones racionales; es decir, en mayor o menor grado eran capaces de adoptar una actitud científica, algo completamente nuevo en nuestro país. Probablemente, su fallo mayor consistió en su convencimiento de que el progreso de la ciencia sólo podía darse en los países extranjeros más avanzados. Pero este nuevo talante y su conocimiento de lo que ocurría en Francia, Inglaterra, Bélgica, etc. (no hay que olvidar la influencia de las frecuentes oleadas de exiliados políticos) debieron influir intensamente en el ánimo de esos estratos de la clase dominante para intentar dar a España un barniz cultural que hiciera aparecer a sus habitantes menos montaraces y más civilizados.

Semejante afán de imitación, sana y prudente, debió pesar mucho cuando se proyectó la creación de una enseñanza media, de la enseñanza primaria y de una enseñanza superior (Universidad y escuelas de ingenieros), entre 1837 y 1857, estableciendo así las bases del sistema educativo español que, con modificaciones, ha estado vigente hasta la más reciente Ley General de Educación. Sin duda, en la creación del sistema educativo ha habido mucho de imitación de lo que se había hecho en Francia, pero ello no quiere decir que la clase dominante no prestara atención a la realidad social y a las necesidades sociales que tenía delante. En esto los intelectuales y políticos del segundo tercio del siglo XIX fueron dignos continuadores de los ilustrados del siglo XVIII, en cuanto a su preocupación por la enseñanza. Tampoco la creación del sistema de educación de mediados del siglo XIX fue una improvisación ni una mera imitación de lo que se hacía en el país vecino; la lectura del libro de Gil de Zárate, *De la Instrucción Pública en España* (1855), muestra el profundo conocimiento que tenía de la realidad histórica de la enseñanza española una de las personas que más influyó en la organización de nuestra enseñanza.

En el desarrollo histórico de nuestra enseñanza superior es donde se perciben con claridad las relaciones entre la Universidad y la sociedad. Si en los siglos XVI al XVIII la Universidad pudo permanecer de espaldas a la realidad social y a sus necesidades fue porque su finalidad era formar individuos fieles a determinadas

organizaciones particulares; y el precio que se pagó fue la esterilidad intelectual, el desconocimiento del mundo y la incompetencia profesional denunciada por la Real Cédula de Carlos III. Esta Universidad recibía su sabiduría de la sociedad que la rodeaba, pero la compensaba solamente con altanerías y desprecios. En el siglo XVIII los intelectuales y los políticos más conscientes miraban a la realidad social, veían su postración y necesidades y contemplaban la Universidad encerrada en su torre de marfil sin cumplir ya función alguna a favor de la sociedad a costa de la cual vivía. Los intelectuales y políticos del siglo XIX, una vez quebrantado el poder económico de las organizaciones eclesiásticas, pudieron reorganizar ya las enseñanzas de acuerdo con el conocimiento que tenían de la realidad social española, y, lo que no es menos importante, del conocimiento que poseían de las ciencias y las técnicas de los países más avanzados.

Contradicciones de la clase dominante y orientación científica de la Universidad en el primer tercio del siglo XX

En nuestro país, éste fue el primer encuentro entre la Universidad, las ciencias y las técnicas y las necesidades sociales; y éste es el comienzo de unas relaciones más reales entre la Universidad y la sociedad. Es cierto que estas relaciones eran, básicamente, relaciones entre la Universidad y la clase dominante, sí; pero ello responde a un postulado anterior: que la cultura ha sido en el pasado un instrumento de la clase dominante y que, además, esta clase era una parte muy importante de la sociedad, en cada época, en cada momento histórico.

Sin embargo, esta relación de la Universidad con la sociedad no tenía por objeto tanto resolver problemas de la producción social como resolver problemas de clase. Más que llevar el conocimiento racional a manos de quien lo necesitaba, existía el propósito de buscar salidas para los jóvenes de la clase dominante y de la clase media. Esta tendencia está de acuerdo con el destino de la totalidad de los graduados de las escuelas especiales y de la mayoría de las facultades: formar técnicos para los puestos del Estado. Las únicas excepciones son los médicos y los abogados.

Esta ambigüedad en las relaciones sociedad-Universidad derivaba de la falta de homogeneidad en la clase dominante. Pues la nueva clase superior durante todo el siglo XIX y parte del XX no era homogénea: estaba compuesta por estratos con distintos intereses.

Antes de la Guerra de la Independencia, la nobleza era homogénea. Al lado de la nobleza de sangre estaba, en un escalón inferior, la nobleza de toga y báculo, pero los intereses de una y otra eran los mismos; y sus contradicciones eran mínimas. La nueva clase dominante estaba constituida por los propietarios terratenientes, por los grandes comerciantes y financieros y por los generales, los políticos y otros profesionales de prestigio.

Por su formación, los terratenientes, que eran los depositarios últimos del poder económico, eran incultos, despilfarradores y despóticos; su obsesión era el lujo y la adulación para las personas reales, que ejercían de verdad el poder y eran dispensadores de gracias y honores. Naturalmente, este estrato no se ocupaba para nada de la ciencia y manifestaba constantemente su desconfianza y temor hacia los intelectuales y, por tanto, hacia la Universidad, en cuanto creadora de intelectuales. No era el adecuado ni estaba preparado para desempeñar las funciones técnicas de un Estado moderno complejo; aparte de que, en él, la selección por el ejercicio era nula, y la vinculación y el mayorazgo determinaban por el nacimiento el depositario del poder que ostentaba: el poder económico.

Muy distinta era la situación de la burguesía mercantil y financiera, forzada por necesidad al orden y al método, al riesgo y al cálculo racional. El ejercicio del comercio educaba y seleccionaba a los individuos dentro de la familia. No es necesario insistir en que lo mismo sucedía entre los profesionales de prestigio, los políticos y los militares. El ascenso a la cúpula de la clase dominante de los individuos de estos estratos se debía fundamentalmente a la valía personal, y no a la casualidad del nacimiento o a la protección de reyes u otros valedores. Los individuos de estos estratos eran los que percibían mejor las necesidades de la sociedad y los que tenían una experiencia más directa y real del valor y significado de la formación y, por tanto, de la ciencia y de la técnica.

Sin embargo, el atraso de España, el hecho de que toda la sociedad tuviera como base a pequeños campesinos y artesanos, formas de producción que no planteaban exigencias de racionalidad, mientras la práctica mercantil sólo exigía una racionalidad formal, constituyó la condición de que en la primera fase de la Universidad predominase solamente una racionalidad formal; y buena muestra de ello era el racionalismo de los primeros krausistas, desde la creación del nuevo sistema de enseñanza hasta después de la Restauración. Este racionalismo armónico, o a mitad de camino, derivaba de las contradicciones existentes en la

clase dominante; esto es, de que los estratos más activos que ejercían el poder -burguesía mercantil, profesionales, políticos, etc.- tenían el poder en precario, ya que los verdaderos depositarios del poder eran los terratenientes: los que poseían el poder económico y la influencia real sobre el monarca.

Esta dualidad del poder tuvo una larga tradición y vigencia en España. En reinado de Isabel II, bajo una fachada constitucional y liberal, funcionaba simplemente el poder absoluto. Bajo los reyes Alfonso XII y Alfonso XIII la dualidad constitución-absolutismo fue racionalizada en la forma de dos poderes: uno, ejercido por el Rey y las Cortes a través del Gobierno y los gobernadores civiles hasta los alcaldes (éste era el poder ordinario, para las situaciones normales, sin problemas); el otro, ejercido por el *entourage* real (la aristocracia y los militares palatinos), con el Rey, a través de los capitanes generales, los gobernadores militares, los comandantes de plaza, hasta los comandantes de la Guardia Civil de los pueblos. Esta segunda línea de poder era la verdadera, la de confianza, la segura, la que disponía (y aún dispone) de medios eficaces, las armas²¹⁸. Esta segunda línea de poder, el verdadero poder, era el instrumento de la oligarquía terrateniente, latifundista, que ejerció el poder en España hasta muy recientemente, es posible que con algún intervalo, de meses, en los años de la Segunda República.

La existencia de estas dos líneas de poder era lógica, pues, como dijeron en distintas ocasiones portavoces autorizados de la oligarquía latifundista, no se podía dejar que el poder, la autoridad, se jugase al azar en unas elecciones. La oligarquía dejaba que los intelectuales, los profesionales y los políticos jugasen a la política; que hubiese un Parlamento en el que pudiesen hablar; que hubiese elecciones. Pero el poder era una cosa demasiado seria y peligrosa para dejarla a personas sin arraigo, sin sustancia, como la propiedad de la tierra, *lo permanente*.

Esta dura realidad era la razón de las ambigüedades y de la impotencia del estrato que podíamos denominar liberal de la clase dominante. Curiosamente, personalidades de este estrato social (burguesía mercantil, profesionales distinguidos, políticos, etc.) coincidieron en diversas ocasiones en proclamar la importancia de la educación en la transformación de los hombres para conseguir una organización social y política progresista, liberal y democrática

²¹⁸ En días recientes se puso de relieve el conflicto entre ambas líneas, la línea civil y la línea militar, en el País Vasco, al pedir los alcaldes de numerosas poblaciones la retirada de la Guardia Civil y su sustitución por Policía armada *a las órdenes de los alcaldes*, según informa *El País*.

(Costa, Giner de los Ríos, Moret, etc.). Es natural que hombres con tales convicciones, aunque por distintos motivos, influyeran y marcaran la orientación a la Universidad española, entre la Restauración y la Segunda República; y a ellos se debe el florecimiento de las primeras Universidades realmente españolas, que produjeron a Cajal, a Giner de los Ríos, a Menéndez Pidal, a Blas Cabrera, a Enrique Moles, a Bosch Gimpera y tantos otros; florecimiento que truncó la guerra civil. Hoy nadie puede negar que la Universidad española de este período fue algo más que una prometedora esperanza.

Sin embargo, salvo, quizás, en el plano jurídico y político, esta Universidad vivía al margen de la realidad nacional. No había conseguido sintonizar con el palpitar de la vida de nuestro pueblo, ni en cuanto a los contenidos de la docencia, ni en cuanto a problemas a resolver con su investigación. En muchos aspectos, la Universidad vivía con la atención y la mirada puesta en lo que se hacía en Francia, en Alemania (la tremenda fascinación germánica), en Inglaterra y en otros países avanzados. A falta de verdadera vinculación con los problemas del país, se imaginaban proyectos de extensión universitaria para llevar la Universidad al pueblo que, por su artificiosidad, estaban condenados al fracaso, a pesar de la buenísima voluntad de quienes los ponían en práctica.

De la reorientación medieval de la Universidad tras la guerra civil a la crisis de la Universidad tradicional con la transición a la sociedad industrial capitalista en los años 60

La agudización de las contradicciones en el seno de la clase dominante se manifestó, primero, en el enfrentamiento entre la oligarquía latifundista y la burguesía mercantil y sus aliados; más tarde, el enfrentamiento de la primera fue con la naciente burguesía industrial. En estas luchas, la oligarquía latifundista reforzó sus lazos internos y fue conquistando aliados: restableció íntimos lazos con las organizaciones eclesiásticas y se ganó a los altos mandos del Ejército (en su mayoría de origen terrateniente) y a la burocracia del Estado. Y, mientras se producían dichos conflictos, la oligarquía latifundista fue dejando de lado sus veleidades pseudoliberales y adoptando actitudes cada vez más derechistas, hasta que, en los años de la República, se identificó plena y completamente con la ultraderecha, con el integrismo. Así se abrió el foso insalvable entre los dos grandes estratos de la clase dominante que hicieron inevitable el estallido de la guerra civil.

La hegemonía de las actitudes más ultras sobre la oligarquía latifundista llevó a ésta a rechazar los principales elementos de la

cultura moderna. No ya los surgidos a raíz de la Revolución Francesa, sino a partir del Renacimiento: el protestantismo, el liberalismo, el capitalismo y el socialismo constituían para ella auténticas aberraciones del género humano. Entre los individuos de la oligarquía latifundista y sus aliados surgió una verdadera aversión a la cultura, a los intelectuales y, sobre todo, a la política, como orígenes de todos nuestros males. Así se llegó a creer, después de su victoria en la guerra civil y en los años de la expansión del *nazifascismo*, que habíamos entrado en una nueva edad media, en una auténtica noche de mil años; y hasta se escribió que se avecinaba la reconquista de nuestras posesiones americanas. La nueva clase dominante se narcotizó con el humo del incienso de los *Te Deum* que anunciaban el nuevo Imperio.

La nueva clase dominante, convencida de que había erradicado para siempre los males que habían conducido al país a la catástrofe de la disolución de las clases y de las tierras de España, reorganizó las enseñanzas media y superior expurgándolas de toda lacra liberal y les confirió la tarea de formar a minorías rectoras de hombres inasequibles al desaliento, que hicieran imposible el retorno de los años de “incuria liberal”. La misión de la “nueva Universidad” española debería consistir en

«buscar la vía hacia un genuino saber de salvación desde dentro de la ciencia misma, de esta ciencia moderna que a la vez alucina y atosiga».

«Nuestro trabajo y nuestros saberes han de ser, al menos intencionalmente, trabajo y saberes de salvación; {esto} no parece ni siquiera discutible, siendo española nuestra empresa»²¹⁹.

Y a la investigación española se le atribuyó la misión trascendental de desarrollar el árbol luliano de la ciencia y, por añadidura, el logro del combustible español.

Pero, lo que más interesa aquí es la reorientación que se produce en la Universidad española, que asume la misión de forjadora de hombres: formar hombres de acuerdo con la restauración de los valores del feudalismo de Estado; formar hombres para el nuevo milenio que se anuncia.

Formar hombres es la misión que tenían las Universidades feudales de las organizaciones eclesiásticas. Cuando las Universidades asumen la tarea de forjadoras de hombre, se encierran en su torre de marfil, se aíslan del pueblo para evitar

²¹⁹ *Cisneros*, revista del Colegio Mayor Ximénez de Cisneros, de Madrid. (Nota del editor).

contagios: se vuelven de espaldas a la sociedad²²⁰. Al formar hombres para continuar la hegemonía de la clase dominante no se necesita mirar a la sociedad; basta conocer bien los deseos, valores y principios de la clase y haber depurado concienzudamente al profesorado y seleccionado bien a los estudiantes que han de constituir, en su día, la minoría rectora. Así se quebró el prometedor desarrollo de la primera Universidad española para retrotraerla a aquellos buenos tiempos que se consumían en «vocear las cualidades del ente o del principio *quod* de la generación del verbo».

No obstante, a veces, la historia gasta bromas pesadas a las clases que creyeron haber eliminado para siempre todas sus contradicciones internas, porque, sin saberlo ni quererlo, generan otras contradicciones más vivas, más intensas y transformadoras. La clase dominante que desterró por decreto la lucha de clases, eliminó de raíz para siempre a los partidos políticos y decretó la unidad de las tierras de España, destruyó también por completo las organizaciones obreras y quebrantó tan radicalmente la resistencia de los trabajadores, que éstos quedaron inermes en manos de los empresarios. La explotación a que fueron sometidos es tan intensa como lo revela la comparación entre los precios de los alimentos y vestidos y la cuantía de los salarios. A pesar de la baja productividad, la tasa de plusvalía acumulable debió ser enorme. Suficiente, por tanto, para subvencionar a los terratenientes a través de los precios de los alimentos y vestidos y de la cuantía de los salarios, y para acumular y reinvertir. Con esta poderosa fuente de acumulación, con las fronteras cerradas, primero, por decisión interna para aislarse del mercado internacional, y, después, por la situación de guerra entre los principales países industriales, no fue extraño que se crearan las condiciones objetivas para el desarrollo capitalista en nuestro país. Efectivamente, en los primeros años de la década de los 50, se inició el crecimiento del producto industrial.

Este proceso de desarrollo económico, apoyado únicamente en la capacidad de acumulación interior, hubiera sido demasiado lento. Pero fue coincidente con la potente fase de expansión de las economías euro-occidentales a partir de las destrucciones de la Segunda Guerra Mundial, que se extendió a España en dos formas:

²²⁰ En este sentido, un director general de Enseñanza propugnaba una especie de seminario para que los muchachos seleccionados hicieran el bachillerato en régimen de riguroso internado (José Pemartín, *Formación clásica y formación romántica*, Madrid, 1942, pp. 36-37).

- 1) Por la absorción de un fuerte porcentaje de nuestra mano de obra, cuyas remesas potenciaron la demanda interior;
- 2) Por las oleadas de turistas que, en aumento constante, llegaron a España y que contribuyeron, también, a ensanchar la demanda interior; además, los turistas exigieron instalaciones adecuadas, hoteles, apartamentos, carreteras y otros servicios que obligaron a hacer grandes inversiones.

Este incremento de la demanda, no sólo de bienes de consumo sino también de bienes de capital, dio un fuerte empujón a la producción industrial, que contó, por otra parte, con mano de obra abundante, procedente de la agricultura, donde vegetaba en paro encubierto. Pero la fuerte expansión industrial que se produjo no hubiera sido posible sin las ingentes cantidades de divisas aportadas por los turistas y los trabajadores emigrantes, que hicieron posible la importación de los bienes de capital necesarios para la industrialización. Esta coincidencia de factores dio lugar a una expansión de la producción casi sin comparación en países capitalistas, de tal manera que en el espacio de unos diez años la burguesía industrial asentó su hegemonía en España.

El desarrollo del capitalismo conmovió la sociedad española hasta sus mismas raíces. Despobló a la España latifundista de braceros y obligó a la mecanización de la agricultura, al menos de la cerealista. Provocó el éxodo de millones de campesinos, dedicados a la agricultura de autoabastecimiento, lo que forzó a innumerables pueblos a abandonar sus cultivos tradicionales para dedicarse a la ganadería, o simplemente a abandonarlos.

De esta manera, a principios de los años 60, se produjo la unidad del mercado nacional y la transformación de la población activa de los sectores con notable crecimiento industrial y, aún más, del sector servicios. Como consecuencia, disminuyó la población rural y aumentó la población urbana, y creció el PNB, canalizado principalmente a rentas de capital y a rentas salariales.

La sociedad española había cambiado profundamente, pero seguía encorsetada en una estructura política que correspondía a una sociedad agraria tradicional: la organización del Estado nacida de la victoria de la oligarquía latifundista en la guerra civil.

3. La Universidad en la sociedad democrática

Actualmente, la democracia en nuestro país es una aspiración unánime de las masas, y especialmente de las masas trabajadoras.

Pero la democracia sólo es posible, real, en la sociedad industrial, en nuestro caso capitalista, cuyos rasgos más característicos o definidores son:

- a) Un fuerte aumento de las fuerzas productivas, debido al empleo de tecnologías avanzadas y a una fuerza de trabajo especializada y diversificada; en otras palabras: un sistema de producción complejo;
- b) Una producción elevada y creciente de mercancías, que necesita ágiles canales de distribución: un complicado sistema comercial que lleve las mercancías a todos los rincones del país;
- c) Un omnipresente sistema de información (prensa, revistas, radio, televisión, etc.), que induzca eficazmente a las masas a consumir y las ate más firmemente al sistema productivo, para conseguir lo anterior;
- d) La industrialización de la cultura y del ocio, en general: el sistema informativo forma parte de ella, junto con el cine, los fines de semana en la sierra o en la costa, etc.;
- e) La gran movilidad basada en el transporte colectivo y, sobre todo, en el individual, y el crecimiento de los servicios viarios y turísticos que implica dicha industrialización del ocio; en nuestro país, como se ha señalado ya, el turismo extranjero ha forzado el desarrollo de una poderosa industria turística, que ha contribuido a facilitar y a acelerar la movilidad interior;
- f) La potente movilidad de las gentes en busca de trabajo mejor remunerado o de nuevas sensaciones, como producto de la industrialización en contraste con el inmovilismo rural, que limita los movimientos de las gentes al pueblo de nacimiento o a una pequeña comarca; éste es también el fundamento de la obsesión de libertad que se advierte en las sociedades industriales;
- g) La quiebra de las relaciones personales y de los valores y principios tradicionales de la sociedad agraria y su sustitución por el desarrollo y predominio de las relaciones contractuales, contratos comerciales y de servicios, como consecuencia de todos los factores que se han enumerado;
- h) Una creciente toma de conciencia de que la libertad y bienestar de cada uno depende de las decisiones de los otros, empresarios, autoridades del Estado, etc., con la generación

consiguiente de un impulso de las masas a intervenir en todas las decisiones que afectan a los individuos.

Hegemonía de la burguesía industrial y exigencia de un sistema de enseñanza coherente con el sistema productivo por parte de empresarios y trabajadores

Ahora bien, como resultado del proceso de industrialización capitalista, la burguesía industrial, la clase de los empresarios, se convierte en clase hegemónica. Pero, a diferencia de la clase dominante agraria tradicional, la burguesía industrial ya no obtiene sus rentas de la expropiación de campesinos y artesanos, sino de la plusvalía producida por los trabajadores de sus empresas; y el destino de esas rentas, en casos normales, es realizar nuevas inversiones. Esa nueva clase dominante no se vuelve de espaldas a la producción y al comercio porque su éxito o su fracaso dependen de ambos. Por eso se interesa profundamente por la producción, por la técnica y por la productividad, aunque, dada la complejidad de la empresa moderna, tiene que confiar la dirección técnica de sus empresas a profesionales asalariados que dominan las técnicas de dirección y administración.

La seguridad e incluso la propia existencia de la burguesía industrial depende de la aptitud y competencia, no ya sólo de una capa reducida de profesionales, sino de toda la fuerza de trabajo; la falta de mano de obra formada y diversificada puede suponer un freno para la expansión. Por eso se impone la formación intelectual y técnica de todos los trabajadores. Aunque, como en la fase de despegue industrial es imposible contar con una mano de obra abundante y bien entrenada, los empresarios se vieron obligados a disputarse algunos tipos de empleados (directores, jefes de ventas, vendedores, etc.) y a establecer escuelas de formación, con el peligro de que los trabajadores, una vez entrenados, se fueran, atraídos por mejores salarios.

En estas condiciones, es natural que los empresarios presionen sobre los gobiernos para que se forme a los trabajadores procedentes del campo a costa del erario público, se creen centros de formación profesional y se adapten los centros de enseñanza preexistentes a las nuevas exigencias de la industria. También exigen escuela técnicas de grado medio que produzcan técnicos con menos exigencia, y que las Universidades y las escuelas superiores se renueven y actualicen para formar profesionales superiores en el número y las especialidades que demandan la industria, el comercio y demás servicios.

Tampoco debe sorprender que la fuerza de trabajo presione en el mismo sentido. Naturalmente, los trabajadores tienen que adaptarse a la demanda y, en la medida en que pueden, se orientan hacia los puestos de trabajo mejor retribuidos. Como la industrialización implica mayor productividad, mejores y más puestos de trabajo y, por tanto, mayores salarios, las familias pueden prescindir de un ingreso prematuro de los muchachos en la actividad productiva y sostenerlos durante un tiempo más largo para que adquieran una formación mejor o cursen una carrera y se encuentren, así, en condiciones de optar a empleos mejor remunerados. No cabe duda de que nuestro país hizo un gran esfuerzo en personal, respondiendo a las exigencias de la industria y los servicios en mano de obra, lo que tuvo una influencia beneficiosa, no ya sólo en nuestro desarrollo industrial, sino también en las opciones de los trabajadores emigrantes.

La llamada masificación de las Universidades y escuelas técnicas medias y superiores, y la creación, por las empresas vendedoras, de tantas escuelas para entrenar al personal para manejar las máquinas, aparatos y procedimientos que ofrecen, responden a estímulos semejantes.

El desarrollo económico dio nacimiento a una capa numerosa de profesionales con salarios bastante altos y mentalidad pequeño burguesa que -convencidos de que la Universidad proporcionaba un saber hacer y un visado para ascender de clase- enviaban a sus hijos a las Universidades para que adquiriesen un saber hacer que les permitiese acceder a los empleos mejor remunerados de las empresas y del Estado y ascender, al mismo tiempo, a la clase superior. En la memoria de muchos padres está el recuerdo de cómo, por los años 40 y 50, los ingenieros salidos de las escuelas ganaban de inmediato fabulosos sueldos y pasaban a engrosar la clase dirigente. Es posible que este recuerdo fascine todavía hoy a muchos padres que envían a sus hijos a la Universidad, y también a los jóvenes, sin caer en la cuenta de que la burguesía industrial quebrantó a tiempo la resistencia y el *numerus clausus* de las escuelas superiores para disponer de ingenieros en abundancia y baratos. Como también lo es que la burguesía industrial se propusiera encandilar a la pequeña burguesía y satisfacer, con el señuelo de un título universitario, sus deseos de ascender de clase.

Incapacidad de la Universidad formadora de minorías “inaccesibles al desaliento” para atender las demandas de la burguesía y de la juventud

Ahora bien, la Universidad había sido creada por la oligarquía latifundista al final de la guerra civil con el propósito de formar minorías rectoras en un espíritu anticapitalista, antiliberal y antidemocrático, que hiciera imposible el retorno de los partidos y de las instituciones liberales. ¿Estaría esta Universidad en condiciones de satisfacer las nuevas exigencias de la burguesía industrial y de los jóvenes? ¿Podría una Universidad orientada a *formar hombres*, es decir, a adoctrinar jóvenes, formar profesionales entrenados para insertarse en la actividad productiva? La Universidad, por su profesorado y sus instalaciones, estaba incapacitada para hacer frente a la tarea que exigían los empresarios y los jóvenes.

Es natural que unos catedráticos que habían consumido tantos años y esfuerzo en prepararse para ganar unas oposiciones y sacar una cátedra, en cuyo desempeño ya nadie les podría exigir cuentas, se resistieran a reiniciar su preparación para hacer algo distinto. Lo más grave es que el sistema de oposiciones sigue estando vigente y continúa siendo el mismo; porque, al seguir exigiendo a los candidatos la misma preparación, luego no se les puede pedir que realicen una tarea distinta de aquella para la que se prepararon. Y la orientación del profesorado es la orientación de la Universidad. Cambiar ésta sólo se puede conseguir cambiando el profesorado.

El hecho real es que la sociedad industrial y democrática necesita una Universidad distinta, muy distinta, de la Universidad tradicional. ¿Por qué la Universidad de la sociedad democrática tiene que ser distinta? Ya se han apuntado algunas razones, pero la fundamental es que el sistema productivo de la sociedad industrial se basa, cada vez más, en la ciencia; y, para hacerlo funcionar, hace falta una fuerza de trabajo que, en grados distintos, posea los principios de la ciencia experimental contemporánea, aunque no sólo esto.

Las Universidades continúa creyendo que su tarea es la misma que en el pasado: el adoctrinamiento ideológico de los que acuden a ella, para formar los funcionarios especializados del Estado. Los profesores funcionarios de la Universidad no perciben que la sociedad ha cambiado y que, tanto la clase dominante como los muchachos que acuden a ella, quieren otra cosa que aquella no está en condiciones de darles. La Universidad no puede satisfacer las nuevas exigencias, porque hacerlo obligaría a sus funcionarios a renovar su preparación. Pues es evidente que formar el personal técnico que piden las empresas y el Estado requiere y presupone

que el profesorado conoce el sistema productivo y sus necesidades en fuerza de trabajo; y que sabe qué conocimientos deben poseer los técnicos de los organismos públicos para vigilar, fiscalizar e inspeccionar el funcionamiento de las empresas industriales y de servicios, y para dirigir y controlar los servicios del Estado, que se está convirtiendo necesariamente en el primer empresario del país. No hay que olvidar que el Estado compra barcos, aviones, fábricas completas, inmensos ordenadores, complejísimos aparatos de control, etc., y necesita funcionarios aptos y eficientes que den el visto bueno a esas compras. Y no es necesario insistir en el número de técnicos que necesitan las empresas, que, con la actualización de la legislación, para evitar fraudes y asegurar la calidad, hasta las empresas más pequeñas necesitarán por lo menos analistas de materias y productos terminados, de materias primas, etc.

El cambio que se está produciendo es brutal, pues la Universidad formadora de las minorías rectoras “inaccesibles al desaliento”, la Universidad torre de marfil, completamente aislada de la sociedad, se está convirtiendo en un *microcosmos* que refleja todas las complejidades de la sociedad y especialmente de su sistema productivo. Es necesario recalcar bien esta verdad: el sistema de enseñanza tiene que reflejar con rigor el sistema productivo de la sociedad. De lo contrario, ¿cómo va a preparar la fuerza de trabajo que la sociedad necesita? Pero, entiéndase bien; el sistema de enseñanza no es el sistema productivo en miniatura, como un gran laboratorio; no es un complejo de fábricas, aunque en él se creen los productos que se van a producir en éstas. Al nivel que le corresponde, la Universidad tiene que ser un reflejo del sistema productivo, porque de otra manera no sabría, ni podría, preparar a los hombres que en un día nada lejano tienen que hacerse cargo de la producción y hacerla marchar.

Naturalmente que es difícil esa tarea, pero nuestra enseñanza superior (universidades, escuelas especiales, institutos tecnológicos, etc.) tiene que hacerse cargo de ella. Porque, de lo contrario, nunca dejaremos de ser siervos de los países más avanzados de los que importamos la tecnología que exige y vaya exigiendo nuestro desarrollo económico, pues no llegaremos a dominarla para utilizarla en todas sus posibilidades y para reproducirla y mejorarla. Para dominar a fondo la tecnología, tenemos que poseer la ciencia que ha servido para su invención y su diseño, pues una cosa es poseer unos conocimientos y otra muy distinta aplicar esos conocimientos a objetos de la naturaleza, a objetos reales.

Hay muchas personas que saben pero no saber hacer, porque saber hacer exige método, rigor, humildad, paciencia; exige una actitud, un comportamiento, de orfebre, de artesano. En nuestras Universidades, desde mediados del siglo pasado, hemos tenido profesores que poseían vastos conocimientos, aunque sólo de memoria, totalmente incapaces para aplicarlos al estudio de los objetos de la realidad. Y es esa *ciencia funcional, operativa*, la que está a la base de la actividad productiva de un país industrial y la que tienen que poseer los profesores de nuestras universidades si realmente han de formar a los científicos y a los técnicos que dirijan y hagan marchar nuestro sistema productivo.

La reorientación realista, científica y técnica del profesorado, clave de la superación democrática de la crisis actual de la Universidad

Ahora bien, los profesores de nuestros centros de enseñanza superior no podrán cumplir su tarea de formar al estrato superior de nuestra fuerza de trabajo si no conocen la parcela correspondiente de nuestro sistema productivo; expresamente del nuestro, y no del americano, del alemán o del chino: es absolutamente necesario que conozcan el nuestro. Si cada profesor conoce por lo menos la familia de ocupaciones en que se van a insertar sus alumnos, entre todos los profesores de nuestras instituciones superiores conocerán nuestro sistema productivo en su conjunto y prepararán a sus alumnos para integrarse en él. De este modo, nuestro profesorado vendrá a ser algo así como la conciencia viva de nuestra actividad productiva.

Pero nuestro profesorado no sólo tiene que dominar intelectualmente nuestro sistema productivo (nuestro *stock total de capital*, todos nuestros recursos), sino que tiene que dominar también la marcha real de la ciencia (y de la tecnología) en el mundo para poder integrarla con la propia experiencia beneficiada en nuestro país, condición indispensable de progreso. Tendrá que conocer asimismo nuestros recursos humanos. Tendrá que conocer, necesariamente, la situación de los jóvenes que llegan a sus aulas, para conseguir un grado óptimo de eficacia en su transmisión de conocimientos y en el desarrollo de la conciencia y la personalidad de los estudiantes. Sólo cumpliendo esas funciones, nuestros jóvenes estudiantes aprenderán a respetar a nuestro profesorado superior; esto es, cuando nuestros profesores demuestren dominio real de la ciencia que enseñan, conocimiento de la realidad para la que enseñan y un conocimiento de los estudiantes a quienes enseñan.

La crisis de nuestra Universidad no es sólo de masificación; es, sobre todo, crisis de orientación de nuestro profesorado -y no sólo del superior, sino de todos los niveles-, que todavía no se ha enterado de que la vieja sociedad agraria de pequeños campesinos, artesanos, pequeños comerciantes y funcionarios burócratas, es cosa del pasado, que nos hallamos en una sociedad mucho más dinámica y cambiante, cuyo ideal no es el ocio ostensible y el consumo despilfarrador en la Costa Azul, en París o en la actual Costa del Sol. Nos encontramos plenamente instalados en la sociedad burguesa, capitalista; una sociedad con nuevas preocupaciones, cuya clase dominante presume y alardea de ocuparse de la producción, de los mercados, de la renta *per capita* y de los precios y salarios, mucho más que de la Bolsa.

Lo que ocurre es que se ha producido una tremenda divergencia entre las preocupaciones de la clase dominante, de los empresarios, y las preocupaciones de la clase media y la pequeña burguesía, que a través de las oposiciones se han elevado al funcionariado profesional, posición segura y estable con una remuneración bastante sólida. Las preocupaciones de estas dos clases, tras ganar así la estabilidad y seguridad, serían sustituir, en cierto modo, a la vieja clase dominante, que se ha esfumado en su nivel superior, precisamente para convertirse en otra clase, la burguesía industrial. La confusión para el funcionariado de la clase media y la pequeña burguesía sobreviene, sobre todo, porque toda la vieja clase dominante no desapareció por completo, sino que sólo se transformó en su núcleo más vivo y emprendedor, mientras que otra parte permaneció rodeada de boato y de ritual y acabó por convertirse en el cascarón vacío de lo que antes había sido la vieja oligarquía terrateniente: sin “rentas”, sin poder y sin influencia social y política.

Llegado a este punto, se ve claro cómo se ha ido avanzando desde una Universidad (prácticamente la única institución de enseñanza en la Edad Media y, de hecho, hasta el siglo XIX) totalmente vuelta de espaldas a la sociedad y absolutamente desvinculada del sistema productivo, al sistema de enseñanza actual, unido por miles de lazos conscientes e inconscientes al sistema productivo; vinculación que convierte al sistema de enseñanza en un fiel reflejo del sistema productivo. A ello hay que añadir que a medida que avanza la industrialización el sistema de enseñanza adquiere tanta y, a veces, más importancia que el sistema productivo. Pero es necesario que el profesorado, que es lo permanente, acumulador y consciente del sistema de enseñanza,

adquiera conciencia clara de su función y de su importancia en la sociedad, para que inicie la reorientación y la renovación de nuestra enseñanza superior. Felizmente, esta reorientación está ya en marcha y gana terreno constantemente bajo la presión de las demandas de la burguesía industrial y de las exigencias de los jóvenes que adivinan que su destino es competir unos con otros en el mercado de trabajo.

Parece indispensable intensificar las presiones sobre el profesorado de nuestra enseñanza superior para que se lleve a cabo, cuanto antes, la toma de conciencia de los recursos materiales y sociales con que cuenta el país con vistas a su mejor utilización en beneficio del bienestar de toda la población. Si nuestro profesorado es capaz de estudiar y conocer el país al nivel que cabe esperar de su formación académica (la más elevada con que contamos), es posible que su influencia sea decisiva para solucionar, por de pronto, la crisis de la Universidad y de los jóvenes graduados, y, a más largo plazo, acabar con los restos del atraso que aún sea advierten, especialmente en nuestra agricultura, mejorar el nivel de nuestra fuerza de trabajo industrial, etc.

Alcanzar esos objetivos representa un avance extraordinario en nuestra vida económica y cultural, ya que significaría la plena compenetración entre las instituciones básicas de nuestra cultura y nuestras organizaciones económicas, empresariales y sindicales. Merece la pena resaltar este propósito como uno de los logros más decisivos para nuestro país, pues, con tal cooperación, nuestra actividad productiva saldría definitivamente del atraso y la rutina en que se ha movido durante siglos para alcanzar una racionalidad esplendorosa. De esta manera, se haría realidad la unificación de las poderosas fuerzas del trabajo con las fuerzas de la cultura, que hasta ahora han permanecido aisladas.

4. La Universidad en la democracia avanzada

De acuerdo con el supuesto de partida de este escrito -que la Universidad tiene como función formar el personal especializado que necesita la clase dominante para las tareas técnicas del Estado-, en la sociedad industrial capitalista la clase dominante, los empresarios, exigen de la Universidad la formación de los científicos y los técnicos necesarios para dirigir, administrar y controlar la producción empresarial y para las tareas de control y de fiscalización del Estado. Esto quiere decir que la Universidad -nuestra enseñanza superior- tiene que acercarse a la sociedad,

tiene que prestar atención y esforzarse en adaptarse a lo que el sistema de producción social le pide. Como se ha dicho en el apartado anterior, tanto la clase dominante, la burguesía industrial, como la masa de los estudiantes -que no tienen ni pueden tener otro destino que el mercado de trabajo- presionan sobre la Universidad para que se adapte a las nuevas exigencias y cumpla su misión.

De la reorientación realista de la Universidad en la primera etapa de la democracia a su asunción de las necesidades sociales con la democracia avanzada

No será fácil que el profesorado superior lleve a cabo, con la rapidez necesaria, la adaptación a las nuevas condiciones: conserva demasiados rasgos del pasado que le hacen reacio al cambio. Pero le será imposible resistirse a las presiones combinadas del Gobierno, de la burguesía industrial, de los estudiantes y de las fuerzas democráticas. La reorientación de la Universidad se producirá en la primera etapa de la democracia en España, la que se iniciará con el gobierno democrático que implante las libertades públicas fundamentales. Esta etapa coincidirá con la duración de la democracia formal burguesa, de manera que la identificación plena de la Universidad con las necesidades de la sociedad española coincidirá con la aparición de los primeros rasgos de la democracia avanzada en nuestro país y constituirá uno de ellos.

Si no sobreviene ninguna catástrofe -guerra entre los dos sistemas sociales dominantes, o entre países capitalistas, o cualquier otro tipo de cataclismo- la competencia pacífica entre el capitalismo y el socialismo conducirá a los Estados de democracia industrial capitalista a un tipo nuevo de democracia, que constituirá la transición al socialismo. Si se mantiene la actual correlación de fuerzas o, lo que es más probable, mejora a favor de los países socialistas, la transición de la democracia avanzada al socialismo se producirá sin violencia, sin lucha armada; más exactamente, *sin destrucción de la organización del aparato productivo*. Sin duda este proceso será más largo y sufrirá altibajos, porque algunas capas sociales sufrirán titubeos y vacilaciones antes de embarcarse, definitivamente y sin retorno, en la vía del socialismo. Pero ocasionará muchas menos penalidades y sufrimientos a la población. Más bien al contrario: la transición al socialismo deberá significar para las masas mayor seguridad y un nivel más alto de bienestar.

Si el capitalismo no se remoja mágicamente, sino que su madurez avanza hacia la decrepitud -lo que parece ya irreversible-, sus achaques serán cada vez más frecuentes y más intensos, como se está viendo en estos últimos años. Consumido ya el recurso al “sector público”, que le proporcionó un balón de oxígeno después de la Segunda Guerra Mundial, en adelante las crisis serán más frecuentes y más agudas. De ellas no le salvarán ni la concentración por la formación de monopolios cada vez más gigantescos, ni la introducción de tecnologías más avanzadas y economizadoras de mano de obra, ni el empleo de su poder para explotar, no ya directamente a los trabajadores, sino a la mediana y a la pequeña empresa dentro de cada país, ni tampoco la utilización de la fuerza para arrancar parte de sus beneficios a los capitalistas de los países más débiles. No le salvará ninguno de estos procedimientos, sino que, al contrario, acelerará su crisis a medida que los utilice, pues ya no sólo tendrá enfrente a las masas trabajadoras, sino que acabará con las ilusiones de la pequeña burguesía y de la clase media de llegar a ser capitalistas, obligando a esa masa de la población a buscar su sitio y a poner sus esperanzas en el sistema socialista.

En sus esfuerzos por salvar sus beneficios -su oxígeno-, el gran capitalista tiene que lesionar tantos intereses que se enajena la base que le permite seguir ejerciendo “legal y democráticamente” el poder político, como está sucediendo en estos momentos en todos los países capitalistas más avanzados. Aislar al capitalismo monopolista de las masas que todavía ponen sus esperanzas en él es la tarea primordial de la democracia avanzada. Pero ese aislamiento tiene que basarse en hechos reales, en los procedimientos que está utilizando para mantenerse en su naturaleza cada día más parasitaria; en el hecho de que se ha convertido, de motor de la gran expansión de las fuerzas productivas, en su mayor freno, en su mayor obstáculo. Cuando no sólo la totalidad de la clase trabajadora, sino la mayoría de la pequeña burguesía y de la clase media, tengan conciencia clara de la naturaleza parasitaria y opresora del capitalismo monopolista, la mayoría de la población de los Estados capitalistas avanzados (Italia, Francia, Japón, Gran Bretaña, etc.) pondrá sus esperanzas en el sistema socialista.

En la democracia avanzada se llevará a cabo una creciente descentralización del poder, impuesta por el deseo de participación de las masas, manifiesto en el desarrollo del movimiento ciudadano, de los sindicatos de obreros y estudiantes, de las asociaciones

profesionales y del movimiento cooperativo de los pequeños productores y comerciantes. Sin descentralización no es posible la participación democrática de la mayoría. Pero, a medida que las masas organizadas van tomando en sus manos parcelas de poder, se educan para la democracia y, a la vez, para el socialismo, pues cada parcela de poder que asumen inicia el camino del socialismo, debido a que empieza a sustituir el poder -la autoridad central- por la administración. Cuando las masas, a través del movimiento ciudadano, hayan tomado en sus manos el poder local, se habrán convertido en un sólido apoyo del Gobierno dispuesto a realizar cambios cualitativos en la organización de poder, porque las parcelas de poder conquistadas, se habrán hecho irreversibles.

La participación democrática de las masas en el autogobierno local, la toma de poderes locales, contribuirá al mismo tiempo a crear puntos de apoyo económico -mercados, almacenes, hospitales, centros de enseñanza, transportes públicos, etc.- que, junto con el sector público, pueden, en un momento dado, servir para neutralizar un *lock-out* de las grandes empresas por los monopolios. Por otra parte, esa expansión del sector público hacia ramas rentables y productoras de beneficios contribuirá a frenar los monopolios, podrá favorecer a la mediana y pequeña empresa productora de bienes de consumo, y será la punta de lanza de la transición económica.

La democracia avanzada no puede descuidar el frente económico de la transición. Pues, puede suceder que no surjan dificultades graves en la toma paulatina de poderes locales; y que, incluso, conquiste el poder central del Estado en unas elecciones políticas por haber alcanzado la mayoría democrática. Pero queda el poder económico decisivo, el poder de los monopolios, cada vez más centralizados y reforzados por los intercambios de intereses con los monopolios extranjeros. La toma de este poder económico representará grandes riesgos, sobre todo, porque aquéllos intentarán presentar su "expropiación" como la expropiación revolucionaria de toda la propiedad. A evitar este peligro debe orientarse la estrategia de aislamiento político de los monopolios, y la confianza de las masas, adquirida en la práctica de la participación democrática en la administración local.

Contribución de la Universidad al desarrollo de la democracia avanzada: asunción de su papel de conciencia social y difusión de la misma

No es éste el lugar adecuado para exponer con toda su complejidad la extensión y complejidad de la estrategia política para

la transición al socialismo en la etapa de la democracia avanzada. Es suficiente con exponer las líneas generales que permiten apreciar la contribución de la Universidad al desarrollo de la democracia avanzada y, sobre todo, a la transición al socialismo. Se hace indispensable esta proyección hacia el futuro, porque sólo así se podrá entender, en todo su alcance, la relación entre la Universidad y la sociedad, debido a que la plena integración entre la sociedad y su sistema de enseñanza pertenece al futuro.

La transición al socialismo solamente será posible con una fuerte expansión de las fuerzas productivas, pues el socialismo es digno de tal nombre si significa o equivale a socialización, distribución de riqueza, no de miseria. Pero, como se sabe, la expansión de las fuerzas productivas es posible solamente por la aplicación de la ciencia a la producción. Los problemas que plantea el crecimiento de la producción en cuanto a productividad hombre y hora, costes convenientes, aprovechamiento óptimo de los recursos, contaminación del ambiente y defensa de los espacios naturales, etc., sólo podrán resolverse favorablemente por una aplicación rigurosa de la experiencia humana acumulada; ya que sólo un conocimiento profundo de la naturaleza y del hombre mismo nos puede proporcionar una guía segura para nuestra acción: saber qué debemos hacer y cómo debemos hacerlo.

A través de un conocimiento cada vez más profundo y correcto de nuestra realidad, recursos naturales, stock de capital, demografía, potencial humano, etc., la tarea de la Universidad será:

- 1) Formar los profesionales superiores (científicos, tecnólogos, administradores, economistas, etc.).
- 2) Establecer los objetivos para todo el sistema educativo, con el fin de orientar el potencial humano hacia los objetivos que el país se fije.

La Universidad, además de formar eficientes profesionales, tiene como misión importantísima la formación de educadores para todos los niveles de enseñanza y proponer métodos y objetivos para formar la fuerza de trabajo para los miles de ocupaciones de una sociedad industrial. Pero, en esta etapa, la Universidad ya no puede limitarse a ofrecer a los jóvenes los conocimientos operativos requeridos por cada profesión. Tendrá la grave obligación de proporcionarles una concepción científica global del mundo, como una síntesis humanística, económico-social, ya que estos jóvenes, convertidos en profesionales, tendrán que desarrollar su vida profesional en una sociedad democrática, en la

que no sólo tendrán que participar activamente, sino que contraerán la grave responsabilidad de informar honesta y objetivamente a sus conciudadanos para que tomen decisiones.

En esta etapa, la necesidad de una concepción científica global del mundo obedece a tres exigencias básicas:

- a) La especialización, como condición radical de eficacia, arrastra al profesional hacia una concepción parcelaria, fragmentada, de la realidad, que pone en peligro, no sólo la eficacia profesional, sino el propio equilibrio mental de los individuos;
- b) La autorrealización personal a través de una concepción total de la realidad;
- c) La obligación de contribuir -cada ciudadano desde su actividad social sobre el mundo real- a la comprensión de la actividad social conjunta para racionalizarla y cooperar a elevar a la Humanidad desde el reino de la necesidad al reino de la libertad.

Éste es el fundamento del hombre nuevo que exige la sociedad socialista: eficacia profesional, para colaborar al progreso de las fuerzas productivas a fin de terminar con la necesidad; estabilidad, armonía y riqueza personal, como reflejo en el individuo de la complejidad y racionalidad de la sociedad; y, por último, la riqueza de la persona, en tanto redundante de nuevo en beneficio del medio social al que, de este modo, contribuye a elevar a un nivel superior con su capacidad creadora.

Una vez que la Universidad -y, con ella y por ella, todo el sistema educativo- haya asumido su papel de conciencia, reflejará hasta los más recónditos detalles la existencia de nuestra sociedad. Esto le permitirá recoger, acumular y organizar toda la experiencia ganada por nuestro pueblo en su actividad, y refundir esa experiencia con la experiencia de los pueblos más progresivos de la Tierra, para hacer progresar la ciencia con nuestro aporte peculiar.

Ésa es la primera tarea de nuestra Universidad. La segunda es difundir el conocimiento así ganado por toda nuestra sociedad para que informe las conciencias de todos los ciudadanos en los distintos niveles de su formación y sirva de principio y guía a nuestra actividad total de hombres, al proporcionar una base racional a nuestra vida individual y a nuestra vida colectiva. Porque sólo así podremos vivir en armonía con nosotros mismos, sin miedo a la inseguridad del futuro y, por tanto, en libertad.

5. Sobre la enseñanza de la lengua en el bachillerato (1967)²²¹

Madrid, 13 de febrero de 1967

Sr. D. José M. Miner Otamendi
Director del diario "Madrid"
General Pardiñas, 92
MADRID-1

Muy señor mío:

La unificación del primer ciclo de Enseñanza Media con la Enseñanza Primaria ha dado lugar a muchos artículos y notas en la prensa española. Entre los últimos aparecidos merece especial atención la colaboración del profesor Muñoz Cortés publicada en el *Madrid* del pasado día 2, "El español en el nuevo bachillerato unificado". Me atrajo el título y lo leí con todo interés, porque me imaginé que, por fin, alguien con autoridad iba a enfrentarse con el problema quizás más trascendental de nuestra enseñanza secundaria. Aunque el artículo es notable por muchos conceptos, me decepcionó, pues sólo toca de refilón la cuestión básica de la enseñanza de la lengua. El profesor Muñoz Cortés sigue prisionero de la errónea -y ya tradicional- concepción de confundir la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática. Yo no soy profesor de gramática ni de lengua española; no soy especialista en esta materia. A pesar de ello, las innumerables pruebas orales que he escuchado y los muchos ejercicios que he leído, tanto de alumnos de bachillerato como de Universidad, me obligaron a pensar mucho en las posibles causas de las frecuentísimas deficiencias de expresión observadas.

Tres órdenes de causas me parecían condicionar estas deficiencias: 1ª, una incoherencia en el pensar; 2ª, una falta de ejercicio en relación con las formas verbales para expresar el pensamiento; y 3ª, un uso deficiente de los recursos de la lengua. Pronto me convencí de que el primero y el segundo órdenes de

²²¹ Mimeo. Puede verse también el guión «Dominio de la lengua y desarrollo científico», en el apéndice sobre Universidad y Sociedad. Eloy Terrón estudió en profundidad la problemática de la lengua en uno de los seminarios que impartió en el marco de los Cursos de Sociología promovidos por el Rectorado de la Universidad Complutense de Madrid, en 1963-1965: «Seminario dedicado al estudio de la lengua, la composición y la crítica científicas» (el programa -detallado y preciso- está fechado el 20 de octubre de 1964). (*N. del ed.*).

causas eran erróneas, ya que el pensamiento es imposible sin palabras, sin formas verbales. Esta conclusión me abrumaba, pues tenía que reconocer que las expresiones defectuosas e incoherentes eran resultado de un pensamiento incoherente. Y resultaba que el pensamiento era incoherente por un dominio deficiente de los recursos del idioma. Por este camino llegué al convencimiento de que existía una estrecha relación condicionante entre dominio de la lengua y precisión y corrección de pensamiento. Por consiguiente, para pensar correctamente era indispensable dominar bien los recursos de la lengua, pero ¿cómo conseguir un dominio de la lengua propia? Pronto me convencí de que la enseñanza de la lengua no me entregaba los recursos del idioma; me di cuenta de que los más grandes escritores de nuestra lengua no habían podido aprenderla en las gramáticas; la enseñanza de la lengua era más importante que la enseñanza de la gramática e indispensable para llevar a cabo ésta. Comprendí que la enseñanza de la lengua era básica y necesaria para toda otra enseñanza. Comprobé esta conclusión mía viendo cómo se enseña la lengua, especialmente en Inglaterra y en los Estados Unidos de América.

Al examinar cómo se enseña el castellano en nuestras escuelas y centros de enseñanza secundaria me di cuenta de que no se enseñaba la lengua, sino que se enseñaba una vulgarización de los rudimentos de la gramática y de aquellas partes más superficiales de la misma, especialmente morfología, e incluso, dentro de ésta, las llamadas “partes de la oración” más importantes, el nombre, el adjetivo, el artículo, el pronombre y el verbo; del adverbio, preposición y conjunción, basta saber enumerar algunos ejemplos. La síntesis apenas se toca y, hasta no hace muchos años, no había verdaderos tratados de gramática que la estudiaran con algún detenimiento. Sin embargo, la parte central de nuestra lengua, como sucede con cualquier otra, es el uso de las partículas y la manera de uncir las palabras. Esto ya lo sabía el viejo Garcés, pero, desde entonces acá, hemos olvidado mucho.

Para no alargar mi carta, quisiera resumir los problemas de la enseñanza de la lengua en los siguientes puntos:

1. Enseñar la lengua no es enseñar gramática, sino que, incluso, es su condición.
2. La enseñanza de la lengua no debe confundirse con la enseñanza de una asignatura más; es la condición para toda enseñanza (en los programas de algunas escuelas de

ingenieros de Estados Unidos la enseñanza del inglés figura en el último curso).

3. Enseñar a hablar, a expresarse oralmente, es previo a la enseñanza de la expresión escrita (hay que huir del complejo de “escriba”).
4. Enseñar a expresarse oralmente y por escrito tiene que ser simultáneo al aprender a entender el lenguaje oral y el escrito.
5. El dominio de la expresión oral es el dominio del pensamiento; existe total identidad entre la capacidad de expresarse oralmente y la capacidad de pensar. La enseñanza de la lengua debe preceder y acompañar a todas las demás enseñanzas; éstas aportan el material que hay que elaborar para entender y para expresarse.
6. El dominio del lenguaje y de sus interacciones y recursos es el trasunto de la organización y el desarrollo de la conciencia.
7. No hay posibilidad de un desarrollo científico nacional, ni siquiera seremos capaces de aprovecharnos del conocimiento conquistado en los otros países, sin una verdadera apropiación de los recursos y formas de nuestra lengua, elaborados por todos los escritores que han utilizado nuestra lengua como vehículo de su pensamiento. Tenemos que considerar nuestra lengua como el más rico tesoro en el que se hallan condensadas las experiencias más valiosas de todos los hombres de nuestro país; y ésta tiene que ser la base sobre la que hemos de elevarnos a la comprensión y dominio del pensamiento universal.

Lamento, Sr. Director, haberme extendido tanto, pero creo que el tema lo merece y me duele contemplar tanta confusión en torno a un problema tan importante y del que, para ver sus efectos, basta echar una ojeada por nuestras revistas científicas: el panorama es desolador. Queda sin tocar una cuestión compleja e incitante: ¿qué método se debe seguir para enseñar la lengua? Si este tema mereciera la pena, quizás, más adelante, pudiera volver sobre ello.

Con la mayor consideración, le saluda suyo affmo.

Eloy Terrón (ExProfesor de Universidad)

6. El estado actual de la ciencia y la necesidad de esclarecerla y criticarla (1966)²²²

En la época de los antibióticos, de la electrónica, de las automatizaciones, de la bomba de hidrógeno, de los cohetes teledirigidos, del primer alunizaje y del desarrollo económico, la ciencia y la técnica gozan de un prestigio insuperable; son las dos divinidades máximas. Se habla de ellas constantemente en la prensa, en la radio, en la televisión, en libros y revistas; ellas alimentan copiosamente un género literario que está alcanzando, incluso en nuestro país, una enorme popularidad: la *science fiction* o, como traducen ahora, ciencia ficción, ya sea ficción científica o literatura de anticipación. En medio de páginas o espacios publicitarios, la prensa, la radio y la televisión difunden relatos fantásticos acerca de las conquistas actuales o futuras de los científicos y los técnicos. Los mismos grandes científicos -los estelares premios Nobel- no desdeñan echar un cuarto a espadas hablando de las potencialidades infinitas de la ciencia y de los grandes hallazgos realizados.

Mitificación actual de la ciencia y de la técnica y necesidad de su reconsideración crítica

Esta avalancha laudatoria y exaltadora de la ciencia y de la técnica está creando un clima de misterio e impotencia en el hombre corriente, precisamente cuando hay más necesidad de comprensión por parte del gran público: de un lado, porque esa popularización masiva de la ciencia y de la técnica ha excitado su imaginación hasta esperar de ellas la liberación de las necesidades; y, del otro, porque la industrialización, convertida en aspiración universal, necesita de muchos, muchísimos científicos y técnicos que tienen que salir de entre la masa de jóvenes que se hallan en la encrucijada de la orientación profesional.

No es exagerado afirmar que hoy toda la humanidad tiene puestas sus esperanzas y su confianza en la ciencia y en la técnica. Los innumerables pueblos no desarrollados esperan de ellas la satisfacción de sus necesidades básicas más perentorias -comida, vestidos y vivienda- y la liberación del trabajo extenuante y del dolor. A esta necesidad responden los planes de desarrollo, ya sea para elevar realmente su nivel de vida, ya sea para mantenerlos en la ilusión. Pero también en los mismos países avanzados lo esperan

²²² *Realidad* (1966), 11-12, pp. 80-90. (N. del ed.).

todo de la ciencia y de la técnica; sobre todo, para competir los países capitalistas con los socialistas, y los capitalistas entre sí, por la conquista del beneficio. Buena señal de esta última competencia es la migración de los científicos hacia los países más ricos y que pueden pagarles mejor. Los resultados de la ciencia y de la técnica se han convertido en una mercancía tan preciosa, en forma de patentes, que han dado nacimiento a una forma de delito: el espionaje industrial, fenómeno éste poco favorable al desarrollo de la ciencia.

La recluta y formación del gran número de científicos y técnicos necesarios para hacer frente a las exigencias de los grandes planes de desarrollo y de competición crean en todos los países problemas muy graves. Problemas como éstos:

- 1) Financiación de la enseñanza en sus diversos grados y de la investigación.
- 2) Orientación de un número suficientemente elevado de jóvenes hacia la ciencia en general y hacia las ciencias de moda, las que interesan fundamentalmente a la competencia científica e industrial, en particular.
- 3) Problemas ya estrictamente científicos, como formar un número tan elevado de científicos y técnicos capaces de desempeñar sus funciones en la línea del progreso de la industria cuando la ciencia está progresando a una velocidad de vértigo. Es decir, cómo resolver esa flagrante contradicción entre el pavoroso crecimiento de la ciencia, la materia enseñable, y la formación de los jóvenes de modo que no consuman los mejores años de su vida en el dominio de esa “materia docente” en explosiva expansión.
- 4) Cómo conseguir que el público apoye con su consideración hacia los científicos y los técnicos y con su dinero, a través de los impuestos, esa magna obra sin que comprenda nada o teniendo una concepción mágica de la ciencia y de la técnica.

Precisamente ahora, cuando se habla tanto en nuestro país del planes de desarrollo (y hasta se ha inventado uno), de cambiar la mentalidad de los empresarios industriales, de la necesidad de técnicos, de invertir miles y millones de pesetas en divisas para el pago de patentes y asistencia técnica, del fomento de la investigación (lo que incluso lleva a algunos a pensar en la posibilidad de exportar técnica), de la creación de una nueva actitud en el español frente a la ciencia y la técnica, cuando hasta se ha cambiado el viejo nombre de Ministerio de Educación por el de

Ministerio de Educación y Ciencia, y, en fin, ahora que en nuestro país se hace tanta mala prosa y peor retórica sobre la ciencia y la técnica, se impone de una manera apremiante la necesidad de reconsiderar críticamente la ciencia y la técnica.

Esa consideración crítica de la ciencia y de la técnica se hace insoslayable e indispensable por diversos motivos: unos, de orden interno y que nos afectan como españoles desarrollados; otros, de orden general; y hasta algunos, de orden coyuntural.

Aislacionismo de la clase dirigente y atraso científico y técnico de la sociedad tradicional agraria

Hasta muy recientemente, a los españoles les interesaban bien poco los problemas técnicos. Las clases dirigentes vivían felices en un encastillamiento orgulloso, propio de terratenientes salidos directamente del feudalismo y que vegetaban a costa de una masa de campesinos miserables y atrasados, de financieros dedicados a una especulación poco disimulada y de industriales protegidos por una rigurosa barrera arancelaria y por una política de salarios plenamente satisfactoria. En ese espléndido aislamiento, considerado como la envidia de Europa por esa clase dirigente, la ciencia y la enseñanza en general constituían un lujo, algo que se hacía indispensable para poder considerarse un país civilizado; y la técnica se reducía a unos cuantos obreros especializados, porque los pocos ingenieros (de los peritos, apenas se puede hablar) que había eran hijos de familias ilustres y cumplían funciones administrativas en los escalafones estatales o directivas en las empresas de la familia. Naturalmente, los capitalistas españoles, cuando necesitaban un técnico, recurrían siempre a los alemanes, ingleses o franceses: éstos ¡sí sabían hacer bien las cosas!; y, por la fuerza de la costumbre, aún siguen haciéndolo. De modo que el “¡que inventen ellos!” no era un grito lanzado en un ataque de pesimismo; era la expresión de una actitud real, dominante.

De la ciencia, ¿para qué hablar? Una expresión de su mínima valoración es el sistema de oposiciones, que aún subsiste en todo su esplendor. Predominaban en ella la tendencia libresca, la retórica, las malas traducciones y el papanatismo. Era natural. Para ser un científico no hacía falta más que obtener un título mediante una serie de exámenes teóricos, conseguir una beca para ir a “trabajar” con alguna celebridad, a ser posible un premio Nobel y con preferencia en Alemania, Austria, Suiza (en la zona de lengua alemana), Inglaterra y, ahora, Estados Unidos. Pasar de seis meses a dos o tres años trabajando con alguna celebridad, aprender

malamente alemán o inglés y estudiar en realidad en libros franceses eran la mejor recomendación para conseguir una cátedra, tener fama de sabio o entrar en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. La ciencia adquirida se manifestaba en “explicar” algún curso monográfico, repetir alguna técnica mal aprendida fuera y publicar un artículo en una jerga incomprensible para el propio autor. Pero daba lo mismo: existía la seguridad de que nadie lo iba a leer, pues se admitía tácitamente que un español no podía decir nada de interés. Así se adquiría fama de sabio y era cuestión de esperar. Porque, efectivamente, la indigencia de los partidos políticos era muy grande y siempre andaban a la caza de prestigios para reforzar sus vacilantes huestes; y la cátedra era, y aún es, ahora más que nunca, un escalón para ascender a otros puestos.

En la década del 50 al 60, más bien en las proximidades del 60, en nuestro país se descubre la producción. La arcadia feliz en que vivía la industria española con la abundancia de mano de obra barata, su dominio de ésta y su confianza en el cerco exterior – perdón: interior-, es decir, en las aduanas, empieza a resquebrajarse ante la presión de la industria y el comercio de los países industrializados de Occidente en busca de mercados. Los españoles comienzan a salir fuera y ven lo que significa el descubrimiento del “mercado interior”, el consumo de masas dirigido por la publicidad. Se oye hablar de campañas publicitarias, estudios de mercado, marketing, promoción de productos, etc. Y se comienza a descubrir que una cosa son las glorias pasadas -la reserva espiritual de Europa, los analfabetos más inteligentes del mundo occidental- y otra, muy distinta, la producción industrial: el coche, el televisor, los aparatos para el aire acondicionado, etc. La apreciación directa de una vida llena de comodidades, con una gran facilidad para moverse que confiere una gran ilusión de independencia, fascinó a todos los españoles que salieron fuera, que, como es natural, hasta la explosión migratoria hacia Europa, fueron personas de la clase dirigente.

Subordinación de la burguesía industrial y de los científicos españoles a la ciencia y la técnica extranjeras

Por otra parte, los industriales se asustaron ante el impetuoso desarrollo de la técnica occidental y quisieron, de un lado, prevenirse contra la competencia y, de otro, aprovecharse de las necesidades de patentes en el mercado nacional. Entonces se inicia la etapa de las “representaciones”, precursora de la época de las *patentes*. La burguesía española percibía que se iba a encontrar

entre dos fuegos: la competencia del capitalismo occidental, mucho más ágil, inteligente y decidido; y la marea ascendente e incontenible de la clase obrera española. Como es natural, los capitalistas españoles buscaron la salvación en la “asociación” con los capitalistas de fuera, más fuertes y eficaces. Tan imperioso fue ese movimiento de “asociación” que resultará difícil encontrar una empresa española de alguna eficacia que no haya intentado “asociarse” con alguna de fuera; y, cuanto mayor sea la extranjera, mejor: es de buen gusto y da prestigio resaltar la cifra de ventas de la empresa “asociada”.

Con las licencias y con la “asociación” los empresarios españoles han creído hacer un buen negocio. Efectivamente, ¿para qué molestarse en hacer inversiones en proyectos, estudios de mercado, campañas publicitarias y demás? Todo eso exige un esfuerzo: que los directivos estudien proyectos que, por muy resumidos que sean, llevan su tiempo, que se asesoren sobre su viabilidad, discutan la oportunidad de llevarlos a la práctica y decidan al respecto. Esto es demasiado pedir: “¡lejos de nosotros la funesta manía de pensar!”. Es más cómodo comprar una patente: lo dan todo hecho; basta traducir, en algunos casos, la publicidad, y, frecuentemente, ni siquiera eso es necesario. De modo que se lleva a la práctica y con toda intensidad el “¡que inventen ellos!”.

Naturalmente, esa manera de reaccionar los dirigentes de la industria española, además de otras cosas, revela una actitud, que en el fondo no es nueva, típica de países atrasados no colonizados directamente, pero en los que la burguesía edifica una especie de colonialismo interno y se convierte en intermediaria entre la masa colonizada y la industria extranjera, tanto para la venta de mercancías como para la explotación de los recursos mineros, agrícolas, etc. Es ése un capitalismo impotente, fracasado, que tiene horror al riesgo y, por eso, prefiere el papel de “hombre de paja” de empresas extranjeras. Es un capitalismo que dimite de su propia función. Aunque, por lo demás, no sería difícil descubrir las causas de esa actitud, si tiene en cuenta el nivel intelectual general de las clases cultas del país, el aislacionismo radical de la alta burguesía dentro del mismo y su sensación de vivir sobre un volcán.

Como parece evidente, esa actitud de la burguesía está tan íntimamente relacionada con la actitud de los científicos, porque una y otra tienen su origen en las mismas causas. De hecho, la actitud de los científicos ante la ciencia y la técnica extranjeras es idéntica a la de los capitalistas ante la industria de los países avanzados. Los científicos que han pasado una temporada en

Estados Unidos, Inglaterra o Alemania han vuelto deslumbrados por los grandes laboratorios, los numerosos equipos y los costosísimos aparatos. Vuelven convencidos de que sólo se puede hacer ciencia con esos grandes aparatos, pues, al haber trabajado experimentalmente empleándolos en el extranjero y como personas procedentes de un país sin tradición científica, es natural que se queden sólo con la cáscara y conviertan así el papel auxiliar del aparato en central, porque el esfuerzo intelectual y el rigor y la disciplina mental no son tan fáciles de percibir. De esa manera, muchos científicos españoles toman los medios por los fines y consideran que la labor intelectual -el esfuerzo de pensar apoyándose en un base filosófica- es superficial y especulativa. Es decir: estas personas se convierten en pragmáticos y positivistas, adorados y cultivadores del hecho desnudo. Y, al desligarse de hecho totalmente de la vida social del país en que se encuentran, no pueden percibir los finos hilos que unen la ciencia y la actividad productiva a la actividad social general, lo que condiciona la elección y el tipo de problemas y el empuje con que los atacan.

Así, los científicos españoles siguen siendo, en realidad, emigrados en el interior de su propio país. Practican los métodos y las técnicas que han aprendido fuera y sobre los mismos problemas. Trabajan en España en relación simplemente local. Por eso, se da la paradoja de que España, un país que gasta miles de millones en licencias y ayuda técnica, se enorgullece de que institutos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas firmen contratos con empresas de organismos norteamericanos para realizar investigaciones. En realidad, no sirven para otra cosa; los problemas del país les vienen demasiado anchos. Verdaderamente, en esa tarea que se viene desarrollando de adaptar las preferencias, los gustos y el consumo de los españoles en general a patrones norteamericanos, no hay necesidad de resolver problemas propios; nos los dan ya resueltos los equipos de investigación de las empresas extranjeras.

No voy a sacar aquí las consecuencias de esta situación, aunque sí quiero afirmar que son gravísimas para el desarrollo de una actitud científica genuina, absolutamente indispensable para el progreso económico del país: esta situación es la ideal para el colonialismo económico. Sólo intento bosquejar las dificultades con que tropieza todo intento de apoyar el desarrollo económico en un desarrollo científico y técnico nacional; y señalar, además, que todos los discursos y declaraciones y todos los programas proyectados para promover un número mayor de científicos y

técnicos están destinados a mantener las ilusiones de las gentes y a evitar otros males.

Los hechos cantan. Se sigue y se seguirá despilfarrando el potencial humano en verdaderas carreras de obstáculos en los centros de enseñanza superior. Se seguirán manteniendo costosos e inútiles centros de investigación estatales, completamente desligados de la actividad del país. Se mantendrá en vigor la legislación favorable a las inversiones extranjeras y al predominio de la investigación extranjera a través de licencias: el caso de la industria farmacéutica es clarísimo²²³. La industria (y los servicios) es la que proporciona los problemas y hace rentable la investigación, pero la que se ha conchabado con empresas extranjeras no la necesita y la que todavía permanece “nacional” no tiene empuje ni volumen para mantenerla. Es más: incluso las facilidades que otorga el Estado para la investigación cooperativa no son aprovechadas.

Concepción irracional de la ciencia y de la técnica y limitaciones de la formación académica de los científicos españoles

La situación española no es nada halagüeña para la investigación ni para la ciencia en general. Carecemos de tradición científica. Ni las instituciones particulares, ni el Estado, ni la industria, están seriamente interesados en la investigación. Tampoco los científicos tienen la formación necesaria para captar los problemas y entregarse a su estudio. Las remuneraciones a los investigadores son bajas. Éstos carecen de apoyo social y sus posibilidades de promoción son arbitrarias: las oposiciones, las afiliaciones político-religiosas y el favoritismo son las únicas vías. Los científicos carecen en absoluto de acogida por parte de una industria que realice industrial y comercialmente sus hallazgos y para demostrar, así, su valía. Al contrario, siguen siendo considerados como un lujo, y el dinero que se les paga, una inversión a fondo perdido.

²²³ Esto lo sabía bien -por propia experiencia- Eloy Terrón. En 1966 Faustino Cordón dejó los laboratorios IBYS llevándose con él a Eloy Terrón y al resto de su equipo de investigadores; éstos estaban descontentos con la empresa, que prefería comprar patentes a comercializar los productos de sus propios investigadores. Aunque, a continuación, tendrían una experiencia más negativa aún en una nueva empresa, producto del acuerdo de Faustino Cordón con la Banca Coca: de hecho, esa empresa se disolvería a los dos años con el compromiso de no hacer público el informe al respecto (redactado por Eloy Terrón), utilizado por Faustino Cordón como medio de presión en la negociación para favorecer a sus colaboradores (la mayoría de éstos se integrarían luego en el Instituto de Biología Aplicada, constituido por Faustino Cordón con la ayuda decisiva de Juan Huarte). (*N. del ed.*).

La actitud específicamente científica de los científicos españoles resulta desoladora. Han recibido una formación memorística, superficial y llena de lagunas en las Universidades. Han estudiado en libros mal traducidos o en obras inglesas o francesas con unos ligeros conocimientos de esos idiomas. Pasaron los exámenes con nociones inconexas y prendidas como con alfileres. Nunca recibieron una formación sistemática y coherente proporcionada por personas que dominaran la materia: los profesores no suelen explicar el programa y se limitan a dar un cursillo o a leer unas cuartillas de algún trabajo que tienen en curso. Nadie enseña a los jóvenes españoles a pensar rigurosamente con dominio pleno de los conceptos expuestos. El lenguaje de los libros de texto, traducidos o no, es abracadabrante; y el de los apuntes, vendidos por el profesor a través de intermediarios, es ya una locura.

Una vez graduados, muchos licenciados hacen el doctorado en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas bajo la dirección nominal de un catedrático, pero casi siempre delegada en una segunda o tercera persona. Hay doctorandos que terminan la tesis, la presentan y obtienen una calificación de sobresaliente y no se han enterado de lo que han hecho, porque el catedrático les asigna un tema, que realizan con la ayuda de uno o dos ayudantes; o de varios más, ya que entre catedráticos, profesores adjuntos, colaboradores y demás hay una verdadera obsesión por publicar, y así cada uno que tiene la más mínima intervención en el desarrollo de la tesis quiere que su nombre aparezca entre sus autores, por lo que se da un zancadilleo vergonzoso entre todos para hacer figurar el propio nombre en la publicación. De hecho, hay catedráticos o simples profesores auxiliares que han publicado de esa manera centenares de trabajos. Cualquier pequeña idea sirve para montar sobre ella una publicación y se adquiere categoría publicando mucho, sea como sea. Porque eso forma parte del fenómeno social, hoy tan extendido, de que la gloria y la fama se alcanzan por el mero hecho de que salga uno en los periódicos.

Unido a todo eso, se da también un especialismo que aterra. Los jóvenes con más éxito son aquellos que no pierden el tiempo en zarandajas y van a su objetivo, sin titubeos. Esos jóvenes, salidos de familias acomodadas, son atrozmente positivistas en el sentido de ir a lo suyo, sin concesiones. La ciencia es para ellos una serie de técnicas que repiten de una manera rutinaria y artesanal; todo lo demás son especulaciones. Lo más grave es que esta especialización carece de toda base general: no se la han dado

nunca ni les interesa. Esto lo es tanto, que, en cuanto tienen que hablar de algo ligeramente ajeno a su especialidad, desbarran de una manera increíble; y en esta falta incurren hasta catedráticos serios y honorables.

Sobre esta base, los propagandistas del desarrollo quieren mostrar sus juegos de malabarismos y de ilusión para distraer la atención de las gentes y hacerles creer en un renacimiento de la ciencia y la cultura española; sobre todo, quieren hacerles creer que se va a aprovechar seriamente el potencial científico y tecnológico del país, cuando lo más que se ha hecho hasta ahora han sido unos cuantos nombramientos de jóvenes “expertos” dinámicos y con mucho don de gentes. Tan superficial es la formación y tan burdos son los métodos (de todo lo que se hace fuera se escoge también lo exterior, la cáscara vacía), que no hace mucho he presenciado una escena bien reveladora al respecto entre el “jefe de relaciones públicas de una empresa editorial” y un científico. La entrevista se solicitó para obtener una colaboración del científico. Pero, tras muchos rodeos y confusiones, acabé entendiendo que la colaboración que solicitaba el “jefe de relaciones públicas” era la adquisición de una enciclopedia. Naturalmente, el personaje en cuestión se obstinó en negar que pretendiera vender una enciclopedia: él sólo pretendía cedérsela al científico a cambio de una compensación en dinero. Toda la escena resultó tan burda que el científico quedó como viendo visiones. Pero ésta no es sino una simple muestra de cómo las gentes “listas” saben aprovecharse de lo inventado por otros.

En estas condiciones, es irremediable que los científicos españoles tengan una concepción irracional de la ciencia y de la técnica. Faltos de formación general y con unos conocimientos limitados sobre su especialidad, no pueden orientarse fuera de la reducida parcela en la que creen ser expertos. Y esta limitación les empuja al fideísmo o a un escepticismo, igualmente mecanicista y vacío.

Desmitificación de la ciencia y la técnica en función del esclarecimiento histórico-natural del hombre y su medio

Para conseguir algún aprovechamiento del potencial científico y tecnológico del país será necesario realizar una labor de esclarecimiento muy intensa entre los científicos españoles y entre el público en general -pues no se podrán esclarecer las ideas de los unos sin esclarecer las de los otros, tan condicionados se hallan los científicos por el medio social. Esa labor de esclarecimiento será

muy difícil en la “comunidad de científicos”, porque éstos se han abroquelado contra todo lo que no se refiere exclusivamente a su especialidad. Aunque ésta es una cuestión curiosa y sorprendente porque cualquiera de esos científicos considera, en cambio, normal y perfectamente comprensible la jerga y la increíble sintaxis con que se publican muchos artículos científicos, que frecuentemente parecen incluso escritos en cifra.

La primera etapa en esa labor de esclarecimiento tiene que consistir en una desmitificación de la ciencia y de la técnica que la reduzca a los límites normales y ponga de relieve su naturaleza y su papel en el entramado sociocultural. Es necesario que los hombres, tanto científicos como profanos -que somos todos- comprendamos los verdaderos límites de la ciencia y la técnica y que adquiramos el más firme convencimiento de que la ciencia es lo más propio y peculiar del hombre: que la ciencia no es el producto de cerebros privilegiados, ni de ninguna forma de inspiración o de iluminación; que la ciencia es el fruto, el más maduro fruto, del esfuerzo humano; y que la ciencia resulta accesible a todos, absolutamente a todos. Porque la ciencia, contrariamente a lo que parece evidente, va del caos al orden y de lo confuso a y oscuro a lo simple y diáfano; y la multitud de las publicaciones realmente científicas, más que perturbar, contribuye a esa simplificación, pues, al llenar lagunas, permite la elaboración de leyes cada vez más generales y abstractas.

Para lograr eso, es preciso reconsiderar la naturaleza y el papel de la ciencia, su relación con la experiencia humana. Como es sabido, la mejor manera de desvanecer un mito es reducirlo a sus justas dimensiones, y no simplemente negarlo. Después, es necesario estudiar cómo ha podido llegar a formarse una concepción de la ciencia como la actualmente dominante. Es imprescindible examinar las relaciones entre la ciencia y la técnica y poner de relieve el verdadero alcance y los aspectos negativos y positivos de esta última, pues hay que acabar con tanta charlatanería antitecnicista y demostrar que la técnica es la única posibilidad de realización del humanismo. Y, por último, hay que demostrar que la ciencia y la técnica son las únicas bases firmes que posee el hombre para conseguir la utopía de liberar al hombre de la miseria, de la necesidad, de la penosidad del trabajo, del dolor, de la desorientación y del miedo.

Aunque, ante todo, es necesario comenzar por demostrar que el conocimiento posee una historia natural, que no es nada mágico, sino que es explicable en términos de procesos naturales, en

términos de las relaciones que el ser vivo que lo posee mantiene con su medio; es decir, que el conocimiento es una integración totalizadora de las relaciones del animal con su medio.

7. Sociología de la investigación docente (s.f.)²²⁴

a. *Industrialismo y tecnología*²²⁵

Investigación científica y procesos productivos.- La renovación industrial desde el último tercio del siglo XIX.- La penetración en la Universidad de la industria capitalista.- La trampa del pragmatismo.

Un factor importante de aislamiento de la investigación de la producción radicó en el distanciamiento técnico que separa al laboratorio de los procesos productivos. Es evidente que la revolución industrial, la serie de inventos y descubrimientos verificados entre 1760 y 1830, significó un gran paso adelante en la aceleración y mejora de los productos. Pero, durante mucho tiempo, esa mejora concernió sólo a algunas ramas industriales, a las ramas más fáciles de mecanizar y cuyos productos gozaban de más apremiante demanda; la producción agrícola, las industrias extractivas y numerosas ramas de la industria manufacturera continuaron en las mismas condiciones en que se hallaban antes de la revolución industrial. A lo largo del siglo XIX alcanzaron poco desarrollo industrias como la eléctrica, la química, la mecánica de construcción (máquinas herramientas y bienes de consumo duradero), la industria farmacéutica, etc., que son las industrias que exigieron métodos de elaboración, procedimientos, aparatos de medida, herramientas y utensilios totalmente nuevos y tan perfectos y exactos como los utilizados en el laboratorio.

En estas condiciones, de distanciamiento entre los instrumentos y métodos de trabajo de laboratorio y los de la producción, el desfase se hace tan grande que se hace difícil, casi imposible, un intercambio de experiencia, de métodos y de problemas. La investigación experimental progresaba de forma acelerada en el perfeccionamiento y en la precisión de sus instrumentos y métodos de trabajo y en el conocimiento de los procesos naturales por la integración de masas crecientes de datos (de experiencia). Y, aunque los progresos de la ciencia experimental se dirigían única y exclusivamente al conocimiento de la naturaleza sin prestar atención a su aprovechamiento técnico mediante su aplicación a los procesos de producción, sus

²²⁴ Los textos incluidos en este apartado datan de los últimos años sesenta. En este caso, tanto los títulos como los índices temático-analíticos son de E.T. y no del editor. (*N. del ed.*).

²²⁵ En «Las raíces de la tecnología moderna» (*Ciencia, técnica y humanismo*, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp. 77-97); pp. 90-97. (*N. del ed.*).

descubrimientos fueron tan notables que, muy pronto, sobre series de hallazgos que parecían puro juego, se pudieron establecer ramas enteras de la industria, tales como la electromecánica, la química, las comunicaciones a distancia, etc.

Las ramas de la industria, surgidas a caballo del trabajo de los laboratorios y basadas rigurosamente en la ciencia requirieron, tanto instrumentos, métodos y procedimientos completamente nuevos, como una actitud nueva por parte de los trabajadores ocupados en ella; pero, a la vez, esas ramas aportaron al mercado productos y servicios nuevos en cantidad y calidades nunca soñadas. Por la elevada rentabilidad de los capitales invertidos en esas industrias, pronto atrajeron la atención de las grandes empresas y monopolios, que descubrieron así el maravilloso filón que permanecía sin beneficiar en los laboratorios de investigación experimental. Es natural que sucediera esto, ya que es un fenómeno bien conocido la transferencia de métodos, procedimientos y actitudes desde las ramas industriales que van a la cabeza del progreso a las demás, a medida que la afluencia de capitales hacia las más rentables va reduciendo sus beneficios y las inversiones se orientan a otras ramas, que de nuevo atraen la atención.

Ese proceso se aceleró notablemente con la aparición de nuevas industrias basadas en los hallazgos de los laboratorios de investigación y en las ramas científicas correspondientes; y esa aceleración se vio reforzada por la competencia entre grandes empresas (monopolios) que presionó sobre los precios y provocó el movimiento de racionalización y de mecanización. A finales del siglo XIX y comienzos del XX se produjo una verdadera renovación en los métodos, procedimientos y equipo de muchas industrias como resultado de la aplicación de la ciencia experimental, a semejanza de lo que había ocurrido y estaba ocurriendo en las ramas de la industria nacidas en el laboratorio (las industrias que iban en cabeza). Se desarrolló toda una amplia gama de industrias cuyos métodos de producción y de control eran tan rigurosos como el trabajo experimental de los laboratorios²²⁶; de esta manera, tras un largo período de separación, la tradición experimental de laboratorio y la tradición de las técnicas de producción, volvía de nuevo a

²²⁶ Algunas ramas industriales demuestran este aserto, tales como la industria química, la eléctrica, la electrónica y las comunicaciones, el alumbrado, la industria farmacéutica, el envasado y conservación de productos alimenticios, las industrias aeronáuticas y todas las industrias de guerra de este período.

encontrarse y a fecundarse mutuamente para dar otro salto adelante.

Durante los últimos años del siglo XIX y primeros del XX, esa mutua interpenetración entre la Universidad y la industria se produjo principalmente en dos países: en Alemania, con el desarrollo de la industria química, la farmacéutica, la eléctrica y la aeronáutica, y en los Estados Unidos, por motivos parecidos. Pero la penetración de la Universidad por la industria se fue difundiendo paulatinamente hasta alcanzar, después de la Segunda Guerra Mundial, incluso a los países atrasados.

Durante ese proceso, la mayoría de los profesores de Universidad y de los investigadores permanecieron fieles a la búsqueda desinteresada del conocimiento de la naturaleza. Los motivos en que se apoyaban los científicos²²⁷ tuvieron carácter extracientífico, pero fue muy positiva su persistencia en perseguir el conocimiento de la naturaleza por el conocimiento mismo como un valor en sí, ya que fue en esa etapa cuando se sentaron las bases de la ciencia y, por consiguiente, de la tecnología contemporánea. Asombra descubrir que es en ese período de aislamiento cuando en la ciencia de la naturaleza, sobre todo la física y la química, se llevan a cabo avances extraordinarios. Esos científicos cumplieron un papel de gran importancia para el progreso de la ciencia, que consistió en:

- 1) Liberarla del empirismo, que impedía entender la naturaleza como un conjunto de procesos en constante y rigurosa interacción, pero absolutamente ajenos a la voluntad y a los deseos de los hombres, así como a la supuesta voluntad y deseos de cualquier “entidad” exterior a la naturaleza.
- 2) Establecer como principio básico de las ciencias que su objetivo es el conocimiento de los procesos de la naturaleza (con independencia y aparte de la intervención del hombre) y que ese conocimiento constituye la totalidad que se apoya en las propias evidencias logradas y comprobadas en la investigación. Esta labor indagadora persigue las conexiones más generales y, por ello, elevar todo dato, todo conocimiento concreto, a las leyes más abarcadoras; se esfuerza por un

²²⁷ Probablemente son muy diversos y hasta contradictorios los motivos que sostuvieron a los científicos en su actividad. En ellos todavía predominaba la jerarquía de valores del pasado, propia de la clase dirigente de la sociedad preburguesa; esa jerarquía destacaba sobre todo la pluralidad de valores: la vida ociosa como base de una innovación no remunerativa, la fidelidad a un ideal, el desinterés como un rasgo diferenciador de clase, el sentimiento de pertenecer a una aristocracia, etcétera.

conocimiento integrado, coherente, que es un atisbo de una imagen total del universo apoyada en los muñones de leyes objetivas globales del Universo que descubre cada ciencia particular en su campo.

Estas son las condiciones que han permitido desarrollar su actividad a los grandes científicos de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, dominados por una avasalladora pasión universalista, totalizadora, que les ha empujado a los descubrimientos que son la base, hasta ahora no superada, de la ciencia actual, así como de la técnica. Estos hombres, por los motivos que fueran, supieron zafarse de la trampa mortal (para la ciencia, claro está) del pragmatismo, de adorar la ciencia, el conocimiento, por los resultados que permite alcanzar y no por su coherencia, por su arquitectura generalizadora, por su orden y belleza, capaces de fecundar las conciencias para abrirlas al progreso y a la realidad²²⁸.

A medida que surgían y se desarrollaban industrias basadas en descubrimientos de laboratorio y en ramas de la ciencia, el conocimiento, mejor dicho, hombres entrenados en la aplicación de conocimientos, empezaron a ser una fuerza de trabajo altamente valiosa. Las grandes empresas (pues fue una característica destacada que la creación de industrias apoyadas en la ciencia exigió, y exige, grandes capitales) empezaron a crear laboratorios al servicio de sus propias necesidades y se inició el atesoramiento de conocimientos y la recluta de hombres, de científicos. Así comenzó la recluta de científicos que se formaban en los laboratorios de las Universidades y otras instituciones científicas. Fue posible esto precisamente porque se aproximaron hasta casi identificarse (al menos aparentemente) las condiciones y la naturaleza del trabajo en las industrias al trabajo en los laboratorios. Las tareas a desarrollar eran tan semejantes que muchos científicos no encontraban dificultades en cambiar de lugar de trabajo; más bien al

²²⁸ El error del pragmatismo consiste en exaltar el conocimiento como productor de un resultado, esto es, como guía para la acción, pero considerando el conocimiento como un bien mostrenco que, resultado de los esfuerzos humanos, está ahí a disposición de los “listos” que sepan apoderarse de él; el pragmatismo olvida por completo (no tiene interés para él) que la ciencia es un fruto generoso y difícil de la actividad de los hombres y que hay que cuidar con mucha atención y delicadeza que la semilla de la ciencia no se malogre o deforme en las conciencias. Los pragmáticos olvidan que para que la ciencia progrese hay que educar a los hombres, hay que formarlos; que, a medida que la ciencia rinde sus mejores frutos, hay que dedicar más esfuerzos a la formación de los hombres para que fomenten y propaguen ese poder maravilloso que es la ciencia. El conocimiento es un buen guía para la acción, pero a condición de que sea verdadero.

contrario: en los laboratorios de las Universidades luchaban con falta de aparatos, de personal, de espacio, etc., en tanto que las grandes empresas eran generosas en estos capítulos y no tenían inconveniente en hacer grandes inversiones, porque, al tratarse de un producto “nuevo”, los costes pasarían tranquilamente a los precios y todo serían ganancias, beneficios.

Pronto fue un lugar común que la realización industrial y comercial de los descubrimientos científicos era altamente rentable, con el aliciente del carácter no competitivo de la producción. La búsqueda del beneficio, mejor dicho, la caza de superbeneficios, se orientó hacia la explotación industrial de los productos científicos y de los científicos mismos. Las empresas no se conformaron con crear sus propios laboratorios, para los que procuraron reclutar a los científicos más destacados, sino que se lanzaron a la conquista de las cátedras, de los laboratorios y personal de las Universidades mediante subvenciones que ponían al servicio de aquéllos bienes realmente públicos y al servicio de la Universidad.

A través de estas prácticas, las grandes empresas convirtieron a las Universidades en apéndices suyos en dos sentidos: 1) al atribuirles el papel de formadores de personal especializado; y 2) al inducirles a investigar en los laboratorios universitarios en problemas interesantes para la industria. De esta manera, las Universidades se unieron alegre y codiciosamente a la marcha de la ciencia adecuada a las necesidades industriales (esto es, a la tecnología), abandonando su vieja y anticuada misión de luchar por el conocimiento de la naturaleza libre de compromisos y de influencias “empíricas”.

En este contexto, la teoría, la pura ciencia, es mirada con recelo y con desprecio, para entregarse afanosamente a la caza del resultado. Los científicos deben ser hombres realistas y entregarse al cultivo de aquellos conocimientos que pueden servir de base a una realización industrial y comercial. La realización en el mercado de un producto, su éxito comercial, se convierte en la piedra de toque de la investigación. El éxito de un equipo de investigación no se mide por los conocimientos que arranca de la realidad, comunica y pone al alcance de todos (esto incluso en el caso de que se trate de instituciones públicas, financiadas con el dinero de los contribuyentes), sino por los conocimientos que acota como propiedad exclusiva u oculta cuidadosamente, esto es, por las patentes que consigue registrar. La “patente” se convierte en criterio de valoración de la ciencia.

El pragmatismo moderno ha conseguido invadir y condicionar toda actividad científica, incluso se podría decir toda la actividad intelectual; de tal manera ha conseguido imponer su actitud de medir el valor de un conocimiento por su aportación al logro de resultados, que la humanidad ha conseguido un guía eficaz para producir toda clase de artefactos en cantidad y calidad, pero los hombres han perdido toda orientación y la posibilidad de orientar sus vidas hacia una condición libre de opresiones y amenazas y de plena dignidad y seguridad espiritual.

b. *La ciencia como conocimiento integrado y asidero permanente del hombre*²²⁹

El hombre solo y desorientado en medio de masas imponentes de datos inconexos.- La necesidad de una imagen integrada.- La importante labor de los profesores universitarios.- Doble labor de la Universidad: creación de una concepción del mundo y su difusión.

En plena quiebra de las imágenes tradicionales del mundo por la crisis de la autoridad tradicional, fascinados y arrastrados por el innovacionismo comercial de los científicos, ¿qué asidero le resta al hombre corriente, en medio de ese impetuoso entrecruzamiento de corrientes políticas económicas y bajo el bombardeo ensordecedor de la publicidad comercial, sin contar, claro está, con la proliferación «micológica» de infraculturas como horóscopos, augurios, artes adivinatorias, brujería, magia, demonología, etc.? En medio de este caos, no le queda al hombre nada firme a que asirse. Queda sin asidero, precisamente cuando los hombres entran de lleno en la cultura mundial, cuando cada hombre tiene acceso a la experiencia beneficiada por todos los otros hombres que viven sobre la Tierra. Justamente, cuando la experiencia recogida por todos los hombres puede enriquecer y ampliar los horizontes de cada uno, es cuando el hombre vive en medio de los otros hombres en las inmensas megalópolis, hundido en su agujero, acosado por gritos, voces y ruidos que no entiende, solitario y abandonado, hurgando en su propio yo, pozo sin fondo en el que no puede hallar nada, ni siquiera a sí mismo.

Los hombres de las grandes culturas que han creado los barcos, los aviones, el maíz híbrido, las computadoras, los antibióticos, los cohetes interplanetarios, los hombres que ponen en

²²⁹ En «Cambio y permanencia. La ciencia, único asidero del hombre actual» (*Ciencia, técnica y humanismo*, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp. 117-181), pp. 170-176. (N. del ed.).

marcha las grandes fábricas, los hombres que han creado ingeniosos aparatos de dirección como el *radar*, el giroscopio y la teledirección, están sin guía, carecen ellos mismos de dirección, no pueden tenerla. Y no pueden tenerla porque los que podían elaborar una guía se hallan atareados recogiendo datos para alimentar a las computadoras; es verdad que tienen la esperanza de que éstas (las computadoras) algún día sean capaces de integrar todos esos datos en una totalidad orgánica que refleje la estructura y el orden del universo de donde proceden los datos y en donde vivimos. Estos científicos razonan que, por ahora, no podemos elevarnos por encima de los datos, porque no tendríamos seguridad de que lo construido respondería a lo real, y esto se debe a que los científicos hace años que trabajan contratados para buscar datos y no saben que se puede construir un portentoso edificio con ellos: una imagen de este universo que es nuestro domicilio.

Esta situación es completamente natural; los científicos hacen lo que se les pide: recogen datos, elaboran recetas, analizan, hacen síntesis y aleaciones, calculan órbitas, con ayuda de las computadoras, claro está, porque esto es lo que lo que exigen quienes les pagan y les proporcionan los costosos aparatos de la megaciencia. Su adiestramiento, su experiencia, responde a su función; si su tarea es allegar datos, ¿cómo van a elaborar imágenes de la realidad? Solamente se puede allegar (ganar) experiencia de la propia actividad y la inmensa mayoría de los científicos actuales no pueden tener experiencia más que de los fenómenos con que están familiarizados, y en el manejo de la experiencia de este nivel los hay hasta auténticos virtuosos.

Debido a esto, la Humanidad actual se encuentra en una situación verdaderamente paradójica: posee masas ingentes de conocimientos concretos, datos de los aspectos más diversos de la realidad, hasta el punto de que se podría afirmar que se ha rastreado hasta los rincones más recónditos y aparentemente alejados de los intereses humanos; y, sin embargo, aunque se posee tal riqueza de datos, de hechos conocidos, permanecen a un nivel empírico puro, sin elaborar, a la espera de un Newton, de un Darwin, de un Einstein que los integre en un sistema orgánico total y de que lo transmita al mundo en que vivimos. Todas las condiciones objetivas están dadas:

- a) La necesidad de una imagen integrada del Universo (indispensable para el hombre común, y para que el científico

pueda encontrar sentido a la pequeña parcela de la realidad que constituye su especialidad);

- b) Una masa de conocimientos que cubren toda la realidad, seguramente sin dejar vacíos;
- c) Un Universo que está siendo explotado en extensión y en intensidad;
- d) Un dato que puede operar como catalizador de conocimientos: el descubrimiento de que el Universo es un todo orgánico, coherente, sistemático, por lo menos a nivel de la región del Universo en que vivimos.

Esto último fuerza a deducir que las leyes que rigen los fenómenos del Universo son únicas, que las diferentes ciencias, en sus respectivos ámbitos, están persiguiendo unas mismas leyes, unas leyes únicas, y que, por tanto, los datos recogidos son coherentes e integrables.

Esta imagen científica del mundo, tan necesaria hoy, tiene que resultar de los esfuerzos de científicos de muy diversa especialización; sólo si es el resultado de los esfuerzos conjugados e integrados de innumerables hombres será un trasunto auténtico de la realidad en que vivimos, ya que estará constituida por la visión parcial que cada hombre obtiene del todo en su acción sobre él. En realidad, la imagen del mundo integrará toda la experiencia positiva y valiosa de la Humanidad. Pero la elaboración concreta de esta imagen del mundo, de una concepción científica del Universo, será obra de la confluencia de tres clases de esfuerzos:

- 1) De las contribuciones de aquellos científicos cuyo objeto de investigación esté constituido por grandes áreas de la realidad o que sea el conjunto mismo como un todo;
- 2) De los filósofos o aquellos científicos que estudien las leyes válidas para grandes regiones de la realidad, esforzándose por inferirlas de las leyes generales de las ciencias hoy constituidas;
- 3) De las contribuciones de los científicos que, especializados en el estudio de parcelas muy concretas y limitadas, sientan la necesidad de trascender sus límites para encontrar sentido a los muñones de leyes que descubren en su trabajo.

En este esfuerzo por elaborar una imagen del Universo corresponde una importancia excepcional al trabajo de los profesores de la enseñanza superior, sobre todo aquellos que tengan que exponer los conocimientos relativos a grandes áreas de

la realidad, como son la geología, la física, la química, la astronomía, la biología, etc. La responsabilidad y el éxito de estos profesores radicarán en el acierto con que elaboren el sistema de conocimientos a impartir, y su esfuerzo investigador consistirá en organizar con los conocimientos pertinentes procedentes de las actividades y propósitos más diversos un sistema que, además de ser coherente, refleje la estructura de un aspecto o región de la realidad.

El profesor universitario tiene que realizar este tipo de investigación porque su responsabilidad y su éxito consiste en inculcar en la conciencia del alumno un conjunto organizado de conocimientos que contribuya a modelarla eficazmente a fin de que se convierta en una estructura que, al reflejar la propia estructura del Universo, disponga de la máxima potencia organizativa de toda la experiencia posterior. Ésta es la verdadera investigación universitaria, una investigación al servicio y para potenciar la enseñanza, no una investigación al servicio de las empresas con la disculpa de ampliar el conocimiento y de enseñar a investigar. La auténtica investigación universitaria tiene que perseguir la integración de conocimientos, nacidos de diverso origen en la actividad productiva, para facilitar su asimilación y el máximo desarrollo de la conciencia del alumno. De esta manera, el profesor universitario contribuirá eficazmente a la creación de una imagen del Universo, a la depuración crítica del conocimiento y a su socialización para hacerlo utilizable por todos los hombres.

En realidad, ésta es la gran tarea de la Universidad: recoger los conocimientos aislados, desmigajados, beneficiados en la actividad productiva de uno y de todos los países, del propio y de los demás, para integrar esos conocimientos en la ciencia ya consolidada y así ensanchar sus límites. Pero tales conocimientos no se prestarán fácilmente a la fusión; será necesario verificarlos, depurarlos, someterlos a una crítica rigurosa e insobornable; habrá que investigar los espacios vacíos, las lagunas, para conseguir que se ensamblen unos con otros; habrá que estudiar las repercusiones de su integración en el sistema de la ciencia en que adquieren su verdad; habrá que estudiar cómo se comportan en las conciencias de los alumnos para extraer conclusiones de cómo se comportarán en las conciencias de millones de hombres. Será necesario estudiar cómo se comportan esos conocimientos en las conciencias en cuanto entramado para recibir y recoger nueva experiencia y en cuanto guía de la actividad humana, pero de la actividad total, no sólo de la actividad de los hombres de empresa, en la producción.

Muy importante es la tarea de la Universidad en la creación (elaboración) de una concepción del mundo, pero todavía lo es más en el estudio de su difusión, inserción y efectos sobre las conciencias individuales, pues hay que saber cómo la concepción del mundo opera sobre las vidas individuales, cómo es utilizada y aprovechada por los individuos. Porque ése es el destino de la concepción del mundo: configurar la conducta de los individuos al convertirse en la estructura de las conciencias de manera que sean capaces de ordenar y asimilar críticamente toda la experiencia que les llegue de su entorno. A este propósito, la concepción del mundo será una valiosísima aportación, una aportación básica, al bienestar de los individuos y a su salud mental.

La configuración de la conciencia por una concepción científica del mundo es tanto más necesaria al hombre cuanto más ricas sean sus relaciones sociales. No le es indispensable al hombre de las pequeñas comunidades campesinas en las que la vida de los hombres transcurre en un cuasi aislamiento; pero le es de absoluta necesidad a los hombres de las grandes ciudades, que viven en un complicado entrecruzamiento de vínculos sociales, que están sometidos a innumerables impactos publicitarios, que están abiertos a todo lo que sucede en el mundo, viviendo los acontecimientos que se suceden en todas las latitudes y países y sintiéndose forzados a enjuiciar cada hecho con la consiguiente aceptación de las consecuencias.

Es indispensable una concepción científica del mundo a aquellos hombres que tienen que enfrentarse con mentalidad racional a todos los problemas planteados por su trabajo, constituido por un complejo de aparatos de la más avanzada tecnología, pero también porque esos mismos hombres se enfrentan con un ocio creciente totalmente tecnificado; por ello, uno y otro, exigen cálculo, previsión y, sobre todo, un cierto grado de comprensión para no ser presa de las constantes agresiones de lo no comprendido, de las fuerzas oscuras de lo irracional. El hombre actual se halla expuesto de continuo a peligros innumerables que es necesario afrontar con criterios claros y rápidos, insuperables para una conciencia organizada sobre las bases tradicionales, esto es, sobre la imagen religiosa del mundo.

Finalmente, la concepción científica del mundo tiene que estar constituida por las formas más abstractas de la experiencia humana; lo que quiere decir que no es afectada por los constantes cambios originados por los progresos de las ciencias. Básicamente, tal concepción del mundo tiene que estar estructurada sobre las

leyes más generales del mundo en que vivimos, ganadas por las ciencias, de manera que los avances en el conocimiento no serán otra cosa que progresos hacia el mejor conocimiento de esas leyes; y, por consiguiente, la concepción del mundo se afirmará y se concretará con cada progreso del conocimiento, sin que le afecten las revoluciones más o menos superficiales. Por lo demás, no se deben confundir los vertiginosos cambios de la técnica y de los artículos de consumo con los cambios de la ciencia, que, por estar constituida por conceptos, leyes y teorías, sólo puede cambiar muy lentamente.

En este sentido, en nuestro mundo actual lo más seguro, firme y permanente son los resultados de las ciencias y su expresión más elevada: la concepción científica del mundo.

c. *Acción depuradora del conocimiento ejercida por la actividad práctica*²³⁰

La experiencia corrige la teoría, por lo que son imprescindibles la una y la otra.

Ahora bien, cuando los individuos se ejercitan en su actividad práctica -como es natural, conducidos por el equipo de conocimientos con que los ha dotado la sociedad- entran, como he dicho, en un relación profunda con la realidad en la que las cosas revelan sus relaciones por medio de su comportamiento. En este revelar las cosas su esencia el hombre adquiere experiencia inédita, conocimiento nuevo, que, al compararlo con el sistema de conocimientos que le sirvió de guía, entra en colisión con él y le corrige. En la actividad práctica, el hombre ejerce una rigurosa labor crítica sobre el conocimiento acumulado y transmitido por una sociedad. Esta forma de crítica es fundamental para la ciencia y su importancia ha sido enorme a lo largo de la historia: ha ejercido una labor valiosísima de depuración del conocimiento, en cuanto eliminaba todos sus elementos espurios, las representaciones falsas, los falsos conceptos y las pseudoteorías.

Esta depuración del cuerpo de conocimiento, que se cumple con la actividad práctica, es decisiva para el progreso de la ciencia. Enseña al hombre a valorar, a enjuiciar el conocimiento acumulado y transmitido por la sociedad. Proporciona al hombre criterios de valoración para contrastar la eficacia y la verdad del conocimiento. Esta depuración producida por la aplicación del conocimiento a la

²³⁰ En «Condiciones e importancia de la crítica científica» (*Ciencia, técnica y humanismo*, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp., 183-215); pp. 198-199. (*N. del ed.*).

actividad práctica se cumple al nivel del conocimiento concreto; esto ha facilitado el progreso de las ciencias al nivel de los datos, pero ha tenido una influencia mucho menor, insignificante, al nivel de las teorías, de los esquemas superiores de conocimiento, es decir, al nivel de las grandes concepciones de la realidad.

d. *Repercusiones críticas de la actividad práctica de la enseñanza*²³¹

Relación de este proceso depurador con la enseñanza impartida a los jóvenes.- De todo lo que se investiga y conoce es necesario entresacar y elegir un esquema apto para la enseñanza.

Ahora bien, el sistema de conocimiento no sólo es sometido a través de la actividad práctica a este proceso de depuración al nivel de sus formulaciones concretas, sino que sufre otra confrontación activa que ofrece grandes posibilidades para el futuro desarrollo de la ciencia: *la actividad transmisora de conocimiento*. En la actividad dirigida a equipar a los jóvenes miembros del grupo social con la dotación adecuada de conocimientos, los científicos enseñantes se enfrentan con una labor difícil que ha llegado a convertirse en la preocupación fundamental de planificadores políticos y educadores de todos los países del mundo.

Se trata de encontrar una solución científica y eficaz a la contradicción existente entre el obsesionante aumento de las publicaciones científicas -en otras palabras, el rapidísimo desarrollo de la ciencia- y la apremiante necesidad de formar un número cada vez mayor de científicos capaces de hacerse cargo de los nuevos puestos y de las vacantes que se produzcan en las diferentes ramas de la producción y de los servicios. El problema se centra en la formación de un elevado número de jóvenes para ponerlos en condiciones de proseguir el intenso desarrollo de la ciencia exigido por la tecnología.

La solución de esta contradicción constituye una tarea difícil para los científicos que tienen a su cargo la formación de las nuevas generaciones. Se enfrentan con el grave problema de extraer del conjunto de conocimientos de cada ciencia un esquema orgánico de conocimientos:

- 1) Que sea fácilmente asimilado por los jóvenes estudiantes;

²³¹ En «Condiciones e importancia de la crítica científica» (*Ciencia, técnica y humanismo*, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp., 183-215); pp. 199-200. (*N. del ed.*).

- 2) Que su asimilación por el alumno le facilite una conciencia capaz de orientar y de organizar todos los datos procedentes de la realidad, a fin de dominarlos y poder dirigir, en conformidad con ellos, su conducta.

Ahora bien, ¿es posible, científica y racionalmente, resolver este problema? ¿Es posible extraer del conjunto de conocimientos que constituyen cada rama de la ciencia un esquema de leyes y conceptos que llegue a convertirse en algo parecido a un cuadro (trama, entramado o estructura) de referencia en la conciencia del estudiante, que constituya su conciencia, es decir, que se convierta a su vez en instrumento activo para transformar los datos brutos de la realidad en conocimiento? ¿Qué cualidades tiene que reunir ese esquema para poder satisfacer dos condiciones básicas: 1) Que sea fácil de asimilar; y 2) Que proporcione el máximo rendimiento, que dote al alumno de un medio eficaz para recoger y para elaborar nuevo conocimiento?

e. El trato con las cosas y el planteamiento de problemas²³²

Superación de los problemas, no sólo sirviéndose de lo ya “hallado”, sino analizando e indagando ulteriormente numerosos puntos de vista.

Solo son susceptibles de resolverse aquellos problemas que resultan de dificultades planteadas en el curso de la actividad real de los hombres. Cuando los hombres, al ejercer una actividad concreta (al obrar sobre un material determinado) no obtienen como resultado el producto o efecto anticipado, se ven obligados a indagar las causas del fracaso de su acción: entonces se ha planteado un problema. El individuo activo, dirigido en su actividad por una conciencia (que no es otra cosa que la subjetivización de aquellos conocimientos que el grupo social inculcó al individuo), pone en acción todo el conocimiento con que ha sido equipado; y, si aún así, no es capaz de resolver el problema, se esfuerza en conseguirlo reforzando su equipo de conocimiento en dos sentidos distintos:

- 1) Recurriendo a buscar más conocimiento entre la masa de conocimientos acumulados por la sociedad (experiencia de los hombres mayores, libros, etc.);

²³² En «Condiciones e importancia de la crítica científica» (*Ciencia, técnica y humanismo*, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp., 183-215); pp. 200- 201. (*N. del ed.*).

- 2) Volviendo una y otra vez sobre el objeto o proceso que plantea el problema a fin de observar las dificultades desde diferentes aspectos con el propósito de hallar la solución para el mismo.

Éste es el genuino cometido del científico: una vez dotado del equipo pertinente de conocimientos, elaborar constantemente las peripecias de su actividad en conocimiento nuevo.

f. Peculiaridades de la acción pedagógica²³³

El pedagogo ha de tener presente las conexiones sociales y la interacción de los conocimientos.

Entendida así la relación entre conocimiento -solución de problemas- y realidad práctica, el científico dedicado a la enseñanza se halla enfrentado con problemas de un nivel de complejidad muy elevado. Se encuentra ante problemas que implican, por una parte, un dominio profundo de las ciencias naturales y sociales, y, por otra, un conocimiento de las relaciones entre el conocimiento elaborado, la conciencia individual, la conducta y el favorable o desfavorable reflejo de la sociedad ante la conducta de los individuos (la conducta individual).

Ahora bien, todos estos factores se hallan tan interrelacionados y es tan grande su complejidad, que es extraordinariamente difícil advertir los efectos de cambios cualitativos y cuantitativos de un factor sobre los otros; es decir, es muy difícil correlacionar los cambios en las causas con los cambios en los efectos.

Efectivamente, el científico pedagogo se encuentra con el problema de tener que seleccionar, de todo el cuerpo de conocimientos correspondientes a una rama de la ciencia, un esquema teórico conceptual que tiene que transmitir al alumno y conseguir que lo asimile de manera tal, que:

- 1) haga desplegarse (desarrollarse) su conciencia (la del alumno);
- 2) esquema se convierta en un entramado de referencia dentro de la propia conciencia a fin de que ordene todos los estímulos (datos, hechos) procedentes de la realidad y de que produzca y presida la realización de las respuestas adecuadas y más convenientes a los propósitos de la especie

²³³ En «Condiciones e importancia de la crítica científica» (*Ciencia, técnica y humanismo*, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp., 183-215); pp. 201-203. (*N. del ed.*).

y de los individuos; es decir, que oriente su conducta (la del alumno).

Para conseguir una solución óptima a este problema, el científico pedagogo sólo dispone de una variable independiente: *el esquema teórico conceptual elaborado a partir del cuerpo de conocimientos de una rama de la ciencia*. Solamente puede operar sobre ese factor, porque los otros escapan a su dominio; son, para él, datos, hechos.

Esos factores independientes de la voluntad del científico investigador son:

- 1) la atención del alumno;
- 2) su grado de asimilación o la intensidad con que el conocimiento que le ofrecen se convierte en entramado de su conciencia, en pensamiento;
- 3) la aplicación del conocimiento asimilado -convertido en conciencia- a la dirección (estructuración) de la conducta;
- 4) finalmente, la reacción del grupo social a la conducta -así dirigida- del individuo; esta reacción del grupo social es particularmente importante por lo que se refiere a la idoneidad y eficacia de la conducta del individuo en la actividad práctica, en el trabajo.

No es difícil ver que estos últimos factores no son susceptibles de ningún tipo de manejo; simplemente, están ahí.

Pero el científico pedagogo sí puede correlacionar *grosso modo* la eficacia del esquema teórico-conceptual en la configuración de la conciencia del alumno con la coherencia y la eficacia, mostradas por el mismo, en la resolución de problemas; eso refleja, a su vez, la intensidad con que el esquema conceptual asimilado modeló su conciencia y la eficacia que pone de manifiesto en la resolución de los problemas con que se enfrenta el individuo. El reflejo o reacción social no es otra cosa que la insatisfacción o satisfacción de las esperanzas que el grupo social formula ante cada individuo. Este reflejo social es el testimonio más objetivo de que dispone el científico pedagogo para comprobar el éxito de su labor.

g. La actividad pedagógica como verificación de las teorías²³⁴

Comprobación de la eficacia del esquema teórico elegido por el pedagogo científico.- Ver hasta qué punto es profundo y da cuenta de cada hecho particular.

Es evidente que el interés y el esfuerzo del científico pedagogo tienen que centrarse en la elaboración del esquema teórico-conceptual y en los medios para transferirlo a la conciencia en formación del alumno. La comprobación de la eficacia en este esquema es secundaria, pero indispensable para mejorar el esquema y las formas de presentarlo a los alumnos para su asimilación.

En realidad, al científico educador se le presentan dos vías para comprobar la justeza del esquema teórico-conceptual extraído (sintetizado) de todo el conjunto de conocimientos de la rama pertinente de la ciencia:

- 1) Observar su eficacia en el desarrollo y modelamiento de la conciencia del alumno que se manifiesta en su aptitud:
 - a) Para recoger conocimiento nuevo y transformarlo en pensamiento;
 - b) Para convertir todas sus experiencias en pensamiento;
 - c) Para organizar los datos procedentes de la realidad y orientar conforme a ellos su comportamiento;
- 2) La eficacia (exactitud o aptitud) interna del esquema conceptual que se pone de manifiesto:
 - a) En la profundidad con que el esquema conceptual da cuenta de cada hecho particular (aquí radica el valor fundamental y la finalidad de todo esquema o teoría);
 - b) Como es evidente, la recogida de conocimiento nuevo (la investigación) no se cumple metódicamente sobre todos los dominios de la realidad, sino que se cumple sobre un frente muy irregular, puesto que, actualmente, los principales progresos del conocimiento están determinados por las necesidades de la industria y los servicios. Este progreso irregular del conocimiento implica una total falta de sistematización, que, naturalmente, constituye un grave

²³⁴ En «Condiciones e importancia de la crítica científica» (*Ciencia, técnica y humanismo*, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp., 183-215); pp. 203-205. (*N. del ed.*).

obstáculo para la tarea sintetizadora y organizadora del científico como pedagogo; pero, a la vez, esta falta de sistematización constituye también una ventaja, ya que fuerza al científico pedagogo a realizar investigación de base, objetiva, a fin de colmar las lagunas de conocimiento dejadas por la investigación industrial. Pues bien, el científico pedagogo comprueba lo bien fundado y la exactitud de su esquema conceptual al realizar estas investigaciones, totalmente indispensables para dar coherencia, unidad y eficacia al esquema conceptual que se propone hacer asimilar a sus alumnos.

II. Fundamentos teóricos

1. La educación, problema capital de la sociedad industrial (1973)²³⁵

a. *Las reformas en educación*²³⁶

Confusión de los conceptos de educación y enseñanza en la sociedad actual.- La sociedad burguesa, proclive a la educación “útil” e inocua.- Aumento de los *saberes especializados*.

En realidad, más que de reforma de la educación debiera hablarse de reforma de la enseñanza. Aunque las pretensiones de los reformadores actuales apunten más a la educación que a la enseñanza, su actividad se limita únicamente a la enseñanza.

Aquí se tropieza con la primera y más grave contradicción de los reformadores, que, por otra parte, afirman que el crecimiento desmesurado de la población escolar y el alargamiento de su permanencia en las aulas²³⁷ exige un número tan elevado de maestros (enseñantes) que hacen tan costosa la “educación” que casi resulta prohibitiva. Mayor número de alumnos durante más años con la exigencia de tener que enseñar más materias, para una economía de mercado desarrollada que se esfuerza por reducir al mínimo los gastos no destinados a la adquisición de artículos manufacturados, constituye un grave obstáculo que hay que

²³⁵ *Ciencia, técnica y humanismo* (Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, Apéndice: pp. 229-255). Esta edición incluye también un último apartado -“La reforma de la educación como conclusión”-, con centro en el caso español, que estaba inédito. (*N. del ed.*).

²³⁶ Los títulos e índices temático-analíticos (salvo los del último apartado) y las notas son de Eloy Terrón. (*N. del ed.*).

²³⁷ La aplicación de técnicas nuevas y cada vez más complejas a la producción y los servicios es la causa del enorme aumento del número de estudiantes y de la intensificación del fenómeno social de la juventud. El desarrollo de la técnica, por una parte, hizo crecer extraordinariamente la productividad por obrero empleado, lo que repercutió en la mejora de los salarios hasta el punto de que los padres podían soportar los gastos de mantenimiento y formación originados por los hijos, y por lo mismo podían prescindir de la ayuda prematura del salario de éstos; por otra parte, el progreso y la complejidad de la técnica exigían una mano de obra mejor formada y entrenada. Como los obreros percibían salarios más elevados, podían dar a sus hijos una formación más extensa y la adquisición de una especialización, que haría posible para el hijo el aspirar a un empleo mejor pagado y mejor considerado. Los muchachos ya no se ven obligados a incorporarse prematuramente al trabajo y, como se sabe, cuando un muchacho comienza a trabajar, se convierte en adulto sin pasar por la etapa de joven. Por el contrario, el alargamiento del período de formación da lugar a la existencia de una masa creciente de jóvenes bien alimentados y vestidos que, sin haber asumido responsabilidades serias, dan testimonio ruidoso de su existencia.

superar mediante el procedimiento mejor conocido: la mecanización para ahorrar mano de obra.

Pero esto no es toda la contradicción; queda todavía la parte más importante, que es, precisamente, la que induce a usar la palabra “educación” en lugar de la de “enseñanza”. Las sociedades de economía de mercado más desarrolladas, han llegado a provocar tales tensiones²³⁸ en su seno que de entre la población joven han surgido protestas airadas, alterando el orden, e intentos de transformar la organización social; esas protestas vinieron a despertar a la burguesía industrial de su dulce sueño de consumo creciente y ordenado, y se sintió llena de inquietud ante la confusión que los jóvenes introdujeron en la espiral “ascendente y pacífica” del consumo.

Las perturbaciones del “pacífico mercado” y las amenazas revolucionarias que parecían envolver las protestas de sectores cada vez más numerosos de jóvenes excitaron a las gentes bien pensantes a idear medios para hacerles frente, anularlos y, a ser posible, volver a la apacible e incruenta situación anterior. Pero había que hacer algo; era necesario combatir las desviaciones que se manifestaban en la conducta de los jóvenes. “Las buenas gentes” añoraban aquellos tiempos de pacífico y monótono control religioso de las conciencias; los tiempos de los buenos modos y las reglas de urbanidad aprendidos en el *Juanito*²³⁹. Y de repente se hizo la luz: todos los problemas obedecían a una cuestión de educación; no sólo había que instruir, formar expertos de la

²³⁸ La concurrencia empresarial y el descenso de la tasa de beneficios obliga a las empresas a beneficiar al máximo las capacidades de la mano de obra, y para conseguirlo hay que buscar la manera de que el obrero o el empleado se entregue en cuerpo y alma al trabajo en la empresa. Aún más, es necesario encontrar la fórmula para que el obrero (o empleado) se sienta obligado a superarse a sí mismo al servicio de la empresa, que se sienta empujado a escalar puestos cada vez mejor remunerados, mejor retribuidos. Para conseguir esto, hay que desarrollar en los individuos el sentimiento, la emoción de la satisfacción adquisitiva, la satisfacción de la posesión, reservada antes a los miembros de la clase superior. Hay que desarrollar en los individuos la felicidad que proporciona el tener cosas, las mejores cosas, para hacer ostentación de ellas y provocar la envidia de los demás; esta satisfacción es el motor de la espiral diabólica del prestigio o del consumo, y cuando los hombres están dominados por ella se agotarán trabajando para sostenerla, alimentarla. La satisfacción adquisitiva, por otra parte, no es más que el reverso de la total entrega al trabajo: es la realización comercial de lo que se ha producido; hay que consumir para seguir trabajando, y hay que trabajar más para disponer de dinero para consumir más.

²³⁹ Traducción del *Il Giannetto*, de Luigi Alessandro Parravicini (1800-1880), enciclopedia infantil con el subtítulo de «obra elemental de educación» y manual básico de enorme éxito durante decenios en España. (*N. del ed.*).

industria; había que impedir que estos expertos adquiriesen durante el período de su formación ideologías disolventes, espíritu crítico, etc.

Para ser un buen experto, un obediente consumidor (sobre el que realizar una válida exploración del mercado) y un admirador fiel del sistema, es innecesaria una disciplina intelectual rigurosa, un pensamiento entrenado en el análisis, una capacidad de síntesis, etc.; basta con un buen saber hacer (*savoir faire, know how*): manejo de aparatos, algunas técnicas estadísticas y poco más. En realidad, ¿cómo va a trabajar un experto como no sea manejando aparatos, tablas y otros instrumentos similares?

Precisamente en esto radica la contradicción: se quiere adoctrinar, modelar, manipular a los jóvenes para adaptarlos fielmente al sistema, pero al mismo tiempo se les quiere dar una formación de expertos, una formación especializada; esto es, equiparlos con unos cuantos conocimientos incoherentes entre sí, asistemáticos, y dentro de la máxima economía de mano de obra, de enseñantes. ¿Qué iba a resultar de todo esto?

La solución está a la vista; y no una solución cualquiera, sino una solución que satisface plenamente los deseos de la burguesía industrial y beneficia enormemente sus intereses. Para la mejor comprensión conviene desarrollar el tema de este trabajo en los apartados siguientes: la escasez de profesores: educación y enseñanza; el empleo de imágenes en la enseñanza tradicional; la palabra y el desarrollo intelectual del niño; y la mecanización del complejo enseñanza-educación, un nuevo e insospechado mercado.

b. La escasez de profesorado

Los dos focos de la problemática del profesorado: su espíritu crítico y su aparentemente escasa estabilidad.- Labor fundamental del profesorado en la formación de los ciudadanos en la sociedad de consumo.

La escasez de enseñantes no resume todo el problema; es verdad que, en algunos países, como en Estados Unidos, la enseñanza se vio pospuesta por la atracción de puestos mejor remunerados en la industria y en el comercio. Este rivalizar entre la industria privada y la enseñanza forzó la subida de los salarios del personal técnico y científico; y la victoria de los empleos industriales trajo una cierta escasez de enseñantes, que dio lugar a un amontonamiento de alumnos en las clases. Sin embargo, esta insuficiencia de profesores podría superarse con un aumento del número de

graduados y una inversión mayor en la enseñanza. Pero a esto se oponían dos factores: la peligrosidad de los profesores y la aversión de las llamadas “sociedades de consumo” a aumentar el gasto público.

La peligrosidad de los profesores constituye un problema grave y difícil de solucionar. Por otra parte, la peligrosidad de los profesores se ha acreditado extraordinariamente después de la segunda guerra mundial, especialmente en la segunda mitad de la década de los años cincuenta, cuando adquirieron cierta notoriedad las “protestas” de grupos de jóvenes en el marco de los grandes centros de enseñanza.

Efectivamente, era natural que los brotes de protesta más conscientes se dieran en las universidades y contra los profesores, como representantes de la autoridad. Es indudable que la culpabilidad de los profesores era mínima y menor que la de otras “autoridades” sociales, pero fueron ellos los que recibieron los primeros impactos, por motivos diversos. La amplitud e intensidad adquirida por estas protestas hizo creer a las gentes bien pensantes y deseosas de alejar de sí toda responsabilidad que las universidades eran las que originaban tales protestas; y, naturalmente, las universidades eran los profesores²⁴⁰.

En realidad, la acusación formulada por la “sociedad” contra los profesores no iba descaminada. Los profesores difícilmente pueden refugiarse en el especialismo; la dinámica de su pensamiento es forzada por la función que cumplen²⁴¹ a superar constantemente los límites de la especialidad y a ejercer su actividad crítica sobre los materiales²⁴², de los que recogen los conocimientos a impartir. Por otra parte, el profesor se enfrenta con la tarea de seleccionar e integrar los conocimientos que estima

²⁴⁰ Este párrafo del manuscrito falta en la edición original, de 1973. (*N. del ed.*).

²⁴¹ Los enseñantes, constantemente, se ven obligados a elevarse de los detalles al conjunto, al todo, para conseguir dar un sentido más preciso a lo que enseñan. Es necesario buscar lo general que confiera significado a lo particular, sobre todo en nuestra época, en que es tan grande la proliferación de los datos que corremos el riesgo de creer que sólo éstos existen. Por otra parte, la comprensión es un ir y venir de los datos al todo y del todo a los datos, de modo que el todo confiere sentido a los datos y éstos contribuyen a mejorar el conocimiento del todo.

²⁴² Otra consecuencia del esfuerzo por comunicar pensamiento es la actividad crítica que, insoslayablemente, se pone en marcha. Organizar masas de datos en leyes, en teoría, obliga a ejercer la función crítica de depurar los datos, eliminar las repeticiones y elevarse a las grandes generalizaciones, a buscar el sistema. Entonces el profesor cumple una función de extraordinaria importancia: socializar la experiencia, convertirla en moneda corriente para el uso de todos.

óptimos para desarrollar la conciencia del alumno. La actividad entera del profesor le empuja a desbordar los estrechos límites del especialismo y a desarrollar su espíritu crítico. Los profesores son los rectores del pensamiento general, incluso cuando su tarea es enseñar una especialidad.

Ahora bien, en las “sociedades de consumo” se multiplican e intensifican las tensiones sociales, y aunque son muchos los esfuerzos que se hacen para enmascararlas es imposible que pasen inadvertidas para las personas con algún espíritu crítico. Asimismo es imposible que, cuando una persona se ha habituado a expresar su pensamiento, al ser estimulado por algún fenómeno nuevo de la realidad, se inhiba de hacer los juicios pertinentes, esto es, de ejercitar su actividad crítica sobre todo lo que le rodea. Naturalmente, la sociedad que genera tensiones en su seno agudiza su sensibilidad a medida que se intensifican tales tensiones y, por tanto, reacciona cada vez más brusca y violentamente a las críticas que se le dirijan. Esta es la causa original de la desconfianza de ciertas capas sociales hacia el profesorado y, especialmente, hacia el universitario.

En estas condiciones, necesariamente tiene que aumentar la desconfianza hacia profesorado: es peligroso y caro. Este convencimiento empuja a buscar una solución que reduzca al mínimo su intervención en el proceso educativo o, por lo menos, fórmulas para neutralizarlo. Las contradicciones se agravan increíblemente cuando se siente la necesidad de que los profesores no sólo enseñen, inculquen unos conocimientos, sino que además deben modelar, inculcar, un sistema de conducta para convertir a los jóvenes en miembros bien adaptados y dóciles de la “sociedad de consumo”; esto es, además de instruir deben educar.

c. Educación y enseñanza

La enseñanza como mera labor de impartir conocimientos.- La educación, labor totalizadora y formativa.- El aumento del irracionalismo en la función educativa.- La irrupción de los medios de comunicación de masas en la enseñanza y la sustitución del profesorado.

La concepción dominante en los países occidentales sobre la educación y la enseñanza es también contradictoria e implica una filosofía, una concepción del mundo y del hombre, que, tanto si es inconsciente como si no, es anticientífica, reaccionaria. Los educadores y sus teóricos siguen presos en concepciones ya periclitadas acerca de la actividad intelectual.

Como enseña la concepción liberal, el niño es un receptáculo que se va llenando de conocimientos, datos, leyes y, en el mejor de los casos, teorías; por tanto, la actividad de la enseñanza consiste en comunicar al niño o al joven la mayor cantidad posible de conocimientos y él se encargará de clasificarlos y archivarlos para disponer de ellos cuando las exigencias de su trabajo se lo pidan. La práctica de la educación liberal ha sido inculcar al niño los conocimientos más útiles para el tipo de trabajo que habría de desempeñar cuando se incorporara a la actividad productiva; pero este tipo de enseñanza dejó completamente de lado la formación de los sentimientos²⁴³.

La enseñanza liberal, dominante hasta muy recientemente, destacaba el aspecto enseñanza -la estricta formación intelectual- y dejaba la acción educadora al azar de la familia, de la Iglesia y, en general, del medio social. Es indudable que los empresarios necesitan mano de obra con alguna formación -obreros especializados, técnicos, ingenieros- equipados con un saber hacer concreto para resolver los problemas planteados en la empresa, pero no necesitan, de ningún modo, personas formadas globalmente, personas capaces de percibir y de enjuiciar críticamente las contradicciones del sistema; al contrario, había que evitar este tipo de hombres por su peligrosidad. El ideal era el especialista completamente unilateral y buen creyente de las religiones dominantes o de cualquier religión. Buen testimonio, entre otros, de este fenómeno es el extraordinario desarrollo adquirido por las supersticiones que parecían más enterradas en las capas profundas de la historia, como la brujería, la astrología, la demonología, etc.

El cambio de acento de la enseñanza a la educación se produjo en los dos últimos decenios, cuando se hicieron peligrosas las perturbaciones de los jóvenes, sobre todo desde que las protestas juveniles irrumpieron en los recintos universitarios. Por suerte para los bien pensantes asustadizos, para estas fechas las

²⁴³ La cultura cristiana (clásica y medieval) relegó siempre las pasiones y las emociones al dominio de lo pecaminoso por exigencias de la jerarquía de clases y por motivos religiosos. El mundo burgués se vio obligado a mantener la proscripción de las emociones y de los sentimientos por las mismas razones. Los sentimientos son consejeros peligrosos para el burgués que tiene el corazón puesto en la cuenta de pérdidas y ganancias. La enseñanza liberal acentuó aún más la separación entre formación intelectual y formación emocional. Las fábricas necesitaban expertos, pero éstos serían peligrosos si tuvieran desarrollados y cultivados los sentimientos. En el mundo de la industria y del comercio hay que abroquelarse contra los sentimientos, contra las debilidades.

corrientes pseudo-intelectuales irracionalistas ofrecían un buen surtido para que la clientela pudiese elegir a su gusto. El freudismo, el más viejo platonismo y las más variadas corrientes espiritualistas irrumpieron en el ámbito educativo; por otra parte, los medios de comunicación de masas se brindaban como instrumentos maravillosos y todopoderosos para penetrar, desarmar y remodelar las conciencias de los hombres.

La invasión irresistible del amplio surtido de irracionalismos²⁴⁴, el extraordinario desarrollo de los medios de comunicación de masas (cine, radio, televisión, los fabulosos progresos de las artes gráficas), la difusión de medios de reproducción (tocadiscos, magnetófonos, casetes, proyectores, etc.), la expansión irresistible de la publicidad comercial con la evidencia de su eficacia²⁴⁵, despertaron la atención de los expertos en educación sobre las enormes posibilidades que aquí se encerraban para resolver los problemas de la enseñanza y la educación.

Efectivamente, los expertos llegaron al convencimiento de que la publicidad comercial ofrecía un gran tesoro de enseñanzas sobre el remodelamiento de las conciencias, cuestión fundamental para resolver las contradicciones más sobresalientes del sistema educativo: enseñanza como configuración de las conductas, escasez y peligrosidad de los profesores, crecimiento masivo del número de estudiantes. Parecía posible que un corto número de profesores, técnicos en comunicación de masas (medios audiovisuales), con abundantes aparatos y material ilustrado pudiera hacer frente a la tarea de transmitir una serie de conocimientos (que les proporcionarían ya elaborados y dosificados otros expertos, especializados en recoger, seleccionar los “bits” o unidades de información y establecer la secuencia de transmisión) a

²⁴⁴ Actualmente se pueden distinguir dos formas claras de irracionalismo: un irracionalismo propio, elaborado y difundido por las clases sociales más vueltas de espalda al desarrollo de la historia e interesadas en el predominio de una imagen deformada de la realidad, y otro irracionalismo que es consecuencia del especialismo exagerado con su culto del dato. Este segundo irracionalismo es más peligroso ya que se presenta bajo la máscara de la ciencia, y es debido a la constante reducción del área de estudio, realizada por los especialistas, que los conduce a una situación en que ya no pueden dar cuenta de los hechos porque han perdido totalmente de vista el conjunto. Entonces lo que debiera ser fuente de racionalidad es un río de lo contrario.

²⁴⁵ Un testimonio reciente de la fascinación que la publicidad ejerce sobre los educadores son las conferencias sobre publicidad y educación, celebradas en el Consejo General de Investigación Científicas a comienzos de este año. La primera conferencia estuvo a cargo del excelentísimo señor don Adolfo Muñoz Alonso, Rector Magnífico de la Universidad Complutense, sobre el tema «La responsabilidad educativa de la publicidad».

los alumnos y comprobar mediante otro equipo de aparatos la recepción y la asimilación.

De esta manera se obviarían todas las dificultades y se conseguirían los objetivos propuestos. En primer lugar, los profesores perderían su posición prevalente en la enseñanza, porque se convertirían en meros servidores de los aparatos y porque se transformarían en expertos en medios audiovisuales con dejación de toda actitud crítica y toda pretensión de conocimiento global y enciclopédico. Naturalmente, quedaría completamente resuelto el problema de la escasez de profesores y sería fácil hacer frente a la marea creciente de alumnos. Asimismo, se facilitaría la transformación de la enseñanza en educación y, por tanto, el remodelamiento de la conducta de los alumnos.

Esta última cuestión parecía difícil de resolver, pero, después del notable desarrollo alcanzado por la tecnología de los computadores y los progresos realizados en la creación de “lenguajes” para “procesar” datos, se sentaron las bases para la solución. El cerebro humano puede considerarse como una buena computadora²⁴⁶; se le proporcionan datos y formas de operar y se puede conseguir de él un elevado rendimiento. Esta manera de entender el cerebro tiene otra ventaja: la de poder adiestrar a individuos para diferentes funciones, dependiendo todo de la programación. Ahora bien, el suministro de datos y sistemas de operación lo puede efectuar con gran eficacia una máquina si un equipo de expertos elabora previamente los datos en un lenguaje adecuado y en una secuencia óptima.

En cuanto al moldeamiento de la conducta de los alumnos, se consigue por dos caminos: en cuanto la enseñanza se convierte en la transmisión fría, aséptica, de unos datos convenientemente “procesados”; y mediante el mecanismo de transporte o comunicación (o sea, con el uso desmesurado de imágenes). La enseñanza por medio de imágenes, desde la enseñanza primaria a la Universidad, efectuada con el empleo masivo de ilustraciones²⁴⁷, tiene la maravillosa virtud de mantener a los individuos en el primer

²⁴⁶ La identificación de la inteligencia humana con una computadora es ya corriente y son numerosas las publicaciones que dan normas para “programar” la inteligencia humana para el éxito; ver, por ejemplo, U.S. Andersen: *Success-Cybernetics, Practical Applications of Human-Cybernetics*, Hollywood, Calif., Wilshire Book Co., 1966.

²⁴⁷ En los primeros años de la década de los cincuenta, la revista *Le Temps Modernes* publicó un artículo elaborado por la Clínica Lafargue de Nueva York (lamento no poder dar la cita exacta) sobre el nivel mental de los lectores de *Comic Books*, y las consecuencias que sacaba eran muy graves para el futuro de esos lectores y para la cultura. ¡Cómo han cambiado los tiempos!

grado de desarrollo intelectual, correspondiente al lenguaje de las imágenes. A estos individuos se les hace difícil elevarse al pensamiento abstracto, e incluso encuentran dificultad en traducir el lenguaje conceptual de la palabra escrita para dar cabal cuenta de lo que leen. Las personas así formadas permanecen en el limbo del primer sistema de señalización, universal y común al hombre y a los animales superiores.

d. El empleo de imágenes en la enseñanza tradicional

El paso de las imágenes individuales a la representación abstracta: de las cosas al concepto.- La ciencia es imposible sin los conceptos.- La transmisión de la experiencia como condición imprescindible del proceso social.

La utilización de la imagen como medio de transmisión de conocimientos constituye el viraje más rotundo frente a la enseñanza tradicional. Para ésta, la enseñanza consistía, fundamental y principalmente, en hacer elevarse al alumno del conocimiento sensorial de los objetos o cosas del medio al conocimiento conceptual, abstracto. La tarea más difícil para los educadores era conseguir que el alumno fuera abandonando la apoyatura de las imágenes sensibles, pero precisamente apoyándose en ellas y partiendo de ellas; las imágenes de las cosas eran el material a elaborar para prescindir de ellas (de las imágenes) y acceder a una forma nueva y más general de “manejo” de las cosas: la representación; pero ésta no es el final: es sólo un escalón intermedio para alcanzar la forma de conocimiento realmente científico, el concepto.

Para los maestros y profesores éste era el gran empeño que, iniciado en la enseñanza primaria, alcanzaba su madurez en la universitaria. En realidad, la enseñanza primaria y la secundaria no tenían otro objetivo que el de elevar al alumno desde las cosas espaciotemporales a los conceptos, al conocimiento estrictamente científico. Concedían tal importancia a este proceso que se idearon diversas técnicas o procedimientos para acelerarlo, hacerlo más eficaz o asegurarlo; quedan lejos los tiempos en que un maestro de la lengua propuso un “procedimiento” en cuatro etapas para ayudar a los niños a elevarse al plano de los conceptos:

- 1) El niño debe tener experiencia directa del mayor número posible de cosas de su medio para distinguir las por sus nombres.
- 2) El conocimiento del niño tiene que traspasar muy pronto los horizontes de su medio habitual y necesita tener una

percepción directa de innumerables cosas, árboles, animales, fenómenos geográficos, monumentos, ciudades, etc., que no tendrá ocasión de ver ni podrá visitar, pero de los que los progresos de la técnica pueden facilitarle una imagen visual, una fotografía; para que domine bien esta forma de percepción hay que adiestrar al alumno en la “traducción” de imágenes fotográficas, bidimensionales, a los objetos tridimensionales, haciéndole comparar objetos de su medio con sus fotografías; este paso constituye un primer grado de abstracción y un ensanchamiento enorme de su horizonte de experiencia.

- 3) Un paso más lo constituyen los diagramas en donde desaparecen por completo los rasgos individuales todavía presentes en la fotografía; por ello, debe adiestrarse a los niños a pasar de las cosas reales a sus fotografías y a sus diagramas; de esta manera se acentúa la abstracción y se ensancha enormemente el horizonte de la representación de los objetos, ya que por medio de diagramas se pueden representar estructuras, relaciones, formas, etc., inaccesibles a la visión y a los apartados fotográficos, como el interior de cosas, la representación de objetos de objetos no espaciotemporales, ideales.
- 4) Finalmente, el concepto. Parece coherente el paso de las cosas a sus fotografías, a sus diagramas, y desde éstos a los nombres, en cuanto soportes de los conceptos y en cuanto rótulos, etiquetas o marbetes de las definiciones que constituyen el contenido de los conceptos. En este “procedimiento” el niño pasa de las cosas a sus fotografías, a los diagramas y a los conceptos, proceso que implica una actividad de abstracción creciente y un ensanchamiento de los horizontes de la representación del niño, el ascenso de lo concreto a lo abstracto.

Con este procedimiento se pretende, en primer lugar, apoyar toda actividad cognoscitiva en objetos de la realidad; en segundo lugar, educar la capacidad de abstracción; en tercer lugar, ejercitar la actividad representadora, sin la cual el acto de conocimiento se hunde en el vacío; y, por último, abrir el camino para que el alumno se eleve al nivel más amplio de generalización, el concepto. De hecho, ésta era la orientación y el propósito fundamental de la enseñanza tradicional, consciente o inconscientemente.

Los motivos por los que se concedía tanta importancia al proceso de abstracción y de elevación al conocimiento conceptual a partir de las cosas reales eran diversos y contradictorios; entre ellos pueden contarse el convencimiento de que los verdaderos instrumentos del conocimiento científico son los conceptos, la imposibilidad de construir una teoría sin conceptos y sin un proceso de abstracción ascendente, y, por otro lado, la evidencia de que es necesario alejarse de los objetos de la realidad si se quiere construir una imagen deformadora de la realidad: esto es, el idealismo exige un proceso de alejamiento y de superación de lo real a fin de eliminar los rasgos aseverados de las cosas. El que es capaz de elevarse al “tercer cielo de la abstracción” está en condiciones de discutir el sexo de los ángeles; pero la abstracción idealizadora en cuanto empobrecedora de lo real constituye un riesgo que hay que afrontar, pues nada hay importante que no abrigue algún peligro.

El ascenso del individuo al conocimiento conceptual es la condición absoluta para la existencia de la ciencia y, en general, de la actividad humana; el hombre es inimaginable sin el conocimiento conceptual. La experiencia humana no superaría el atomismo individual de la experiencia animal, esto es, sería imposible la fusión (integración) de experiencia interindividual y, por tanto, el lenguaje, sin el proceso de abstracción, generalización, y su resultante, los conceptos. Sin estas actividades sería imposible asimismo la elaboración de imágenes (esquemas) de la realidad en que vive el hombre de horizontes en constante ensanchamiento. Sería imposible construir estos mapas de la realidad, porque las partículas elementales de la experiencia se mostrarían incoherentes por irreductibles al ensamblaje de unas con otras; sólo la abstracción y la generalización (condicionadas por la palabra) depuran a los elementos de experiencia de lo particular y los fuerzan a fusionarse entre sí (es bien conocido el papel catalizador de la palabra, que hace que las experiencias elementales del individuo se decanten y fusionen). La lengua se comporta como una especie de trama en cuyas mallas se prende el fundido de experiencias elementales decantado en cada palabra, facilitando así la transmisión social de los elementos de experiencia.

Esta fusión de experiencia elemental cumple dos funciones que se complementan, hacen transmisible la experiencia y la hacen integrable, funciones que facultan al hombre para vencer su aislamiento animal y transformarse en ser social; esto es, en un ser que comparte con otros semejantes suyos la experiencia animal, que por este hecho se convierte en experiencia social. Es evidente

que la experiencia que el hombre pudiera ganar por sí mismo (si esto fuese posible) en el curso de su vida sería raquílica y a todas luces insuficiente para guiar su conducta; la especie humana tuvo un extraordinario éxito vital precisamente porque cada hombre vertía su experiencia individual en un depósito común del que recibía, a su vez, la experiencia inicial y la necesaria para reforzar y completar la suya individual. De todo ello resulta indiscutible que son la comunicabilidad y la capacidad de integración de la experiencia las que hacen posible que el hombre individual adquiriera esa imagen o esquema de la realidad (en que vive) que le permite responder con éxito a estímulos exteriores y realizar su vida con cierta seguridad.

Este esquema o imagen de la realidad, indispensable a cada individuo para dirigir su comportamiento, constituye un esbozo o germen de una concepción del mundo (de la realidad inorgánica, de la vida y del hombre) que hoy parece ya tan indispensable que se busca y se posee, quiérase o no. Así se demuestra lo importante que es la concepción del mundo, pero también se hace evidente, de esta manera, que la concepción del mundo que se posea depende fundamentalmente del nivel de abstracción y de generalización alcanzado. Quien no se eleve demasiado sobre el nivel de conocimiento de las imágenes no puede hacer grandes progresos en su capacidad de abstracción y de generalización y se verá obligado a aceptar una concepción de la realidad de orden inferior.

e. *La palabra y el desarrollo intelectual del niño*

La palabra hablada, acción socializadora decisiva.- El lenguaje oral, vía de acceso a la realidad y soporte físico del pensamiento.- La imagen como medio, no como fin, de acceder al conocimiento.- La publicidad comercial en el origen de la *cultura de la imagen*.

Lo que designamos con la palabra enseñanza es una serie de procesos particulares que forman parte del proceso general de socialización del individuo humano. La comprensión cabal de la enseñanza exige incluirla en el concepto de socialización, conjunto de procesos a través de los cuales el individuo humano, un mero animal, se transforma en una persona, miembro de una sociedad humana. El proceso de socialización resulta de una actividad (acción) de hombres sobre nuevos miembros que se inicia en el momento de nacer y se extiende a lo largo de toda la vida, pero adquiere especial intensidad en los quince o veinte primeros años de vida. Se trata de un delicado y multiforme proceso de trascendencia decisiva para la vida de los individuos implicados,

porque, en realidad, la socialización está constituida por las acciones de los adultos sobre los jóvenes miembros y por las respuestas de éstos a las acciones de aquéllos.

Aunque las acciones que constituyen el proceso de socialización son de muy diversos tipos, como alimentación, aseo, sostenimiento del niño en brazos, despertar en él la imitación, castigos físicos, etcétera, la acción socializadora más decisiva es el habla, la palabra hablada; la madre habla al niño desde que nace; le dirige la palabra cuando lo alimenta, cuando lo baña y lo limpia, cuando quiere que duerma; le reprende verbalmente cuando el niño empieza a andar y se mueve con cierta autonomía; le dice palabras cariñosas, le riñe, le aconseja, le repite cientos de veces al día que no coja tal cosa, que no suba, que no toque, etc. La madre se esfuerza en controlar el comportamiento del niño, por medio de la palabra; se esfuerza por conseguir que el niño obedezca simples órdenes verbales: naturalmente, la madre no puede abandonar todas sus ocupaciones para cuidar al niño con sus manos; por eso se esfuerza por conseguir un control a distancia (distancia relativa) del niño por medio de la palabra.

La palabra se convierte muy pronto para el niño en el estímulo fundamental y en el condicionamiento básico de su conducta; la palabra rompe la relación estímulo y acción sobre él y entre acción y resultado, típicos de la actividad animal. Para el niño, la palabra se convierte en una acción vicaria, sustitutiva de la acción real; y, cuando la palabra sustituye a la acción respuesta, inicia el niño su actividad pensante, pues es evidente que pensar no es otra cosa que un monólogo inarticulado, puesto en marcha por un estímulo y cuya fisiología ya se conoce.

Otra función o resultado del dominio de la palabra y su empleo es el rompimiento de la unidad indiferenciada de la realidad, del medio del individuo; a medida que el niño aprende a nombrar las cosas las arranca de su fondo indiferenciado, las separa, las individualiza y empieza a clasificarlas; en cuanto las arranca de su indiferenciación y las individualiza, inicia su actividad de abstracción; y, en cuanto las clasifica, inicia su actividad generalizadora. La percepción en el niño está condicionada por el uso del lenguaje.

Por consiguiente, el lenguaje oral es la vía de acceso del individuo a la realidad, a su medio, y es imposible que exista otra vía anterior; pero no sólo es la vía primigenia, sino que es la condicionante de la actividad pensante y de todas las demás vías,

porque es el lenguaje el que determina la función diferenciadora y clasificadora de los restantes analizadores. En el principio fue la palabra, el verbo.

El análisis anterior fuerza a concluir que el niño se encuentra perfectamente preparado para recibir la información a través de la palabra hablada; y no existe contradicción entre la afirmación de que el niño tiene que elevarse de las cosas a las leyes y conceptos, gradualmente, y la de que el lenguaje oral es la vía de acceso y el punto de partida de toda percepción. No existe contradicción, porque una cosa es recibir información y otra distinta es el manejo, la asimilación y ordenación de esa información.

El lenguaje oral -hay que recalcarlo bien-, la palabra hablada (no el lenguaje por gestos ni el escrito, la palabra escrita) es el instrumento, el soporte físico del pensamiento, y, sin éste, sobra todo, mejor dicho, es imposible la información, la percepción. El lenguaje oral es tan importante, tan imprescindible para el niño, porque, si no piensa, no puede integrarse en el medio humano, y no puede pensar si no traduce a palabras orales todos los estímulos, todos los seres y procesos de la realidad; por ello, el lenguaje oral tiene que existir originariamente, pero no es menor verdad (rigurosa verdad) que el lenguaje oral, sin llenarlo de contenido, que son los seres y procesos del mundo exterior, no es nada. No obstante, la apropiación de lo exterior solamente puede cumplirse por un esfuerzo de abstracción y generalización de los constituyentes de ese mundo exterior en lenguaje, en palabras que condensan representaciones, conceptos, leyes. Sin interiorizar lo exterior no hay pensamiento, no hay hombre, porque el individuo no podría engarzarse en la trama de la sociedad humana; pero lo exterior es inaccesible si no es traducido al instrumento que constituye el contenido del pensamiento, al lenguaje oral.

Por consiguiente, el niño necesita de la imagen, porque constituye el trasunto más directo y fiel de lo real, pero sólo como medio que tiene que superar, actividad que cumple por medio de los procesos de abstracción y generalización. Por ello las imágenes no pueden convertirse en medio predominante de la transmisión de experiencias (de información) en el niño. Al contrario, hay que enseñar al niño a ir más allá de la imagen, pero para ir más allá de ella, para progresar hasta la esencia, que transparenta la cosa y que es recogida sólo por el concepto. Las imágenes son sustitutos de las cosas y más manejables y accesibles que éstas, pero en el fondo la información que aportan es más pobre que la que se podría recoger de las cosas directamente. Por ello, cabe interrogarse: ¿por

qué se atribuyen tantas virtudes informativas a la imagen, hasta el punto de que incluso se llega a hablar de la cultura de la imagen?²⁴⁸ ¿Es verdad que las imágenes aportan una información más rica y verídica que el lenguaje conceptual, oral o escrito?

El prestigio adquirido por las imágenes como vehículo de información procede, sin duda, del éxito logrado por la práctica de la publicidad comercial en los últimos cincuenta o sesenta años. Pero la publicidad se propone menos informar que despertar un deseo; por otra parte, la información transportada por la publicidad es de nivel totalmente sensorial, es una información que no se eleva ni siquiera al primer grado de abstracción; aunque es tremendamente eficaz para despertar deseos adquisitivos para inducir al individuo a adquirir cosas. Por lo demás, la publicidad comercial no pretendió nunca (ni pretende) contribuir al desarrollo de la conciencia individual, sino estimular el consumo de objetos concretos, o incitar a utilizar determinados servicios. Sin embargo, la publicidad se ha hecho tan universal y tan masiva, ha penetrado tan omnipotentemente en la intimidad de los individuos, que no podía por menos de atraer el interés de los educadores para estudiarla y utilizarla en otros cometidos, como en la difusión de las ideas políticas (propaganda política) y en la educación.

f. La mecanización de la enseñanza

La industria de la electrónica encuentra un nuevo mercado: la enseñanza.- El desarrollo de las técnicas audiovisuales en apoyo de la educación clásica.- La tergiversación de la “enseñanza personalizada”.- Los congresos de educación y los agentes de la industria electrónica.- El esfuerzo humano en la educación, imposible de sustituir por las imágenes.

Ahora bien, este auge de la utilización de las imágenes como vehículo de una información o como reclamo para atraer la atención hacia un texto habría sido imposible sin el desarrollo vertiginoso de los procedimientos para difundir la palabra y las imágenes. Sin los progresos de las artes gráficas, de la radio, de la cinematografía y la televisión, la publicidad comercial no habría alcanzado un dominio y una difusión tan potentes. La publicidad ha sido el motor, la varita mágica, que impulsó la extraordinaria transformación de los medios de comunicación. Este gigantismo se ha operado siempre en varios

²⁴⁸ «Una cultura visual está naciendo. Una muestra de secuencias de divulgación científica a través del cine y de la televisión. Continuaron las sesiones del Congreso Internacional de Cine Científico». Una crónica breve, firmada por Octavio Roncero y publicada en *Arriba* (20-X-72) empieza: «Una muestra de los ‘ladrillos’ visuales de la cultura del futuro...».

sentidos, en el perfeccionamiento de los instrumentos y materiales (mejora de la reproducción en las publicaciones, perfeccionamiento en los aparatos de proyección, de emisión y recepción, etc.), en el abaratamiento de periódicos y revistas y discos, de receptores de radio, de aparatos de reproducción, etc., y en el alcance de la difusión para que ningún país ni región escapara a su influencia.

Estos progresos fueron irresistibles, porque el impulso era muy poderoso: en algunos países significaba un porcentaje notable de la renta nacional; durante los últimos años, en Estados Unidos, los gastos en publicidad superaron los 20.000 millones de dólares. Estos enormes gastos en publicidad han provocado el desarrollo de enormes empresas publicitarias y han abierto los ojos a las poderosas empresas de aparatos emisores, receptores, reproductores, etc., que se dieron cuenta de los beneficios potenciales que podrían derivarse de la explotación de este campo: equipar a cada hogar y a cada individuo con aparatos para recibir instrucciones sobre lo que cada uno debía comprar y los maravillosos objetos en los que cada uno podía gastar su dinero. De manera que, entre la publicidad, la navegación aérea, la balística, la automatización y la cibernética, abrieron unas perspectivas inimaginables para el crecimiento de la electrónica.

Sin embargo, la sed de beneficios agota –agosta- todos los mercados y necesita constantemente mercados nuevos; y, en la búsqueda de estos nuevos mercados, los industriales descubrieron el mercado de la enseñanza. El encuentro entre enseñanza e industria se produjo de una manera necesaria; los educadores luchaban con la escasez y el carácter anticuado del material de enseñanza, que consideraban de gran eficacia como auxiliar en su labor; por ello, desde finales de la segunda guerra mundial, se trabajaba en la ideación de nuevos aparatos y en la adaptación de otros preexistentes, como el cine, la radio y la televisión. La industria ocupada en la explotación de sus mercados no había reparado en éste, pero, cuando después de la segunda guerra mundial se saturaron los mercados de los países más avanzados, se impuso aprovechar mercados marginales.

Así se explica que hasta finales de la década de los 50 los educadores se quejasen de la falta de libros y aparatos de enseñanza. Fue en esa década cuando empezaron a notarse los primeros síntomas de escasez de profesorado (atraído hacia otros empleos mejor remunerados) y el aumento alarmante de los alumnos. También fue en esa década cuando se inició el consumo masivo de aparatos (*gadgets*) peculiares de la “sociedad de

consumo”: transistores, proyectores y, en seguida, magnetófonos, casetes, etc. Fue asimismo en esa década cuando la automatización y las computadoras hicieron concebir a las gentes las esperanzas más fabulosas acerca de la sustitución del trabajo humano, tanto físico como intelectual.

Durante los últimos años del decenio de los cincuenta y sobre todo a lo largo de los años sesenta, se hizo una propaganda intensísima, a todos los niveles, en torno a la introducción de computadoras para reemplazar trabajo humano de tipo intelectual; el éxito alcanzado en la mecanización de las oficinas y otros servicios alumbró la posibilidad de utilizarlos en la enseñanza. Inicialmente, se pensó utilizar estas máquinas para aliviar las tareas requeridas por los exámenes, aunque en algunos investigadores se apuntaba ya la idea de utilizarlas para enseñar en sustitución del profesor.

Conviene recordar también que fue durante el mismo periodo, aproximadamente durante los últimos veinte años, cuando se produjeron grandes progresos en las artes gráficas, en la impresión de discos, en el material de óptica, que vendrían a despertar el interés de los educadores; pero probablemente el factor más influyente fue el uso verdaderamente masivo que se hizo de la imagen al servicio de la publicidad comercial. Es aquí donde el empleo de imágenes alcanzó una difusión y una perfección tales que dio lugar a que se empezara a hablar de la nueva cultura de la imagen. La televisión, el cine y las revistas ilustradas se generalizan y llegan a los rincones más apartados, invadiéndolo todo, y en especial el recinto, hasta entonces reservado, del hogar familiar.

Esta proliferación y difusión de imágenes despertó pronto algunos recelos, primero por el uso que se hacía de ellas en los llamados *comics books*, historietas ilustradas, tebeos, etc.; y, segundo, por la utilización de la publicidad por imágenes en política. No obstante, esos conatos de recelo y de resistencia desaparecieron tan pronto como los medios audiovisuales fueron presentados como una innovación trascendental en los recursos materiales de la enseñanza.

Efectivamente, la ciencia y la tecnología habían introducido cambios febriles, trepidantes, en la vida humana; todo estaba sometido a continua e irresistible innovación, menos la enseñanza, que seguía apegada a sus métodos y a sus técnicas tradicionales. Un profesor que recita un poema ante unos niños o jóvenes que arrullados por el murmullo luchan contra el hastío y la llamada del

sueño; unos libros pedantes amazacotados con una prosa pedante y grandilocuente y un material de viejo diseño idéntico al utilizado en el siglo pasado; y. como escenario, unas aulas frías, oscuras, con unos muebles anticuados e incómodos. Frente a esto, se presentaban los más modernos productos de la electrónica para potenciar o recoger la voz, y los últimos progresos de la óptica en variedades innumerables, proyectores de películas, de filminas, de diapositivas, o porta-imágenes opacos, sin hablar de los ultramodernos adiscopios, videocasetes, VCR o EVR, optiscopios, etc. Asimismo, hay que citar los progresos de la edición de libros y las técnicas de reproducción fotográfica, de diagramas, mapas, etc.

Todas estas innovaciones, unidas a las nuevas orientaciones en la ordenación de la información a transmitir, constituyen el fundamento de la penetración masiva de los medios audiovisuales en las escuelas. Sólo de esta manera se puede explicar la radical transformación de los libros de texto escolares, que hoy tienden a acercarse peligrosamente a los “tebeos” o a los *comics books* por la invasión de fotografías, diagramas y mapas, hasta absorber las ilustraciones el noventa o noventa y cinco por ciento del espacio.

Por estos caminos se ha llegado a una situación verdaderamente paradójica, pues, cuando empiezan a escasear los profesores y cuando aumenta vertiginosamente el número de alumnos, se comienza a hablar de la “enseñanza personalizada”: una enseñanza dirigida a cada alumno en particular, en vez de la enseñanza uniforme para todos de la práctica tradicional. No hay duda de que se piensa conseguir esta *enseñanza personalizada* por medio de aparatos audiovisuales y de libros profusamente ilustrados, debido a que las imágenes portadoras de la información deben ser interpretadas por cada alumno conforme a su formación previa; es decir, la enseñanza por medio de imágenes será probablemente menos dogmática que la expresión oral o la escrita que obligan a los alumnos a una interpretación uniforme y única.

Queda por explicar la intensidad de la avalancha que está sufriendo la enseñanza por parte de los medios audiovisuales. Parece como si en las sociedades industriales más adelantadas se hubiera despertado una preocupación general por la mejora, adelanto y extensión de la enseñanza. Se recibe esta impresión en los congresos de educación, conferencias de pedagogía, exposiciones de material de enseñanza, ferias de libros de texto, etc. Viene a afianzar y a reforzar esta impresión de los asistentes a tales reuniones, que realizan intervenciones brillantes apoyadas e ilustradas con aparatos de los modelos más recientes y con

materiales gráficos o sonoros admirablemente preparados. Sin embargo, la sorpresa que producen se apaga tan pronto como se sabe que tales congresistas son agentes de venta de las potentes industrias electrónicas, de óptica y de discos y de las grandes editoriales, asociadas o filiales o representaciones de los más poderosos *trusts internacionales* de las artes gráficas.

Y ya se sabe que, cuando la gran industria se propone la conquista de un mercado, recaba de los científicos argumentos suficientes para demostrar que se trata de una gran innovación en el campo en cuestión conforme a los últimos adelantos de la técnica y de la ciencia, y consigue poner de su parte a un número suficiente de personas influyentes para presentar la innovación, y las innovaciones sucesivas, como el desarrollo necesario, natural y más conveniente, incluso, inevitable.

Naturalmente, no es difícil demostrar que las innovaciones y los cambios que exigen son rigurosamente científicos; por eso, durante una primera fase la penetración de las nuevas técnicas es avasalladora e irresistible; sólo cuando personas ajenas a las grandes empresas comienzan a dominar las nuevas técnicas y su empleo se empieza a ver los fallos y los errores. Y esto se produce necesariamente porque, si bien las grandes industrias ponen todo su esfuerzo en hacer innovaciones en los aparatos, en producirlos en número creciente y en meterlos por los ojos a los clientes, ponen mucho menos esfuerzo en preparar personal para manejarlos y en investigar los procesos de aplicación y de funcionamiento.

Un buen ejemplo de esto se ha producido en la aplicación de computadores a la gestión empresarial, donde las grandes empresas productoras idearon, desarrollaron y comercializaron avasalladoramente muchas computadoras, pero no se preocuparon del personal que había de manejarlas; como consecuencia, la técnica de las computadoras va muy por delante de la investigación operativa que descubre las posibilidades reales de la aplicación de las máquinas.

En una situación semejante no tardarán en encontrarse las máquinas aplicadas a la enseñanza; de hecho, ya existe esa situación, porque es más fácil producir máquinas que producir hombres; reproducir la fuerza de trabajo es una de las tareas más fundamentales y más difíciles con que se enfrentan los países más avanzados. Y la reproducción de la fuerza de trabajo de una sociedad industrial requiere algo más que los aparatos, utensilios, que es capaz de producir en cantidades formidables.

La enseñanza, sobre todo en su aspecto particular y económico de reproducción de fuerza de trabajo, exige una dedicación creciente de esfuerzo humano, absolutamente imposible de sustituir por máquinas. Las sociedades altamente industrializadas, no acuciadas por necesidades primarias, se sentirán forzadas a detraer de la actividad productiva una parte importante de su potencial humano-científico -y sin duda la parte más sobresaliente- para dedicarla a la enseñanza, a la formación de hombres. Pues, parece evidente que los hombres que idean, proyectan, desarrollan y manejan máquinas, los hombres que gobiernan, administran, dirigen, curan, juzgan, etc., y las gentes que aman, se casan, tienen hijos, pasean por las calles, van a espectáculos, viajan y trabajan, son acreedores, indudablemente, a una atención mayor que la que se dispensa a las máquinas. En palabras definitivas: los hombres que han de constituir una sociedad libre y democrática, una sociedad sana y moral, no pueden ser hijos de las máquinas, sino que tienen que estar modelados, educados, por los mejores hombres de su sociedad.

g. La reforma de la educación como conclusión²⁴⁹

Crítica de la reforma educativa española: la impulsan los expertos y la costean los padres; responde a los intereses de la burguesía industrial y de los restos de la oligarquía franquista y a una planificación abstracta, en relación con el mercado laboral real; e ignora la necesidad de la formación integral.- Doble función de la formación científica y necesidad de una alternativa democrática.

Hasta muy recientemente, las reformas educativas, al menos en España, fueron un tejer y destejer de acuerdo con los intereses particulares del grupo hegemónico de la clase dirigente. La frecuencia y, a veces, el carácter contradictorio de estas reformas carecían de importancia, teniendo en cuenta que afectaban solamente a una minoría insignificante de los hijos de la clase dirigente. Para comprender el alcance limitado de tales reformas, basta una ojeada a las estadísticas de estudiantes universitarios de los años 20, 40, 50 y a las estadísticas de hoy. Por otra parte, estas reformas tuvieron como centro tan solo la enseñanza media (el bachillerato) y superior; la enseñanza primaria, si se exceptúa el interés que recibió durante la II República, quedó al margen; no interesaba a nadie. ¿Qué reformas se hicieron para perfeccionar la enseñanza primaria en lo que va siglo hasta 1970?

²⁴⁹ El manuscrito correspondiente a este apartado incluye, como el resto, llamadas a pie de página, pero no su texto no se ha localizado aún. (*N. del ed.*).

Dos factores son los que confieren una grave importancia a la reforma educativa emprendida últimamente en España: 1/ el enorme aumento del número de estudiantes en la enseñanza media y universitaria; y, sobre todo, 2/ la reforma de la enseñanza primaria. En este caso, ya no se trata solamente de unas medidas (cambios más o menos superficiales) que interesan a una minoría, sino que se trata de cambios drásticos en los contenidos y en los métodos de las enseñanzas que conciernen a grandes masas de la población.

Esta situación nueva es la que obliga a considerar la reforma educativa en marcha (en curso) bajo tres aspectos fundamentales:

- 1) quién decidió la reforma y quién dirige su realización;
- 2) la reforma educativa como factor determinante de la reproducción de la fuerza de trabajo;
- 3) la reforma educativa como condicionante de la formación de los hombres de mañana.

Hasta estos años, era natural que las reformas educativas se guisaran y cocieran por los diferentes grupos de la clase dirigente; era cosa suya, ya que a ellos atañía. Pero hemos entrado en una etapa muy distinta, no sólo porque las reformas afectan al futuro de todos los niños y jóvenes, sino porque, al quebrarse el orden económico tradicional y al no seguir mayoritariamente los hijos la profesión de sus padres, como ocurría en la sociedad formada por labradores y artesanos, es necesario que adquieran unos conocimientos, habilidades y destrezas concordantes con la actividad de una sociedad en desarrollo. Ahora bien, las necesidades en recursos humanos de una sociedad industrial son muy variadas y su adiestramiento, de distinta duración, aunque en crecimiento constante. Precisamente, las exigencias en potencial humano de las modernas sociedades industriales se caracterizan por una variedad enorme de habilidades y destrezas, por el nacimiento constante de profesiones nuevas (con el frecuente reentrenamiento de los profesionales maduros), por el crecimiento continuo del componente intelectual de todas las destrezas, y, justamente por todo esto, por el alargamiento de la fase de adiestramiento, de formación.

El aumento de la productividad por hombre y hora de trabajo es el resultado de una tecnología más evolucionada y compleja, que, como tal, exige una mano de obra más diversificada, más adiestrada y con mayores conocimientos (el componente intelectual del trabajo) que los jóvenes pueden adquirir gracias a que el

aumento de la productividad hace posible que los trabajadores estén en condiciones de prescindir, por un largo tiempo, de la aportación salarial de los hijos. Es decir, gracias a la moderna tecnología y al entrenamiento de los trabajadores para utilizarla, la productividad es mayor y aquéllos reciben salarios más elevados. En estas condiciones, los trabajadores se sacrifican para que sus hijos adquieran una mejor formación y con ella puedan ganar salarios más altos. Esta situación es muy distinta de la de los campesinos autosuficientes que nos preceden, quienes decían que los hijos venían con un pan debajo del brazo, porque, desde muy niños, empezaban a realizar faenas sencillas, supliendo el trabajo de los adultos.

Pues, aunque es verdad que en las sociedades industriales los Estados asumen una carga cada vez mayor en la educación de los niños y jóvenes, el sacrificio más intenso y continuado recae, sin embargo, sobre los padres. En España esta cuestión se presenta todavía más agravada, ya que existe la propensión a cargar a los padres con todos los gastos ocasionados por la educación de los hijos, y, de hecho, los padres corren con todos los gastos hasta que no llegue la enseñanza gratuita. Pues bien, esto es muy grave, ya que, en la reforma educativa, no se ha contado para nada con los padres, aunque son ellos quienes van a cargar con los gastos de la operación.

Ante estos hechos, cabe preguntarse por los objetivos que se propusieron los “expertos” que idearon y proyectaron la reforma educativa en España. ¿Qué razones explican que se haya emprendido una reforma tan de fondo entre 1969 y 1972, cuando se estaba produciendo un retorno a la pureza de “los principios”? ¿Qué necesidades socioeconómicas aconsejaron tal reforma y en tales momentos? Contestar a estos interrogantes exigiría un estudio demasiado largo para emprenderlo aquí. Parece suficiente señalar que los “expertos”, por lo que se desprende de la reforma misma, debieron tener a la vista varios objetivos. Objetivos como:

- 1) Distraer a las masas, justamente en un momento en que la ciencia y la técnica llaman la atención, con una ilusión como la de la educación;
- 2) Satisfacer las exigencias de la industrialización en mano de obra con una cierta formación intelectual (el componente intelectual del trabajo en la industria), pero en ausencia completa de espíritu crítico;

- 3) Abaratar y devaluar la mano de obra científica y técnica, quebrantando los “tradicionales” privilegios de las universidades y de las escuelas de ingenieros, privilegios que carecían de sentido, puesto que accedían a ellas estudiantes de las clases inferiores y no existía mejor procedimiento para quebrantar tales privilegios que trivializar y degradar las enseñanzas.

Un hecho se puede considerar como seguro: los “expertos”, responsables de la reforma, no se propusieron salvaguardar los intereses de los jóvenes, ni tampoco los de los padres, sino que todos sus esfuerzos estuvieron dirigidos al mejor servicio de los restos oligárquicos de la clase dominante y de la burguesía industrial en general. Ni siquiera tuvieron en cuenta los intereses tecnológicos, científicos y culturales del país, ya que una de las líneas directrices de la reforma fue la drástica desnacionalización de la enseñanza para someterla al lecho de Prócusto de un modelo internacional, cosmopolita. Testimonio de ello son los numerosos “expertos” extranjeros que intervinieron (e intervienen) en la planificación de la enseñanza a través del CENIDE.

Históricamente y en la actualidad, el factor más determinante de la educación ha sido (y es) su cooperación en la reproducción de la fuerza de trabajo. Por ello, este factor ha sido el principal que los “expertos” planificadores de nuestra reforma han tenido en cuenta. Pero, no obstante haber tomado como orientación de la reforma el aspecto de la reproducción de la fuerza de trabajo, sorprende que solamente se haya tenido en cuenta en su forma abstracta, ya que una de las críticas fundamentales que se le puede hacer a la reforma es haber ignorado por completo las condiciones económicas, sociales y políticas concretas en que se encuentra el país.

La educación, en cuanto determinante de la disponibilidad y aptitud de la mano de obra, constituye uno de los recursos fundamentales del desarrollo económico de un país. Por ello, la planificación de la educación tiene que estar precedida de un estudio riguroso, verificable, de los recursos materiales de todo tipo. Más aún; es necesario planificar qué es lo que va a hacerse con esos recursos, o, en otras palabras, hay que estudiar qué se quiere hacer del país, para adecuar la mano de obra a lo que el país vaya a hacer. Naturalmente, no es lo mismo que España se decida por una “economía de servicios” (es decir, que nos convirtamos en una nación de hosteleros) a que se proponga, seriamente, convertirse en un país industrial, porque la formación de la mano de obra es

muy distinta en un caso del otro. No cabe duda que la educación depende del conjunto de actividades en que se embarque nuestro país.

Este estudio y la decisión que implica no son todavía suficientes para planificar la educación. Hay que ir aún más allá. Hay que considerar las distintas especialidades y evaluar las necesidades en cada una de ellas. Naturalmente, es muy difícil conseguir cifras válidas, pero solamente unas cifras aproximadas bastan para servir de orientación a los estudiantes en la elección de carrera. El simple hecho de evaluar las necesidades de unas especializaciones en comparación con otras es un dato suficiente para que un estudiante se decida por una carrera con alguna seguridad de trabajar en lo que ha elegido. ¿Han tenido en cuenta los “expertos” de la reforma educativa española unos estudios de necesidades semejantes? El olvido de este condicionamiento de la enseñanza y el deseo de dar soluciones abstractas a las preocupaciones de los estudiantes dieron lugar a que se crearan especialidades que están lanzando promociones numerosas al mercado de trabajo para las que no existe demanda ninguna (por ejemplo, la Sección de Psicología).

Tampoco se puede perder de vista que, detrás de cada especialista técnico o científico, hay un hombre con una vida familiar, con amistades, con preocupaciones políticas, sociales, artísticas, etc.; hombres con una conciencia que refleja la realidad y descubre la preocupación al individuo; hombres, en suma, con un sistema nervioso más o menos lábil, según el entramado social en que se hallen insertos. Por eso, si la educación tiene que satisfacer la condición esencial al hombre de prepararla para un tipo de trabajo, no es menos cierto que tiene que prepararla también para ser un hombre sano, íntegro, digno y libre (es decir, capaz de realizar su vida conscientemente, de una manera planificada, proyectada).

Para cumplir esta segunda tarea, la educación (en su aspecto de enseñanza) tiene que transmitir los conocimientos y proporcionar el entrenamiento adecuado para configurar la conciencia de los educandos conforme a una concepción científica del universo, en correspondencia con el componente intelectual de la educación elegida por cada uno. Estas concepciones del mundo, de distintos niveles de abstracción, constituyen una exigencia cada día más apremiante en las sociedades industriales, donde los individuos se ven sometidos a presiones e incitaciones que, en la casi totalidad

de los casos, conducen a lesionar sus intereses económicos o a deteriorar su integridad y su equilibrio psíquico.

Con la quiebra de las formas tradicionales de autoridad, que arrastró consigo las concepciones globalizadoras del universo elaboradas por las religiones, los hombres se quedaron sin asidero "espiritual" porque no encontraron un sustituto más valioso y eficaz que lo perdido. Este es el motivo verdadero de la extraña floración de cultos y supersticiones, arrinconados hace siglos en el trastero de la historia. Y es que los hombres necesitan asideros y, si no se los imponen, los resucitan o los inventan; harán todo, menos tomarse el esfuerzo de asimilar el complejo de conocimientos que constituyen el único asidero firme y riguroso, los resultados de las diferentes ciencias que cristalizan toda la experiencia humana. Estos resultados de las ciencias, por el objeto sobre el que versan - el universo único y coherente en que existimos-, confluyen en la constitución de una imagen del universo, el asidero más firme, estable, que podamos desear. Pues es evidente que, al ser esta concepción científica del universo el resultado más elevado y último de la experiencia humana, su ritmo de cambio es mucho más lento que la vida de los individuos; y ello es así, a pesar de las jactanciosas transformaciones trepidantes de las ciencias en los últimos decenios.

Ahora bien, considerada la insoslayable necesidad que experimentan los hombres de hoy de una concepción del mundo y establecida su posibilidad objetiva, queda por examinar hasta qué punto es susceptible de transmisión y asimilación por los jóvenes y la manera de inculcarla para que configure sus conciencias y las potencie para la asimilación de nuevos conocimientos. No cabe duda de que es posible la transmisión y la asimilación correspondiente de esta concepción científica del universo, precisamente porque ella es el resultado de la misma ciencia cuya transmisión es el objetivo de la enseñanza y con la que, en diferentes grados de abstracción, se equipa a los hombres para su mejor desenvolvimiento en su profesión. No hay contradicción ninguna entre estas dos formas de ciencia, solamente diferenciadas por su grado de abstracción, porque, en realidad, la función que cumplen es la misma.

La función de la ciencia que se enseña corrientemente a los jóvenes consiste en guiar la actividad productiva concreta, ya sea como un biólogo, ingeniero, químico, un técnico, un administrativo o un obrero especialista. Bajo este aspecto, todos estos profesionales utilizan la ciencia para conducir su acción en la producción a fin de

obtener el mayor rendimiento de los recursos disponibles. En este caso, la ciencia constituye un cuerpo de conocimientos (datos, leyes, teorías) del que se derivan normas rigurosas de acción, verdaderas recetas para operar.

Bajo el aspecto de concepción científica del mundo se trata de la misma ciencia, pero ahora se buscan sus leyes más abstractas y abarcadoras para obtener de ellas dos beneficios:

- 1) La configuración de la conciencia lo más aproximadamente posible a la estructura real de la realidad en que vivimos, que se nos manifiesta a través de las ciencias (este beneficio es fundamental, ya que las experiencias y los conocimientos individuales se organizan sobre esa estructura);
- 2) La orientación de la vida y la actividad social interhumana, a fin de no hundirse bajo las múltiples formas de agresión que inciden sobre cada uno, mediante la imagen del universo conseguida por el individuo. Esta concepción científica, racional, del universo es el único fundamento firme y permanente de una vida digna, equilibrada, sana y libre.

Los razonamientos desarrollados en las páginas anteriores fuerzan a concluir que la reforma de la educación es un asunto demasiado serio y grave como para abandonarlo en manos de los "expertos". Como se habrá podido comprender, la educación es una función social básica que se esfuerzan por apropiarse la Iglesia, la escuela, el Estado, los partidos políticos, la industria, el comercio, el ejército, etc., etc. Todas las fuerzas organizadas manifiestas en las sociedades han pretendido y pretenden controlar -o, al menos, intervenir- la educación de los jóvenes para predisponer favorablemente a las nuevas generaciones hacia los objetivos, fines y propósitos de cada organización particular. Naturalmente, la concurrencia de las distintas organizaciones por dominar las instituciones educativas, o por tener derecho a educar, ha desencadenado conflictos que convirtieron a la educación en una cuestión de poder, una cuestión de fuerza. Pero, no obstante la situación de fuerza, persisten los conflictos entre las distintas organizaciones existentes en la sociedad. Y, precisamente por esa situación de fuerza y por la no menos evidente situación conflictiva, se impone como solución acudir a la consulta democrática.

Por afectar al bolsillo concreto de la gran mayoría de los ciudadanos adultos (se trata de un desembolso más directo y más gravoso que los impuestos, y ya se sabe que nadie está obligado a pagar impuestos que no se hubieran aprobado por los

representantes legítimos de los ciudadanos), y por afectar a las esperanzas e ilusiones de los padres y a los proyectos y propósitos de los jóvenes por su trascendencia general para toda la sociedad, el grave negocio de la reforma educativa tiene que ser aceptado democráticamente por la gran mayoría de los ciudadanos o dará lugar, tarde o temprano, a gravísimos trastornos y provocará innumerables lesiones sociales. Esta gravedad excede toda medida cuando, como ocurre en nuestro caso, se legisla y se decide cómo y en qué los ciudadanos deben gastar su dinero y consumir sus afanes. Es inaceptable y constituye en la actualidad un atentado social el decidir cuál vaya a ser la educación de un país, aunque vaya a cargo de la hacienda pública, pues los impuestos salen de los bolsillos de los ciudadanos; y es inadmisibile que, por ley, se determinen gastos a cargo de ingresos privados. Aunque los “expertos”, los burócratas, tecnócratas y demás fauna, argüirán con pedantería que los ciudadanos no poseen información, ni formación especializada para enjuiciar las características técnicas, científicas, de la reforma educativa.

2. La educación de los niños es amor y disciplina (ca. 1975)²⁵⁰

Los padres no deben tener temor a ejercer su autoridad desde la edad más temprana del niño: el hombre domestica animales porque antes se domesticó a sí mismo

El dominio del cuerpo, el rechazo, la inhibición de todos los estímulos internos o externos, de todos los deseos animales, no puede alcanzarlo el individuo por sí mismo; es absolutamente imposible que lo consiga sin la imposición de los mayores. Si los padres no reprimieran constantemente los impulsos inútiles de los niños, estos jamás se elevarían a la condición de hombres, puesto que el niño, por propia iniciativa, no sería capaz de asumir las normas y los propósitos humanos, y nunca haría suyo el lenguaje ni por tanto la experiencia social. Por eso, los padres reprimen constantemente los impulsos inútiles de los niños, desde que empiezan a andar hasta un momento difícil de determinar, en que el muchacho desarrolla su propia autodisciplina y es capaz de llevar a cabo con constancia lo que se le propone.

Pero conviene insistir en que, así como un buey no se sometería al yugo por propia iniciativa, un niño tampoco desarrollaría la autodisciplina necesaria para realizar su personalidad sin las prohibiciones e imposiciones de sus padres: una analogía, entre la domesticación de animales y la represión de los impulsos animales del niño, que no es disparatada, ya que, para domesticar animales, el hombre tuvo previamente que domesticarse a sí mismo, rechazando todos los impulsos animales para asumir la experiencia social.

Muchos padres temen hoy que, si reprimen los impulsos inútiles de sus hijos, provocarán en ellos reacciones hostiles, respuestas de rencor, y se enajenarán su cariño. Este temor es irracional y resulta de suponer que los niños pequeños reaccionan como los adultos, que las reacciones infantiles son conscientes y encuadradas por un propósito y que la frustración del niño puede dejarle un rastro permanente, una lesión psíquica. Pero las acciones del niño no obedecen a ningún propósito, porque no puede tener propósitos ni iniciativas hasta bastante tarde; y la

²⁵⁰ Manuscrito incompleto (*Tit. y n. del ed.*).

represión que los padres ejercen sobre el niño no tiene nada en común con las represiones policíacas de la dictadura franquista sobre la oposición social y política.

De modo que, aunque un niño llore porque no le dejen coger un cuchillo, unas tijeras, una copa o cualquier otro objeto, no experimentará ninguna frustración, porque no tenía ningún propósito, y, a los pocos segundos, se sentirá atraído por otro objeto cualquiera. Si la vida del niño viene estando sometida a regularidades, conforme a una práctica normal de crianza y educación, las nuevas represiones armonizarán muy fácilmente con las regularidades anteriores y contribuirán muy beneficiosamente a su desarrollo físico, emocional e intelectual; y, además, el niño encajará bien las imposiciones de los padres por el profundo sentimiento de dependencia que se va desarrollando en él. Porque la satisfacción y la seguridad del niño no resultarán de que le dejen o no tocarlo todo o hacer lo que quiera (de hecho, no puede querer nada, no tiene iniciativa, no tiene conciencia propiamente humana), etc., sino que derivarán del amor y la protección de que se vea rodeado siempre, regular y ordenadamente.

Los padres no deben tener temor a ejercer su autoridad y a imponerse al niño desde la edad más temprana si toda represión, toda prohibición, se enmarca en un plan regular de protección cariñosa y desvelos constantes. Además, el niño no elaborará respuestas conscientes de cariño hacia los padres antes de los cinco años. Tiene que recibir muchas muestras de cariño antes de ser capaz de responder con cariño, al principio inconstante y veleidoso pero cada día más regular, a sus padres. Y estos tienen que saber también que a los niños no les perturba la autoridad regular, ordenada y firme de los padres, sino la arbitrariedad y el desorden: que un día les riñan o castiguen por hacer algo que otro día les permiten.

Lo que condiciona seriamente el futuro del niño no es la autoridad sino sus manifestaciones autoritarias

La arbitrariedad y el desorden afectan a los niños porque trastornan sus respuestas (sus reflejos) ya elaboradas y condicionadas y les obligan a producir nuevas respuestas. La arbitrariedad de los padres en el comportamiento hacia sus hijos les desconcierta, retrasa su desarrollo intelectual, perturba su desarrollo emocional y les hace celosos y desconfiados hacia los demás, e impide la formulación de respuestas cariñosas, no sólo hacia los padres sino hacia los adultos en general. En este sentido,

no es la autoridad sino sus manifestaciones autoritarias las que dejan en el niño una huella peligrosa para sus relaciones sociales en el futuro. Y conviene tener muy presente que la capacidad para establecer relaciones sociales es fundamental para el niño, porque, cuando éstas han sido bien establecidas, constituyen los cauces más fecundos para recibir y asimilar la experiencia social, que convierte al individuo en hombre útil, equilibrado y capaz de llevar a cabo sus propósitos sin desánimo.

Esta insistencia en el análisis de la conveniencia o inconveniencia de la autoridad de los padres sobre los hijos no debiera extrañar en un momento, como el actual, de rechazo de todas las formas de autoridad, debido a los abusos de los gobiernos y sus policías en muchos países. Los abusos y crímenes de las fuerzas represivas estatales y la existencia misma de tales fuerzas no tienen nada que ver con la autoridad que ejercen los padres. Estos están muy lejos de ser colaboradores de los poderes establecidos por el hecho de que repriman las acciones impulsivas de sus hijos, porque, mientras las fuerzas policíacas de los gobiernos totalitarios destruyen las libertades de los ciudadanos al servicio de los grandes monopolios y de otros grupos de poder, las represiones de los padres (amonestaciones, riñas e incluso, dejándose de noñeces, algún castigo corporal ligero, algún azote, etc.) contribuyen al dominio de sí mismo y al desarrollo de la propia autodisciplina, que constituirán la base de la libertad del niño al llegar a adulto.

Hace ya muchos años que un gran filósofo, Hegel, enunció el célebre aforismo “La disciplina es el camino de la libertad”, con ese sentido. Sin regularidad, sin determinismo, no es posible la libertad. Rechazar la autoridad de los padres, la autoridad de los maestros, toda disciplina y hasta la autodisciplina, que ennoblece al individuo, porque hay gobiernos y empresas que abusan de la autoridad y de la disciplina equivale a tirar la harina juntamente con el salvado.

En la sociedad industrial capitalista todo conspira contra la práctica efectiva de la autoridad de los padres

En los días en que vivimos la autoridad de los padres anda por los suelos con muy raras excepciones. Con el psicoanálisis, las revueltas juveniles, las contraculturas y las violentas represiones policíacas, la autoridad de los padres tiene hoy muy mala prensa, especialmente entre los jóvenes izquierdistas que acusan a sus padres de colaboración con las fuerzas represivas del régimen.

Pero la situación real era (y es) muy distinta: el pluriempleo u horas extra para hacer frente a los gastos crecientes de la casa (el televisor, la lavadora, el coche, los gastos de los chicos y un largo etcétera), que espacian las relaciones de los padres con los hijos; los nuevos planes de estudios, que impedían (e impiden) que pudieran vigilar su educación; la influencia de los numerosos factores culturales (o contraculturales) dirigidos a los jóvenes a través de los medios de comunicación de masas (discos de música “juvenil”, películas, *comics* en cantidades y calidades crecientes, etc.); la publicidad comercial, que exalta y halaga a la juventud para explotarla mejor; la glorificación de lo espontáneo y directo como valor superior en la música, en la literatura y en la pintura psicodélicas, que no superan el techo del lenguaje, el colorido y las formas publicitarias comerciales; y la influencia de las bandas de amigos, en que los muchachos creen encontrar su verdadero hogar, sus amistades colectivas, porque los otros muchachos tienen sus mismas aspiraciones imposibles (alcanzar las mismas satisfacciones sin esfuerzo o convertirse sin una larga preparación en un personaje brillante, popular, que gana dinero para satisfacer todos los caprichos que los diferentes canales de publicidad comercial han ido despertando en cada uno).

El muchacho compara esa camaradería y unidad de aspiraciones de los amigos -la mutua comprensión de sus problemas- con la supuesta tacañería de los padres y las riñas constantes por el abandono de los estudios o por llegar tarde a casa, la tristeza del hogar, siempre con el mismo sermón de que gasta mucho y nunca llegará a nada, de ser un perdido, etc., etc. Está visto: padres e hijos pertenecen a generaciones distintas y a mundos distintos, y hablan lenguajes distintos. Y, como las relaciones entre padres e hijos se venían haciendo cada día más difíciles, los primeros llegan a la conclusión de que realmente es así, que es verdad que viven en mundos distintos y terminan por no atreverse a amonestar a los hijos, por apenas hablar con ellos y por reconocer que es imposible cualquier influencia sobre ellos, porque la influencias externas son las más eficaces y poderosas y la autoridad de los padres disminuye a medida que aquéllas aumentan.

La disciplina del niño es fundamental para su desarrollo y no puede existir si los padres no la crean ni la sostienen, sin la autoridad de los padres. Pero, como se ha visto, en las sociedades industriales capitalistas todo conspira contra la práctica efectiva de la autoridad de los padres. El cambio en las familias urbanas, al

pasar de recibir los hijos que Dios envíe a tener los que el matrimonio quiere y cuando quiere, empieza por debilitar gravemente a los padres que tienen uno, dos o tres hijos por amor y porque pueden tenerlos. En estas condiciones, los padres tienen que armarse de valor para reprimir a los niños, negarles cualquier capricho o castigarles por las faltas que comentan. El cariño de los padres a los hijos debilita su autoridad y puede operar negativamente en la educación de los niños. Porque, sorprendentemente, amor y severidad tienen que ir unidos. Los padres que, por amor, les dejen hacer lo que quieran y les concedan lo que les “apetezca”, malcriarán a sus hijos. Pero también los malcriarán los padres inclinados a la severidad que les impongan su voluntad y su autoridad, y con dos resultados distintos: o unos niños temerosos, sumisos y sin capacidad de iniciativa; o unos niños hipócritas, que ponen cara compungida delante de los padres y les dicen sí a todo, pero por detrás se burlan de ellos sin guardarles el menor respeto. He leído en alguna parte y hace años que la educación es amor y disciplina, y, aunque no recuerdo bien quién era el autor, no he olvidado esa sentencia, porque es muy justa y verdadera: educación equivale a amor y disciplina, al amor severo del que se habló hace años.

El aforismo “la educación es amor y disciplina”, la guía más correcta y segura de la educación familiar en la sociedad industrial capitalista

Ese aforismo -la educación es amor y disciplina- es la síntesis más valiosa y la guía más segura y correcta de la educación que debe practicar la familia en la sociedad industrial capitalista. Puede ser también el lema de nuestras familias, que están adquiriendo todos los caracteres de las familias urbanas industriales. Y, para demostrar con plena evidencia, su acierto y justeza, voy a desarrollar brevemente los términos del mismo.

En primer lugar, a los hijos hay que educarlos, incluso por egoísmo y economía de esfuerzos. Pero una educación genuina, verdadera -que modele la conciencia del niño de manera que se comporte lo mismo delante de los padres que en su ausencia, y que se respete a sí mismo cuando esté solo y respete a los demás, tanto si son los padres como si son otras personas, cuando esté ante ellos- solamente se puede conseguir si la disciplina, la autoridad, va acompañada siempre del amor; si el niño obedece, más que por temor a disgustar a sus padres, por amor y, sólo en segundo lugar, por respeto. Pero conviene no olvidar que los niños tardan en responder al cariño de los padres con un cariño consciente, verdadero: hasta los cinco años por lo menos, cuando

algunos de los elementos de temperamento y su carácter ya están establecidos. Desde que el niño empieza a andar hasta los cinco años es la fase de la disciplina la que opera más firmemente en él; pero, desde los cinco años aproximadamente, es el amor el que da lugar al nacimiento en el niño del afecto nuclear, la adhesión profunda a la madre, que será la base para el desarrollo posterior, tanto del cariño a los padres como de todos los sentimientos del niño.

Por lo mismo, hay que ejercer una conducta regular, equilibrada, racional, sin bandazos; y hay que evitar expresamente reñir violentamente al niño, o castigarlo, y a los pocos minutos acariciarlo y darle mimos, como para hacerle olvidar el castigo y congraciarse con él. Esos cambios desconciertan al niño, que acaba por no saber a qué atenerse; el niño quiere seguridad y regularidad, y, dentro de su limitada capacidad, debe entender el motivo del castigo. El que los padres impongan su autoridad al niño, que lo disciplinen, no está en contradicción con el amor. Porque el amor, lo mismo al niño que a otra persona, no se le demuestra con frases melosas y mimos, como suelen hacer muchas madres que se comen al niño a besos después de tenerlo abandonado todo el día. El cariño al niño se le demuestra estando a su lado cuando necesita el apoyo de los padres; simplemente, cuando despierta asustado de noche y encuentra en la oscuridad la voz y la mano de los padres para protegerle. Y el amor de los padres se manifiesta en la seguridad de los niños, en la ausencia en ellos de reacciones de pánico o en la naturalidad de su comportamiento.

Por último, la educación de los niños no se puede aislar del comportamiento de los padres entre sí. Si la relación entre los padres es desordenada y arbitraria, si tan pronto discuten, se gritan e insultan como se hacen caricias y mimos, no se puede esperar que los niños no se vean afectados por su conducta desordenada. Los padres tienen que aprender a respetar a los hijos desde la más temprana edad y el fruto de ese respeto es el buen ejemplo que deben dar a los hijos. Si los padres tienen conciencia de la influencia que ejercen sobre los hijos, deben respetarlos, respetándose mutuamente; y, en ese sentido, los hijos pueden ser el motivo para que la pareja mejore sus relaciones. Por lo demás, en cuanto ningún matrimonio está obligado a tener hijos, una vez que se han propuesto tenerlos y los tienen, es una obligación ineludible darles en todo momento buen ejemplo, porque, durante los primeros años de vida, los padres son para los niños la

representación viva de la especie humana y tratarán de formarse según su imagen.

3. Actitud ante la naturaleza: función de la escuela (1977)²⁵¹

Sólo se respeta y se ama aquello que se conoce

Hasta el presente la actitud de los hombres hacia la naturaleza viva ha sido completamente negativa, destructora, tanto la de las gentes del campo como la de las de la ciudad; esto es un hecho fácil de comprobar. Esa actitud es lógica; las gentes ignoraban, y, en su inmensa mayoría, todavía ignoran, el valor de la naturaleza viviente, de la que los hombres somos parte y, precisamente, la parte de aquélla que ahora la pone en peligro. Los hombres desconocían lo que era -lo que es- esa naturaleza viva; y lo que no se conoce no se puede valorar, no se puede apreciar, no se puede amar y, por tanto, tampoco se puede respetar. Para amar y respetar la naturaleza hay que conocerla. Por eso la preocupación por la naturaleza viva ha surgido, ha aparecido, entre las minorías cultas de los países más adelantados, no sólo por el conocimiento que esas minorías poseían de esa naturaleza, sino también porque esas mismas minorías venían siendo testigos de los estragos que el desarrollo industrial ocasionaba en sus respectivos países.

Ahora bien, tales minorías, cualquiera que hayan sido sus motivaciones, han cumplido el papel de dar la voz de alarma, de señalar el peligro para que los científicos le prestasen atención, lo estudiaran y propusieran fórmulas para frenar esa degradación de nuestro ambiente hasta recuperar un nuevo equilibrio, que hoy estamos aún muy lejos de lograr, aunque ya hemos dado el primer paso en esa dirección, al hacernos conscientes de que existe. Porque, como dijo un gran científico del siglo XIX, la humanidad es capaz de resolver la gran mayoría de los problemas con que se va encontrando.

Necesidad de una concepción científica de la vida, como condición de existencia del ser humano, y de la máxima divulgación de la misma

Es evidente que la primera tarea con que nos enfrentamos es modificar la actitud de los hombres hacia la naturaleza viva; transformarla, de negativa y destructora, en positiva y protectora. Para conseguirlo hay que explicarles lo que es la naturaleza viviente; hay que demostrarles que no es enemiga del hombre, sino,

²⁵¹ Manuscrito, con fecha de 8 de noviembre de 1977. (*N. del ed.*).

más bien, la fuente, la cuna de la especie humana, la condición de nuestra existencia. Porque nosotros, como seres vivos, somos una parte de la naturaleza: de ella obtenemos nuestros medios de subsistencia e incluso el aire que respiramos. Nosotros formamos con la naturaleza viva un todo solidario; tan solidario, que todo lo que hagamos con la naturaleza viviente repercutirá en nuestra existencia, en nuestro bienestar.

Corresponde a los científicos, fundamentalmente a los biólogos, elaborar una teoría general de los orígenes, evolución, equilibrio y peligros que se ciernen sobre la naturaleza viva. Pero no se trata sólo de que los científicos entiendan esa teoría, sino que es necesario construir con ella una concepción general de la vida que pueda ser asimilada por las masas a fin de que se den cuenta de lo increíblemente dramática que ha sido la evolución de los seres vivos; los centenares de millones de años y los tremendos conflictos y tanteos que costó esa evolución hasta llegar a la naturaleza viva, que nosotros estamos destruyendo a velocidad creciente. Esta teoría o concepción de lo viviente no es otra que la historia de la naturaleza, y también nuestra propia historia, en cuanto nosotros formamos parte de ella y somos su producto más elaborado y consciente. Los grandes medios de que hoy se dispone para la publicidad comercial podrían ser el vehículo para propagar y poner al alcance de las masas esa concepción científica de los seres vivos que nos proporcionara un conocimiento, una visión racional de la naturaleza, que nos descubriese su valor incalculable y nos enseñara a amarla y a respetarla. La creación de un clima general de amor y respeto a la naturaleza debiera tener como consecuencia un cambio rápido, pionero, en aquella parte de la población dedicada al trabajo intelectual, y, sobre todo, en el profesorado.

Protagonismo clave del profesorado de la escuela infantil y primaria

Corresponde, evidentemente, al profesorado, y, en especial, a los profesores de Educación General Básica, una tarea de excepción en el cambio de la actitud de los hombres hacia la naturaleza viviente, por la función especial que desempeñan en la sociedad como receptores y elaboradores de la experiencia social para transmitirla a las nuevas generaciones a fin de configurar sus conciencias. No es necesario reflexionar mucho para comprender la extraordinaria influencia sobre las nuevas generaciones que los profesores están en condiciones de ejercer para crear una actitud de amor y respeto hacia la naturaleza viviente.

No cabe duda que el papel del profesorado es decisivo porque, además de poseer formación intelectual y en general dotes de persuasión, se encuentran con unos receptores, los niños, limpios de prejuicios y admirablemente dispuestos para asimilar unos conocimientos que modelarán sus conciencias y su comportamiento para toda su vida. Por otra parte, todavía se desconoce el valor formativo del conocimiento de los seres vivos, de la biología, aunque todo induce a esperar que ese conocimiento será inestimable, por la coherencia de los seres vivos con nuestra propia existencia, asimismo, de seres vivos. Para el hombre nada hay más afín que los otros hombres y, en segundo lugar, que los seres vivos sobre los que se edifica nuestra propia existencia, y de cuya comunidad procedemos.

Ahora bien, no sólo el conocimiento de los seres vivos es altamente formativo para configurar una conciencia y una personalidad rica e integral, sino que el conocimiento directo de las plantas y de los animales es el cauce más eficaz y valioso para que los niños se eleven al conocimiento del medio en que viven. Esta afirmación es especialmente válida para los millones de niños de nuestras zonas rurales, que, aunque viven en medio de vegetales y animales, por lo general no saben nada ni de unos ni de otros. Sin embargo, la flora y la fauna de la comarca debieran constituir un medio inapreciable para que esos niños se fueran elevando al conocimiento del mundo que les rodea. Da pena ir por nuestros pueblos y descubrir que los niños no conocen ni una flor, ni una planta, ni un pájaro, ni un animal de los originarios de la comarca, aunque, posiblemente, les hayan explicado las costumbres y medios de vida de animales que difícilmente tendrán ocasión de contemplar directamente. En nuestras escuelas rurales, el profesorado tiene una tarea extraordinariamente valiosa y de increíble alcance para cambiar la actitud de sus habitantes frente a la naturaleza viva, lo que es de la máxima importancia para empezar a luchar contra el deterioro del ambiente natural, al menos en aquellos aspectos en que son los hombres individualmente los agentes principales del mismo.

Nuestras escuelas, tanto en las ciudades como en las zonas rurales, pueden cumplir un papel de primer orden en la creación y difusión de una concepción de los seres vivos que genere una nueva actitud de amor y de respeto hacia la naturaleza.

4. Información infantil y necesidad del acuerdo entre el hogar y la escuela (1978)²⁵²

Funciones escolares de la administración estatal, profesores y padres

El deseo de participación de los padres en la educación de sus hijos es justo y razonable y altamente meritorio y encomiable en una sociedad de consumo. De hecho, los padres debieran preocuparse de la formación de sus hijos por puro egoísmo, ya que sufrirán las consecuencias de las deficiencias y de los fallos en su educación. Pero es preciso que los enseñantes ayuden a los padres a entender cuáles son los límites de su intervención, pues, como muy pocos padres saben qué va a ser de sus hijos, dónde y en qué se van a emplear, deben dejar la elección de los métodos pedagógicos al profesorado y la planificación de los contenidos al Estado. No hay que olvidar que existe una movilidad real de la mano de obra a nivel de todo el Estado y que, en pocos años, se extenderá también a nivel de los países del Mercado Común, por lo que la formación de nuestros niños tiene que prever esa situación y seguir un programa que garantice una base de conocimientos válida como soporte de diferentes especializaciones próximas entre sí; porque se haría un mal servicio a los niños si se les impone una formación especializada y unilateral, con miras estrechas y utilitaristas.

Es evidente que, por ahora, los contenidos de nuestros programas educativos deben planificarse a nivel del Estado para reforzar la libertad del futuro adulto en su búsqueda de empleo; es una cuestión de igualdad de oportunidades, especialmente para que los niños campesinos, a fin de que puedan desplazarse a las grandes ciudades y áreas industriales. En cuanto a los métodos pedagógicos y didácticos, deben quedar a la prudente elección de los claustros de los centros, que tienen que tomar disposiciones a este respecto teniendo en cuenta la procedencia social del niño y la localización geográfica de la escuela. Y, por su parte y en bien de los niños, los padres no deben interferir en estos dos dominios, planificación de los contenidos docentes y selección de los métodos.

La existencia de ciertas cautelas frente la intervención de los padres en el proceso educativo de sus hijos no tendría que extrañar a nadie, por varias razones:

²⁵² Última sección -y única localizada hasta el momento- del manuscrito con el título “Mejora de la calidad del servicio público y participación de los usuarios”. (*N. del ed.*).

- 1) porque los padres carecen de competencia en cuanto a la evaluación del aspecto estrictamente lectivo, académico, de los contenidos y los métodos;
- 2) porque los padres no son los genuinos usuarios de la enseñanza: los verdaderos sujetos de la educación son los hijos y hay que defenderlos frente a las extralimitaciones, particularismos y excentricidades de los padres que creen seriamente que el hijo es cosa suya;
- 3) porque una intervención indiscriminada de los padres puede perturbar seriamente el orden del centro, las relaciones de los profesores entre sí, con los alumnos y con los padres. Aunque los principales afectados por cualquier tipo de alteración dentro de la actividad escolar habrían de ser siempre los mismos: los niños. Esto hay que subrayarlo con energía ante los padres, para que adquieran clara conciencia de ello y para que se esfuercen en establecer y mantener las mejores relaciones con el profesorado. Y es precisamente de los padres, como presuntos usuarios de la educación, de quienes tendría que partir toda iniciativa de apoyo al profesorado para estimularlo a mejorar la enseñanza, puesto que, como se ha dicho anteriormente, es sobre ellos sobre quienes recaerán las consecuencias de los fracasos en la enseñanza.

Perturbación de la labor escolar por la información infantil extraescolar

No se descubre nada nuevo cuando se afirma que, cada día que pasa, es más necesaria la colaboración de los padres en el proceso educativo, dadas las múltiples y diversas influencias que inciden sobre nuestros niños en las sociedades industriales capitalistas y que compiten entre sí, abierta o solapadamente, para determinar su conducta en beneficio de otros tantos centros de poder: empresas, organizaciones religiosas, partidos políticos, sectas de todo género, etc., etc.

Todos esos esfuerzos para condicionar las conciencias de los niños son asimilados inconscientemente por ellos y se convierten en guías de su comportamiento; y engañan de tal manera, que a todos nos parece que se trata de la más pura e inocente espontaneidad del niño, cuando, en realidad, se está ante un comportamiento teledirigido. Pero lo más grave de todo es que, por tales vías, se estimula al niño a liberarse de todo condicionamiento impuesto por los padres y de toda autoridad en general y a ejercer su libertad y espontaneidad, manifestándose libérrimamente y exteriorizando su

interior genuino y originario; y de ahí la exaltación de la *psicodelia*, es decir, de la supuesta manifestación del propio mundo innato, lo que equivale, en realidad, a manifestar lo que se le ha inculcado mediante la televisión y demás canales de información. Algo que obliga a los padres a exigir mejor calidad de la enseñanza y a colaborar con los profesores para ayudar a los niños a liberarse de una espontaneidad tan falsa e interesada como la que provoca en muchos adultos la publicidad subliminal²⁵³; de hecho, para el niño, toda publicidad y toda información es subliminal, puesto que carece de una conciencia crítica, resultado de la interiorización de conocimientos que, integrados a un determinado nivel y contrastados con la actividad real, permiten enjuiciar todo nuevo conocimiento, toda nueva información.

Parece evidente que el profesorado, en especial del de EGB y BUP, o no es consciente del fondo de información “inconsciente”, involuntaria, de sus alumnos, o no quiere saber que existe, y se comporta como si las conciencias de sus estudiantes estuvieran limpias e inmaculadas para recibir sus sabias sentencias. Cuando no continúan creyendo que las almas de sus alumnos son *tanquam tabula rasa* (lo que es cierto, pero únicamente al nacer, lo que es muy importante), los profesores se comportan como si encerraran la verdad en su interior, al poseer una dote de ideas innatas “codificadas” en sus genes.

Lamentablemente todavía hay muchas personas cultas que, como el viejo Platón, creen que las almas encierran el verdadero conocimiento de las cosas y que lo único que hace falta es el arte de la madre de Sócrates, la mayeútica, para lograr que ese conocimiento salga a la luz. Pero hoy se sabe muy bien de dónde proceden las ideas innatas y ningún enseñante debiera ignorar ese dato. Hay que enfrentarse con lo espontáneo en el niño y hay que tratar esos contenidos espontáneos de su conciencia como lo que son: informaciones, actualmente masivas, interiorizadas por el niño de una manera absolutamente inconsciente porque todavía carece de la capacidad de interiorizar algo de modo consciente.

Necesidad del alineamiento del hogar con la racionalidad escolar

Ahora bien, los profesores no pueden luchar eficazmente contra ese fondo informativo que perturba y falsea sus mejores

²⁵³ Publicidad dirigida a influir en la mente a niveles distintos de lo consciente, especialmente por la exposición demasiado breve para ser percibida por la conciencia, como mediante las técnicas subliminales en la publicidad por televisión (*Webster's Third New International Dictionary*, 1966).

esfuerzos sin la ayuda de los padres. Hoy los padres *ya no pueden formar a sus hijos*, dada la separación total entre el hogar y el trabajo, la ignorancia de lo que va a ser de sus hijos y la imposibilidad de dominar hoy las innumerables especialidades, resultado del crecimiento de los conocimientos y de las técnicas por la intensificación de la división del trabajo.

Ésa es precisamente la causa fundamental del aumento sin precedente de la demanda de educación. Pero, por lo mismo, el acuerdo entre el hogar y la escuela resulta imprescindible para poder vencer los graves obstáculos actuales que condicionan seriamente la educación de los niños.

No se trata solamente de que no haya -como ocurre con frecuencia- contradicciones entre el hogar y la escuela, sino de que el clima de racionalidad, de orden y de trabajo de la escuela se extienda al hogar, aunque sea a otro nivel. Los padres tienen que convencerse y nosotros tenemos que convencerlos de que el bien de los hijos exige que el hogar se alinee con la escuela, porque, de lo contrario, el niño estará deseando huir de la escuela al hogar o a la calle, lo que sería lo mismo. Y, si el niño está dominado por ese sentimiento de disgusto en la escuela, no hay posibilidad alguna de que atienda al profesor ni de que asimile con agrado los conocimientos destinados a organizar y desarrollar su conciencia: el instrumento que le permitirá enfrentarse con la realidad que le rodea con actitud y capacidad crítica, ejercer su libertad genuina, en otras palabras.

La conclusión a que conduce el análisis es clara y radical: la formación de los niños de hoy exige la colaboración de los padres y esto ya no puede seguir siendo ignorado ni por los padres, ni por la escuela ni, menos, por los responsables políticos del sistema educativo de nuestro país. Es un hecho que en nuestro sistema educativo y por diversos motivos, hay grupos de interés (como las empresas privadas) que quieren seguir ignorando las nuevas exigencias educativas y que se oponen a la transformación cualitativa de nuestra educación. Pero es igualmente evidente que hay otras dos fuerzas poderosas, los padres y el sector más consciente del profesorado, realmente interesados en mejorar cuantitativa y cualitativamente nuestro sistema educativo y que pueden hacer mucho por su racionalización y su eficacia.

**Doble vía del hogar para la mejora de la calidad de la enseñanza:
asociaciones de padres y municipios**

Concretamente los padres disponen hoy de dos vías de presión a su alcance en orden a esa mejora imprescindible (piénsese, en concreto y a este último respecto, en los niveles actuales del fracaso escolar en EGB): las asociaciones de padres de alumnos; y los municipios, como cauce principal para las mismas.

Ciertamente, los municipios cuentan hoy con pocas atribuciones legales en el dominio educativo, pero eso no debe constituir un obstáculo: las asociaciones de padres de alumnos tampoco tienen aún base jurídica para participar en la educación de sus hijos en la escuela y, sin embargo, lo están haciendo y, en algunas regiones, con éxito creciente. Los municipios, como organización básica inmediata del Estado, tienen mucho que hacer, estudiar y exigir en materia educativa bajo la presión inmediata y directa de las asociaciones de padres de alumnos y de los vecinos en general. Porque la enseñanza no debe ser una preocupación exclusiva de los padres que tengan hijos en edad escolar sino de todos, ya que la mejora de la calidad de la educación nos afectará a todos; y el municipio es la instancia inmediata a la que pueden recurrir los padres y que puede recoger sus exigencias para buscarles solución con el apoyo global de toda la sociedad, representada por el Estado.

No se puede olvidar que, entre los individuos y el municipio, no hay ningún organismo, ninguna institución intermedia, por lo que bien se puede hablar del municipio como la organización básica del Estado; y, por tanto, también, como la única que conoce, real y directamente, las necesidades de las familias, esto es, de los padres y de las personas que viven en su ámbito en general. En ese sentido, el municipio es la única institución del Estado, de la Administración, que dispone de información correcta de las necesidades en puestos escolares. De los 9000 municipios, aproximadamente, que existen hoy en nuestro país, la inmensa mayoría de ellos, y, en lo personal, de sus alcaldes, están en condiciones de señalar en cada momento cuáles son las necesidades en educación de sus ciudadanos. Solamente un pequeño número de grandes ciudades tienen necesidad de un aparato más complejo para conocer esas necesidades escolares, pero los datos están ahí.

Entonces, ¿por qué los municipios no participan en la planificación de la enseñanza? Es realmente asombroso que el Ministerio de Educación desprecie la cooperación de los municipios o que desconfíe de ellos a la hora de planificar las necesidades

escolares. Es más: los municipios podrían mantener a las autoridades educativas constantemente informadas no sólo de las necesidades actuales, sino de las que se irán presentando en los años venideros.

En el pasado, los municipios se han despreocupado olímpicamente de los problemas educativos, en buen parte como reflejo de la despreocupación de los padres y en parte, también, como resultado de las presiones del sector privado de la enseñanza, interesado en que el municipio no se ocupe de esa cuestión. Pero hoy la situación es muy diferente que en pasado, puesto que la enseñanza se ha convertido en un problema político y social grave, muy grave, preocupante.

Para hacer frente a esta tarea tan importante como urgente, los municipios democráticos deberían recabar firmemente su participación en la planificación de las necesidades en educación. Y los de las grandes ciudades, crear los instrumentos adecuados para que su participación en el proceso educativo sea real, comenzando por constituir gabinetes para el estudio de las necesidades en puestos escolares que proporcionen a los ayuntamientos una información bien elaborada y fidedigna, correcta, de la situación y las necesidades de la enseñanza dentro de su demarcación.

5. La enseñanza escolar como vía de liberación (1979)²⁵⁴

Funciones de la educación infantil: superación del particularismo social y primer acceso al pensamiento científico general y a la ciudadanía

La escuela cumple dos tareas básicas respecto al desarrollo del niño por medio de la enseñanza:

- 1) Le inicia en la posesión de una imagen -esquema o trasunto- de la realidad que le permitirá orientarse en la creciente complejidad de las sociedades modernas;
- 2) Intenta liberarle de los particularismos, inculcados por la familia desde el nacimiento y mediante la convivencia en el limitadísimo círculo familiar, para que se abra a lo general, para convertirlo en ciudadano.

En el fondo, ambas tareas coinciden y se reducen a la asimilación de los elementos fundamentales de la experiencia conquistada por los hombres a lo largo de la historia. Pues, es precisamente esa asimilación la que convierte al individuo animal que es el niño al nacer en persona: esto es, en el individuo equipado con la experiencia apropiada a través de y por el cauce de sus relaciones personales (sociales).

El elemento capital de ese proceso es la experiencia humana fijada en el lenguaje y en las herramientas, utensilios, máquinas, edificios, caminos, etc.; y elaborada en conocimientos, leyes, hipótesis, teorías y recogida en libros, pero que sólo se hace viva y activa en las conciencias de los individuos, en sus mentes.

Precisiones teóricas y conceptuales previas: 'acción', 'experiencia', 'conocimiento', 'ciencia', 'filosofía' y 'libertad'

Para entender dicho proceso se hace necesaria la aclaración y la correlación de algunos conceptos básicos.

En primer lugar, está la '*acción humana*': esto es, toda operación simple destinada a adaptar porciones de la realidad exterior a satisfacer las necesidades de los hombres. Ahora bien, cualquier acción humana, por sencilla que sea, tiene dos planos: uno externo, significado por la operación sobre un elemento de la

²⁵⁴ *Foro de Ciencias y Letras* (1981), Granada, pp. 97-104. El manuscrito correspondiente a la última parte de este artículo -y el único que se ha localizado- está fechado en 1979. (N. del ed.).

naturaleza (como beber agua en una fuente o hacer un bastón con una rama, por ejemplo); y otro interno, la referencia de la acción al todo individual (la vivencia de la acción, la huella que deja ésta -cansancio, satisfacción, etc.- en la mente). Pero esa huella de la acción -que aquí se denomina '*experiencia*'- constituye otro concepto fundamental.

La experiencia -que es algo común a todos los seres vivos- es de por sí fragmentaria e incoherente y, a nivel del resto de las especies animales, del todo *interna e individual*. Pero, en el caso del animal humano, al decantarse en el lenguaje, adquiere la maravillosa propiedad de poder exteriorizarse socialmente y de organizarse en fragmentos de más en más significativos para los propósitos humanos de asegurar la subsistencia. A esos fragmentos de experiencia integrados es a lo que denomino '*conocimiento*'.

La experiencia vinculada -fijada- a las palabras y a todas las producciones humanas tiene la propiedad de encauzar la acción humana, de condicionar la conducta de los hombres por la facilidad -mejor aún, por la fuerza- con que pasa de unos individuos a otros. Los individuos que reciben experiencias así organizadas en conocimientos -por medio de la acción con los artefactos humanos, de la imitación o de las palabras- tienen la impresión de haber vivido la acción y experiencia primarias. Utilizamos objetos producidos por la acción de otros hombres -artefactos- con tal facilidad y los comprendemos tan bien, que a lo largo de la historia unos hombres han organizado mortíferas guerras para apoderarse de los artefactos producidos por otros. Es más: la experiencia organizada en conocimiento es la razón y fundamento de la superioridad del hombre y de su dominio de la naturaleza, a la vez que su resultado.

Ahora bien, los conocimientos -como organización de fragmentos o porciones de experiencia humana- no son aún la forma óptima de recoger y difundir la experiencia humana básica, conseguida en la acción de los hombres sobre la naturaleza (incluido el hombre) para subsistir cada día con más seguridad. No; la forma más perfecta y adecuada de hacer todo eso es la '*ciencia*', como ordenación coherente y sistemática de la experiencia humana, en cuanto conocimiento racional.

La ciencia es, pues, la organización de la experiencia (mejor dicho, de las porciones de experiencia constituidas en conocimientos) de acuerdo con los procesos de la naturaleza, revelados a los hombres en su actividad milenaria por dominarla en beneficio propio. En la ciencia los hombres se esfuerzan por

reproducir -con el máximo rigor y exactitud- el orden férreo que determina todos los movimientos de la naturaleza, inorgánica, viviente e incluso psíquica; orden que sólo muy lentamente y tras ímprobos esfuerzos han ido descubriendo. Lo han hecho por medio de su acción, a través de su actividad dirigida a modificar los procesos de la naturaleza y aprovechando las lecciones de su resistencia a ser modificados.

De ese modo, los hombres descubrieron el férreo determinismo que domina toda la naturaleza; y fue también así como hallaron el orden que sirve de pauta para organizar los conocimientos en un todo que pretende reflejar, cada vez con mayor perfección, el orden natural a fin de proporcionar una imagen -esquema, trasunto o concepción del mundo.

A esa imagen del mundo, que la ciencia se esfuerza de continuo en reproducir en el plano puramente conceptual, es a lo que llamamos '*concepción científica del mundo*'; y es en ese sentido en el que entendemos que la filosofía dialéctica es la concepción científica del mundo más correcta y progresiva. Como tal concepción del mundo, la ciencia ofrece a los hombres la guía más segura y más exacta para toda su actividad -para todo comportamiento humano-; y les proporciona el entramado más eficaz para organizar la propia experiencia y para mejorar esa misma guía, al corregirla y enriquecerla de continuo con las lecciones de la práctica.

Por lo demás, otra gran ventaja de la ciencia es la extraordinaria facilidad de su asimilación. De hecho, cuanto más avanza la ciencia -cuanto más generales y abstractas son sus leyes-, con más fuerza se impone como estructura de la conciencia del individuo.

El que la estructura de la conciencia descansa -se fundamente-, en última instancia, en el orden de la realidad -en la naturaleza- no debe sorprender. Toda nuestra organización animal (nuestra fisiología, nuestros sentidos -que nos facilitan la *aprehensión* de la realidad- y, en definitiva, la base misma de nuestra conducta) ha sido modelada en última instancia por la naturaleza y, de modo inmediato, por la sociedad trabada por la palabra, en tanto que medio biológico de la especie humana.

Así, las leyes de nuestro psiquismo son también, en definitiva, un trasunto de las leyes de la naturaleza. Y, por lo mismo, cuando hablamos de lo racional queremos decir que el orden de nuestras construcciones mentales está calcado sobre el orden de los

procesos reales, descubierto en la durísima actividad del hombre sobre la naturaleza; esto es -por decirlo con palabras más sencillas-, en el trabajo, destinado a producir lo necesario para sobrevivir y asegurar la vida humana.

Ahora bien, ¿qué tiene que ver la ciencia con la libertad del hombre? La ciencia proporciona a los hombres un conocimiento de los procesos naturales y de sus leyes. Y ese conocimiento nos permite *anticipar* los resultados y, por lo mismo, también, aprovechar los recursos naturales en nuestro propio beneficio, eligiendo lo que más nos conviene hacer. Por ejemplo: con las lluvias estacionales, un pequeño río puede desbordarse, inundar el valle por el que discurre y destruir todo el fruto de grandes trabajos humanos; pero los hombres, guiándose por el conocimiento de las leyes naturales, pueden construir una presa para retener el agua sobrante y distribuirla por medio de canales para regar las tierras del valle y conseguir cultivos más productivos; de manera que lo que era causa de ruina y desolación se convierte así en fuente de grandes beneficios y de prosperidad.

a. Educación y sociedad

El niño campesino y artesano aprende lo que necesita en el duro banco del trabajo y su experiencia, sólo operativa, es fragmentaria y atomizada

Sólo se podrá apreciar la importancia y el gran valor de la enseñanza escolar comparando la formación infantil en la sociedad agraria tradicional con la formación del niño en la sociedad industrial capitalista.

Un niño campesino o artesano aprende todo lo que necesita en el banco del más duro trabajo: en parte, por indicaciones verbales de sus mayores; en parte, por imitación, al ver hacer a los demás; y, probablemente, en su mayor parte, mediante la acción muscular, indispensable para transformar las cosas, producirlas, transportarlas, conservarlas, prepararlas para el consumo, etc.

Para esos niños, la adquisición de experiencia es muy lenta y -lo que es más grave- también muy penosa, ya que en lo fundamental procede del trabajo, de un trabajo agotador. Pues, para mayor detrimento, esa experiencia tan duramente adquirida se pierde en su mayor parte con la muerte de quien la ganó, precisamente por la incapacidad del campesino o del artesano para convertirla en conocimientos y para organizar esos conocimientos en un sistema.

Además, a esas desventajas hay que añadir otras aún más deprimentes. Sobre todo, porque la experiencia preliteraria es en sentido estricto una experiencia operativa -experiencia de cómo realizar algo-, fragmentaria y atomizada, aunque adopte la forma de conocimiento; y sólo es válida para sociedades muy simples, con un equipamiento muy sencillo y con relaciones sociales escasas y encuentros personales poco frecuentes. Aunque también es cierto que, si esa experiencia no puede convertirse en una concepción científica del mundo, apta para guiar la acción de los individuos, es, justamente, porque éstos tampoco la necesitan.

La escuela de la sociedad capitalista -que prima la información sobre la experiencia directa- abre a los niños una vía a la ciencia y a la libertad

La formación de los niños en las sociedades industriales capitalistas es muy distinta. Los niños asisten a la escuela desde los primeros años -en muchos casos a partir de los tres años e incluso antes-: unos, a escuelas maternas; otros, al parvulario; y otros, al primer curso de educación general básica. A diferencia de los niños campesinos y artesanos, en los que la experiencia directa predomina sobre la información²⁵⁵, en los niños de las ciudades y las zonas industriales la información predomina poderosamente sobre la experiencia directa. Por eso es bastante frecuente que muchachos que hablan con gran soltura sean incapaces de distinguir entre un pino y un manzano o entre el trigo y el maíz, una roca arenisca y una pizarra, etc.

Al poner el acento sobre la información, la enseñanza literaria de las escuelas uniformiza los datos provenientes de la realidad, plancha los conocimientos haciendo creer que todos son iguales y tiende así a borrar toda jerarquización. Ésa es una importante desventaja de este tipo de enseñanza, pues, en el mejor de los casos, induce a creer que el conocimiento -más aún, la misma ciencia- se reduce a combinaciones de palabras y nada más; de hecho, históricamente, eso ha ocurrido así y en más de una ocasión.

Ahora bien, pese a esa tendencia a confundir los conceptos o ideas con las palabras²⁵⁶, la formación literaria y científica que proporciona la enseñanza escolar es muy superior a la formación en

²⁵⁵ Información debe entenderse aquí como experiencia elaborada en conocimiento; y, por tanto, experiencia simplificada, muy generalizada, y liberada por eso mismo de particularismos. La experiencia elaborada en conocimiento, que es la información, es muchísimo más fácil de asimilar, aunque sea más pobre para el ejercicio del propio pensamiento.

la experiencia directa, vivida, de los niños campesinos y artesanos. La razón consiste -y ésta es la cuestión central de este trabajo- en que la escuela proporciona al niño una vía de acceso al conocimiento científico que -una vez depurado de toda particularidad, de toda ganga, de todo lo superfluo- encierra lo más valioso de la experiencia humana, adquirida en el curso de los más duros trabajos, dirigidos a poner los procesos naturales al servicio de la satisfacción de las necesidades de los hombres.

En unos pocos años, la enseñanza escolar proporciona al niño el conocimiento científico constituido por la ciencia en su forma más abstracta y más fácil de asimilar o interiorizar; y, con ello, le ofrece el entramado de la conciencia más eficaz para clasificar y organizar toda la experiencia posterior y el plano más rico y seguro para orientarse personalmente en el complejo mundo técnico y social en que le toca vivir.

Los niños que asisten a nuestras escuelas están en camino de asumir el más poderoso equipo intelectual para operar sobre el medio en que viven y para hacer su vida en él. El conocimiento que la ciencia les aporta es la decantación de lo más precioso de la experiencia humana, contrastada millones de veces en el trabajo y en la conducta del hombre. Como tal, constituye el reflejo o esquema intelectual -conceptual- más seguro, exacto y correcto de los procesos naturales, el hombre incluido. Y, por lo mismo, es el conocimiento más previsor y anticipador del acontecer necesario de la naturaleza, pues, como escribía Hegel, «la necesidad es ciega sólo en la medida en que no es comprendida»²⁵⁷.

Incluso con todas sus deficiencias, la escuela puede proporcionar un conocimiento científico con el suficiente rigor para constituir la base de las libertades necesarias a los hombres en las sociedades industriales capitalistas. A saber:

- 1) La posibilidad de comprender la capacidad de las sociedades capitalistas avanzadas para oprimir a través de sus mecanismos directos de control, policíaco, jurídico y demás;
- 2) La aptitud para descubrir las formas refinadas de control por medio de la publicidad, de los negocios recreativos, de la difusión de pseudociencias y de la divulgación de las más groseras supersticiones;

²⁵⁶ Recuérdese el famoso pasaje del *Fausto* de Goethe en el que dice: “cuando falte una idea, viene bien una palabra feliz” (J. P. Eckermann: *Conversaciones con Goethe*, conversación del martes 16 de diciembre de 1828).

²⁵⁷ *Enciclopedia*, I, Berlín, 1843, p, 294

- 3) La capacidad crítica para entender la aceptación de necesidades prefabricadas por gabinetes de mercadeo (“*marketing*”), necesidades que sólo pueden ser satisfechas por la adquisición teledirigida de artículos que no contribuyen en nada a la mejora de la vida; y para descubrir la “espiral diabólica” del consumismo, como mecanismo generador de plustrabajo, puesto que el individuo tiene que trabajar más si quiere consumir más;
- 4) La posesión de los medios necesarios para elegir y proponerse un proyecto de vida y llevarlo a cabo sin impedimentos internos, que es lo que constituye el núcleo de la verdadera libertad.

La escuela cumple ese propósito liberador mediante esa doble tarea que se enunció ya al comienzo de este trabajo:

- 1) Al equipar al muchacho con los recursos necesarios para elevarse al conocimiento científico y al proporcionarle, además, las bases de ese conocimiento;
- 2) Al quebrantar sus particularidades, idiosincrasias y peculiaridades procedentes de la primera formación -reducida a la influencia de dos personas y hasta de una sola-, para abrirle a nuevas y más numerosas relaciones sociales y prepararle así para encuentros personales cada vez más frecuentes, que constituirán los cauces más ricos de información para el muchacho.

La riqueza de las relaciones sociales *significativas* de una persona es la más poderosa influencia contra las agresiones crecientes y diversas en sus formas, propias de las sociedades industriales avanzadas; y la facilidad y predisposición para anudar relaciones sociales, el baluarte más firme contra la tendencia a huir de las agresiones sociales, refugiándose en el aislamiento, que termina, a su vez, en la introversión aguda y en la enfermedad. Tendencias estas que pueden detectarse con facilidad en áreas geográficas de población dispersa y que cada día son más frecuentes en las grandes ciudades, donde son muchos los factores que empujan a los individuos al aislamiento y a la soledad.

b. La libertad entre la afectividad y la razón

Puede afirmarse que una persona es libre cuando conoce la realidad en que vive y utiliza ese conocimiento como guía de su acción; cuando planea la realización de su vida de acuerdo con ese

conocimiento correcto de todo lo que le rodea. Pero -y aquí está la clave del problema- todos sabemos lo difícil que es conducirse de acuerdo con un plan de conocimiento racional. Aun los adultos instruidos y “con experiencia de la vida” tienden constantemente a tomar sus decisiones, sobre todo las importantes, por “inspiraciones”, con preferencia a seguir las líneas de acción que nos marca el conocimiento racional.

El pensamiento y el afecto humano nos vienen “de fuera”, pero el segundo se desenvuelve antes y con más fuerza que el primero

Si esto sucede entre adultos educados, ¿qué pensar de los niños, de los muchachos, de los adolescentes? ¿Por qué es más difícil que un muchacho se comporte conforme a un plan racional (es decir, conforme al movimiento de las cosas) que un adulto? Pues, porque, de acuerdo con las conclusiones de la ciencia y de toda la historia humana, el conocimiento racional es algo que cada individuo recibe de fuera, del medio en que vive, pero que sólo lentamente, muy lentamente, va haciéndose suyo, se va convirtiendo en su más íntima personalidad.

El pensamiento racional -e incluso el pensamiento, a secas- tiene un origen muy débil en la conciencia del niño; empieza como un simple hilillo y se va ensanchando con el paso del tiempo y la adquisición de experiencia y de información. El pensamiento en el niño comienza rigurosamente en cero. Aunque nos resulta casi imposible admitir que lo que nos parece más propio, más íntimo -lo que experimentamos como nuestra mismidad, nuestro yo, lo que nos permite comprender todo lo que nos rodea, incluso nuestro propio cuerpo y nuestro comportamiento- nos venga de fuera de nosotros mismos, y se nos aparezca durante una etapa como algo extraño, como la voz de los adultos dentro de uno mismo.

Ahora bien, si el pensamiento racional constituye una base tan débil para fundamentar sobre ella la orientación de la conducta, ¿qué otro factor puede servir de guía al niño y al muchacho para dirigir su actividad? Dicho de otro modo, ¿puede darse una actividad sin ningún tipo de guía, sin ningún plan? ¿Puede el individuo tomar decisiones de alguna importancia sin orientación alguna? La más ligera observación de la conducta de un niño nos revela en seguida que su comportamiento está gobernado, inicialmente, por los estímulos de su entorno y, más tarde, por la afectividad, por sus emociones.

El pensamiento y el afecto constituyen los dos fundamentos de la vida de relación de los individuos humanos; y, en la

orientación de su actividad, aquéllos oscilan continuamente de uno a otro polo, aunque podemos estar seguros de que el desarrollo de esos dos polos es desigual. Pues, parece lógico que la afectividad aparezca y se desenvuelva antes que la razón, al ser el resultado directo de las relaciones humanas personales y depender, por lo mismo, fundamentalmente, de las personas que rodean al niño: de su acción sobre él y de su actitud para con él. Esa prioridad de la afectividad viene confirmada por el hecho de que el niño vive en un medio creado para él: para arroparle, protegerle e impedir que le lleguen las fuertes influencias y los crudos rigores de la naturaleza.

Desde el origen de nuestra especie, los brazos y las manos de la madre, liberados de su uso locomotor anterior, se convirtieron en el núcleo del medio humano en su función condicionadora y protectora de las crías, mientras el hombre construía con el trabajo de sus manos “una naturaleza en la naturaleza”, como decía Cicerón²⁵⁸.

Socialmente, el hecho de que el niño pase una etapa bastante larga en un medio constituido por adultos y otros niños supone enormes ventajas, pues:

- 1) Facilita la transferencia de experiencia entre los individuos y, especialmente, al niño;
- 2) Crea la posibilidad de una solidaridad intensa entre, al menos, los miembros del grupo;
- 3) Fundamenta esa solidaridad en los sentimientos que crean en el niño la dependencia respecto de los mayores y la larga convivencia con los adultos.

Los cauces del acceso del niño a la realidad, de su psicología y de sus relaciones sociales futuras son las personas de su entorno inmediato

Los adultos que rodean al niño no sólo le brindan satisfacciones y protección, sino que lo hacen con manifestaciones de afecto, de amor. Pero, por lo mismo, ese proceso genera en él un afecto primario, indeterminado pero muy intenso: el afecto nuclear, del que surgirán posteriormente las diferentes especies de sentimientos en función de la diversificación de la convivencia.

La primera y originaria manifestación de ese afecto nuclear es la intensa, y a veces obsesiva, adhesión del niño a la madre o al adulto de quien depende la satisfacción de sus necesidades y su protección. Esa persona -o personas- se convierten en los cauces

²⁵⁸ Cicerón, *De la naturaleza de los dioses*, II, 60.

del acceso del niño a toda la realidad. Ése es el rasgo más sobresaliente: el niño vive, experimenta, la realidad a través de los adultos de los que depende y a los que tiene afecto. Tal es la fuerza que la afectividad ejerce sobre el niño. Tanta, que, de la intensidad de esa fuerza, dependen sus futuras relaciones personales con las personas de su entorno, que, por lo mismo, pueden ser de tranquila confianza en los demás, de desconfianza y miedo, o de rechazo de los demás y ahondamiento en sí mismo.

En el primer caso, la confianza en aquellas personas que el niño sitúa dentro del área de su afectividad le proporciona grandes ventajas, al estar bien dispuesto a aceptar la palabra (esto es, la experiencia) de los otros y a asimilarla sin temor. Es cierto que esa confianza puede conducir a la exageración y dar como resultado el germen de una personalidad superficial que tiende a orientarse de acuerdo con lo que oye, con lo que su credulidad le impediría formarse un criterio propio, al ser incapaz de contrastar y enjuiciar la información que recibe. Pero es un peligro que vale la pena correr. Se trata de niños moderada o claramente extrovertidos.

En el segundo caso, el temor y la desconfianza hacia las personas disminuye la posibilidad de recibir información (o experiencia), con el consiguiente retraso del desarrollo intelectual. Además, esa desconfianza se transforma en timidez, con lo que el niño rehuye toda nueva relación personal, lo que empobrece su tacto, su conciencia social. Ése es el caso de los niños que se aferran a las pocas personas conocidas de su ámbito de afectividad y a sus antiguos amigos. Pero, cuando esa desconfianza y timidez se convierten en inseguridad, pueden dar resultados muy positivos en el desarrollo intelectual, aunque a costa de un gran esfuerzo personal, pues el miedo a quedar mal impulsa al niño a realizar un esfuerzo muy intenso con el deseo de quedar lo menos mal posible.

Por último, la desconfianza puede alcanzar extremos obsesivos y convertirse en rechazo de toda nueva relación personal, probablemente, debido a cambios bruscos de las personas que cuidan al niño en los primeros tres o cuatro años. En esas condiciones, nace en el niño un intenso recelo hacia los demás, que retrasa el desarrollo de su conciencia al carecer de un acceso fácil (lingüístico y afectivo) a la realidad. Como siempre tropezó con el rechazo e incluso con la hostilidad de los que debieron mostrarle afecto, no encuentra ninguna gratificación en las relaciones personales, por lo que tiende a inhibirse cada vez más hasta no prestarles atención, con lo que dejan de ser cauces de experiencia para él. De ese modo, se vuelve hacia sí mismo, hacia

sus pobres vivencias. Tan pobres, que ni siquiera pueden proporcionarle la base para el juego que podría significar para él la fantasía. Se desinteresa cada vez más de la realidad, que en esa etapa le viene fundamentalmente dada a través de las personas, hasta caer en un estado de verdadero autismo; así se ciega todos los canales hacia el mundo real, que para él se reducen además a las personas que le rodean.

El rasgo fundamental a retener es que el medio de la acción y experiencia del niño no es la realidad natural, sino el medio humano, que está constituido, en primer lugar, por personas, adultos y otros niños, y, en segundo lugar, por las cosas transformadas por los hombres y adaptadas para satisfacer las necesidades de los individuos. Por eso puede afirmarse que el medio del hombre son los demás hombres, y, con mayor razón aún, que el medio del niño son los adultos que le rodean.

El niño gana experiencia, ante todo, de las personas de su entorno, y, sólo por vía indirecta y a través de las personas, de la naturaleza transformada por el hombre; tan sólo mucho más tarde, al insertarse en la actividad productiva de la sociedad, tendrá una experiencia directa del medio natural. De modo que, en lo que respecta a las cosas, la experiencia del niño es tan exigua²⁵⁹ que no le serviría de nada en la orientación de su conducta. Sin contar con que esas mismas cosas, en tanto que resultado de su adaptación para satisfacer las necesidades de los hombres, más que generar experiencia del mundo natural, son a modo de cauces que condicionan la experiencia humana del mismo.

Una vida satisfactoria depende del desarrollo de la sensibilidad y la inteligencia con el estímulo de las relaciones familiaresidóneas

Ahora bien, la cuestión central de este trabajo no es ésta, sino la relación entre sentimientos y libertad: cómo las relaciones personales condicionan la libertad de niño a través del afecto que generan en él. Algo que parece todavía poco estudiado, precisamente por la escasa atención científica que se ha prestado al desarrollo de la afectividad en el niño.

No cabe duda que la rigidez o la seguridad relativas de las relaciones personales del niño condicionan su conocimiento de la

²⁵⁹ «Solamente una fracción pequeñísima del mundo externo en que actúo se hace presente dentro del radio de acción de mis órganos sensoriales; y, de esta fracción, apenas percibo algo más de lo que la sociedad en que vivo me ha enseñado a percibir» (V. Gordon Childe, *Sociedad y conocimiento*, Buenos Aires, Galaxia-Nueva Visión, 1958, p. 65).

realidad y las posibilidades de ejercer su libertad. Un niño que recela, duda o desconfía de las personas que le rodean no puede forjarse una comprensión correcta, racional, de la realidad, porque con su desconfianza perturba ya las vías de acceso a la misma. Su visión deformada del mundo disminuye o anula su libertad; y las posibilidades de ésta se frustran igualmente por su adhesión oscilante a unas o a otras personas y con el miedo constante a perder su afecto.

Por otra parte, la duda o la confusión de los sentimientos que nos ligan a los demás aniquilan nuestros proyectos de vida con más fuerza que la ignorancia, puesto que se apoderan del pensamiento con tal vigor que no le permiten al individuo pensar en otra cosa que en la causa de sus vacilaciones. Es un hecho bien conocido cómo se trastorna la capacidad de trabajo y la propia actividad por la ruptura con miembros de la familia o por la quiebra de una amistad. Pero ese trastorno es mucho más intenso y deformador en un niño, que ve toda la realidad a través de las personas queridas y que le quieren a él. De ahí que nunca se subrayará bastante la importancia de unas relaciones personales estables, regulares, para el desarrollo intelectual del niño.

En mi opinión, la clave para comprender el doble desarrollo, emocional e intelectual, del niño radica en la regularidad duradera, firme y sin altibajos de las relaciones de los padres con los niños y de los hermanos entre sí, como generadora de un carácter equilibrado, armónico y sin fisuras. Las relaciones personales de los padres con el niño son determinantes en la configuración del carácter del niño, por cuanto condicionan férreamente:

- 1) el desarrollo intelectual;
- 2) el surgimiento y el despliegue de la afectividad;
- 3) la adopción de los padres como modelo a imitar o a rechazar.

Por lo demás, no es preciso insistir más en la significación del desarrollo intelectual y afectivo del niño para la elección y la elaboración por el muchacho de un proyecto de vida y para llevarlo a cabo con la constancia, el estímulo y la fuerza de voluntad necesarios. Porque es precisamente aquí donde la libertad aparece con mayor evidencia como ligada, por una parte, al desarrollo intelectual -que facilita la comprensión del fin y la selección de los medios-, y, por otra, al despliegue de la afectividad -que proporciona estímulos, constancia y voluntad para sostenerse en el duro trabajo que puede exigir durante años para llevarlo a cabo el proyecto seleccionado.

De modo que, si la inteligencia es la guía, el piloto, el afecto es el motor, la fuerza que sostiene ese proyecto de vida; por lo que el conseguir una vida satisfactoria depende, en definitiva, tanto del conocimiento como de la afectividad, de la sensibilidad, que los padres hayan sabido estimular en el niño.

6. Capitalismo supermaduro: cultura, educación y psicología social (1980)²⁶⁰

La competitividad capitalista abarata la fuerza de trabajo, crea nuevas mercancías y moldea la psicología social valiéndose del impulso de la innovación tecnológica

El desarrollo industrial capitalista origina transformaciones profundas, tanto en el número como en el comportamiento de los trabajadores, por cuanto los utiliza como productores de mercancías y los modela para el consumo de las mismas. Pues, como se sabe, el capitalismo, no sólo crea su fuerza de trabajo sino también su mercado; dos bases que, junto con la innovación técnica, constituyen las tres columnas sobre las que se apoya firmemente la clase capitalista, como clase dominante, en las sociedades industriales capitalistas.

Es evidente que la clase empresarial no podría hacer marchar la producción sin una mano de obra lo más barata posible. También lo es que consigue su abaratamiento con la innovación de los medios de producción, ideando tecnología ahorradora de trabajo con el fin de maximizar los beneficios. Pero la innovación tecnológica tiene otra cara importante: la creación de nuevas y nuevas mercancías, que no sólo generan beneficios extra (verdaderos balones de oxígeno para las empresas industriales y comerciales) sino también deseos, ambiciones, pretensiones, necesidades, a fin de mantener a todos los individuos en una constante "inquietud adquisitiva". Una inquietud adquisitiva, que es alimentada, estimulada e incitada en los países capitalistas avanzados por los medios de comunicación, potenciados al máximo por los avances tecnológicos

Esto equivale a la manipulación implacable del mercado para adecuarlo a las necesidades y exigencias de las grandes empresas industriales y comerciales y sus gabinetes de estudio, que ven a la población como un conjunto de sujetos pasivos sobre los que ensayar la realización comercial de las nuevas mercancías. De modo que, incluso, las denominadas ciencias sociales se han aprestado a conseguir ese objetivo: ¿qué otra cosa son, por ejemplo en Estados Unidos, la sociología, la psicología, la teoría del aprendizaje, la ciencia de la conducta, la etología, etc., sino ciencias

²⁶⁰ Manuscrito, incompleto (*Tít. y n. del ed.*).

auxiliares de los estudios de mercado para dominar las conductas de las masas a fin de que éstas consuman lo que quieren las grandes empresas industriales?

Así, con la ayuda de la ciencia y de la técnica, los capitalistas, por un lado, producen más y más mercancías y mercancías nuevas, y, por el otro, manipulan las conciencias de las masas provocando en ella una creciente e incontenible “inquietud adquisitiva”, una tensión insuperable, un hambre de mercancías. En los países capitalistas más avanzados, la “inquietud adquisitiva” no está dirigida a mejorar las condiciones de vida de las masas. Nada de eso. Está determinada y orientada por las exigencias de la competitividad y, en algunos casos, por las de la misma supervivencia de las grandes empresas: la población tiene que consumir lo que le echen para que el sistema capitalista siga funcionando.

El capitalismo necesita dominar su mercado, un mercado lo más amplio posible, y dominarlo de verdad: modelando los gustos, deseos y preferencias de la población, con la ayuda de los medios de comunicación, al imponer unos gustos, un determinado estilo de vida, aunque lo haga por estratos de población o fracciones de gentes con algún signo o carácter diferenciador. Así, en muchos países, el consumo de mercancías y de servicios por las masas es más un signo de prestigio y de afirmación personal -de acuerdo con la escala de valores impuesta por los medios de comunicación- que una necesidad impuesta por la mejora de las condiciones de vida.

Reducción de la formación intelectual, educación formalista, rutinaria y pragmática, y necesidad de una población dispuesta a aceptar las pautas de consumo sin exigencias morales, intelectuales y estéticas

Ahora bien, si el capitalismo impone sus gustos, su estética, a la población, es precisamente porque es incapaz de inculcar un tipo positivo de educación a las masas, comenzando por la infancia. Porque, aunque pudiera parecer lo contrario, la educación que impone el capitalismo, tanto desde sus medios de comunicación como en sus organizaciones o instituciones educativas, se caracteriza por una tendencia creciente a la rutina y al formalismo: a inculcar conocimientos puramente operativos, pragmáticos, a todos en general; y a proporcionar a los niños un saber hacer utilitario, que ponga a los jóvenes en condiciones de desempeñar trabajos cada vez menos exigentes en formación intelectual, puesto que la actual tecnología de la industria y de los servicios permite la utilización de mano de obra menos y menos capacitada o calificada.

Esto último es consecuencia directa de la propia tecnología, que responde ante todo al propósito capitalista de reducir los costes de producción ahorrando mano de obra. En principio, esos costes de producción se pueden reducir sustituyendo trabajadores por máquinas o empleando trabajadores poco o nada calificados retribuidos con salarios más bajos. Pero, en la práctica, generalmente toda innovación técnica en los medios de producción capitalista facilita de por sí el empleo de mano de obra menos capacitada. Una tendencia, por lo demás, nada nueva, puesto que surgió ya a principios del siglo XIX con la aparición del maquinismo, que facilitó el aprovechamiento del trabajo de mujeres y niños a costa del trabajo de los artesanos y otros obreros especializados.

Aparentemente, el descenso del nivel intelectual de los trabajadores exigido por la industria mecanizada se trocó en lo contrario después de la Segunda Guerra Mundial, con la aparición de las nuevas industrias basadas en la ciencia y, sobre todo, con la irrupción de la cibernética y la automatización. La expansión de esas nuevas industrias se celebró y se exaltó entonces hasta afirmar con gran frecuencia que sus exigencias en formación de la mano eran tales que todos los trabajadores de las nuevas fábricas tendrían un nivel de formación intelectual y de especialización cercano al de los ingenieros. Pero esa exaltación, que vino unida, por cierto, a la de la sociedad de la abundancia para todos de la década de los sesenta, fue poco duradera y desapareció con la crisis del capitalismo a comienzos de esta década.

De hecho, no ya la mecanización, sino la misma automatización (con sus cadenas de montaje, máquinas de transferencia, etc.), crean las condiciones para el aprovechamiento de mano de obra cada vez menos calificada. Lo que quiere decir que el desarrollo tecnológico capitalista reduce las exigencias educativas, intelectuales, de las masas trabajadoras, aunque la propaganda pseudo-intelectual acerca del elevado número de científicos, de técnicos y de especialistas en los países capitalistas mantenga lo contrario.

Ciertamente, los turiferarios y aduladores del capitalismo proclaman a los cuatro vientos los grandes avances educativos en los países capitalistas con la creación de nuevas universidades y escuelas de formación profesional, y se emocionan al resaltar el formidable crecimiento del número de estudiantes. También es verdad que esa propaganda desaforada crea nuevas expectativas en los jóvenes, que ven tales enseñanzas como un medio de promoción social y sacrifican en la práctica años y esfuerzos a esos

estudios. Pero, cuando los concluyen, no encuentran trabajo en la rama en que se han especializado ni en ninguna otra, porque sus estudios sólo han servido para mantenerlos apartados de las oficinas de colocación y de las subvenciones por desempleo, en unos centros de enseñanza que son en realidad estaciones de “aparcamiento”.

Lo verdaderamente sorprendente es que la disminución real, objetiva, de las exigencias educativas (que, de hecho, hace inútiles las esperanzas y los esfuerzos puestos en el dominio educativo) concuerda con las condiciones intelectuales que el mercado requiere en el capitalismo más avanzado, mejor dicho, supermaduro. Porque, a poco que se reflexione, se llega pronto a la conclusión de que el mercado ideal para la gran producción y la innovación capitalista es una población dispuesta a aceptar sin exigencias intelectuales, morales y estéticas, o de gusto, las pautas de consumo que en cada momento le sean ofrecidas sugestivamente por los medios de comunicación de masas.

Configuración de la psicología humana mediante la sugestión publicitaria y las industrias de la “subcultura”; “inquietud adquisitiva” de las gentes y anulación de la razón y la libertad del individuo

Para aceptar pautas de consumo que no contribuyen en nada a la mejora de la vida y que sólo sustentan un prestigio social o una presunción personal irracionales, hay que renunciar a pensar, a enjuiciar las acciones propias, a tener unos principios morales científico-rationales y a poseer un gusto estético formado sobre las obras de arte más destacadas. Las grandes cantidades de dinero que se gastan en publicidad (unos 40.000 millones de dólares, en los Estados Unidos, y unos 30.000 millones de pesetas, en España, hoy por hoy), se gastarían en vano si la mayor parte de la población tuviera formación suficiente para enjuiciar las “sugerencias” adquisitivas que le llegan a través de los medios de comunicación.

La publicidad comercial es siempre útil para la reproducción del sistema capitalista. Porque uno de sus fines principales es siempre generar el deseo de algo, aunque no se adquiriera el artículo que se recomienda, ya que, una vez que ese deseo adquiere cierta intensidad, se transforma en una “inquietud adquisitiva” que el individuo es incapaz de vencer. Además de presentar y dar a conocer nuevas mercancías a través de los medios de comunicación, la publicidad comercial crea un deseo de adquirirlas que es tanto más poderoso cuanto menor es la autodisciplina y el

nivel intelectual del individuo, su capacidad de enjuiciar la relación de la mercancía con la propia situación.

En realidad, las relaciones de necesidad que las cosas guardan con los individuos son distintas y pueden ordenarse de mayor a menor, desde la necesidad urgente de pan para saciar el hambre a la del uso de una joya para autosatisfacerse luciéndola o por motivos de prestigio. Algo, por cierto, puramente subjetivo. En las grandes ciudades de los países capitalistas, donde la masa de los individuos vive en el más completo desconocimiento, el individuo presume en medio de una multitud de desconocidos que ni siquiera le miran. Pero el individuo busca así su autosatisfacción como si se tratara de una necesidad biológica básica, arrastrado por una fuerza de información significativa para él: tal es la eficacia de esta última.

Aunque esto es así, la educación juega también un papel importante en la satisfacción de las necesidades personales. De hecho, la sugestión publicitaria influye más en las personas culturalmente desvalidas que en aquellas que tienen alguna formación cultural. Un individuo culturalmente formado establece mejor las prioridades de sus necesidades a fin de mejorar las condiciones reales de su existencia; y está más predispuesto a rechazar las necesidades falsas generadas por la publicidad comercial en relación con un prestigio y una autosatisfacción puramente subjetivos, sin referencia exterior.

Pero no hay que olvidar que el individuo de las grandes ciudades capitalistas puede vivir aislado en medio de una multitud sin estar conectado con nadie concreto de ella, sino sólo con la fuente general de referencia para todos y para cada uno: los medios de comunicación. Sus “relaciones personales” de referencia, que se reducen a las que mantiene con los personajes habituales de la televisión y de alguna emisora de radio, en sustitución de las relaciones personales reales, le sitúan en una relación “directa” con el mundo, las normas, los gustos y los valores de esos personajes virtuales. Para él son las relaciones generales, a las que todo el mundo se somete y que todos admiran; y, por eso cree, que las gentes desconocidas le miran y le aprueban, le valoran positivamente.

En ese caso, la relación personal, siempre indispensable para el individuo, es *irreversible*, aunque, curiosamente, inversa a la religiosa, la mística, la relación soliloquial del individuo creyente con la Virgen o algún santo favorito, que es igualmente irreversible: esto es, que se da en un solo sentido, sin posibilidad alguna de

reciprocidad. En la relación religiosa, el creyente es el elemento activo de la relación, en cuanto habla, pide, suplica, ora, se lamenta, etc., con Cristo, sin obtener respuesta objetiva alguna. En la relación con la televisión y la radio, el elemento activo son los medios de comunicación y la actitud del individuo, totalmente pasiva: recibe lo que le echan.

Ahora bien, lo más grave del caso es que el “individuo aislado” se educa, desde niño, para inhibir sus reacciones de respuesta: da por bueno y aceptable todo lo que le presentan sin aprender -ni habituarse- a enjuiciar los contenidos y sin llegar a saber, siquiera, que debe y puede enjuiciar, criticar y valorar lo que tiene a la vista o al oído. Una fascinación invencible se apodera del individuo aislado y le domina, ya se trate de los intrigantes y reiterativos seriales americanos o de una publicidad superrefinada y elaborada para captar la atención y condicionar la conducta de la audiencia. El individuo aislado, “bien educado” por los medios de comunicación colectiva asume todos sus contenidos y formas como su atmósfera habitual, como lo normal; lo siente como su realidad, como su medio.

Por lo mismo, una de las claves del hombre actual es precisamente el análisis de ese medio. Porque, en tanto que, en general, el medio está constituido por las relaciones reversibles entre el individuo y lo exterior que influye sobre él modelándolo y conformándolo mientras él influye a su vez sobre lo exterior, en el caso del individuo aislado esa relaciones no son reversibles sino irreversibles y en un único sentido.

Como se sabe, la relación de todo individuo vivo con su medio es dialéctica: en la lucha por la supervivencia (alimentación, defensa y apareamiento), el individuo presiona sobre el medio (los demás seres vivos significativos para él, con los que está en conexión directa) y el medio presiona sobre el individuo, de modo que la psique y el soma del mismo se transforma con la dialéctica característica de la acción y experiencia y con la selección constante de los más aptos.

Los hombres no pueden escapar a esa condición básica de todo lo viviente y, de hecho, la historia de nuestra especie es la historia de la transformación social del resto de la naturaleza en medio humano gracias al lenguaje, que es la ventaja selectiva exclusiva nuestra especie. De modo que, ni siquiera en los tiempos más infortunados y abatidos de la historia del hombre, dejó de

ejercerse la acción dialéctica entre el hombre y su medio, que daba firmeza y validez a su conciencia.

Ahora bien, en las ciudades industriales capitalistas la inmensa mayoría de los hombres no ejercitan esa capacidad formadora y de alguna manera creadora del propio medio y de la propia subjetividad. Permanecen pasivos, estrictamente pasivos: primero, durante siete u ocho horas en la fábrica o en la oficina, sometidos al ritmo de las máquinas o encuadrados por las normas de trabajo establecidas por la oficina de programación o de *planing*; y, luego, durante las horas de ocio o de recuperación de la tensión o cansancio del trabajo, sentados ante la pequeña pantalla. Así se ratifica su pasividad y se refuerza su conducta de sometido o domesticado, en el sentido del animal domesticado o domado, por cuanto su conducta no deriva, nace o surge de su actividad, sino de la actividad y los intereses de otros.

En las sociedades industriales capitalistas de hoy la población es un gran rebaño domesticado para realizar sobre él todos los ensayos que requiere la realización comercial de la producción industrial de mercancías y la innovación tecnológica; hasta tal punto, que la sumisión se considera como la condición indispensable para la buena marcha del sistema. De modo que, repitémoslo, el sistema capitalista no sólo crea un nuevo modo de producción, incluyendo su fuerza de trabajo, sino también -lo que no es menos importante- su propio mercado; pero crear su propio mercado significa crear los gustos, preferencias y valores adecuados a sus necesidades y exigencias.

Eliminación del contacto entre los intelectuales y artistas y las masas y tendencia creciente al embrutecimiento de las gentes

Si los análisis anteriores sobre la creciente disminución de las exigencias intelectuales de los puestos de trabajo y la configuración de la afectividad, la inteligencia, el gusto estético y la conducta de las gentes por los medios de comunicación colectivos son correctos, habría que admitir algo muy grave. A saber: la tendencia incontenible hacia una creciente incultura o, quizás y en términos más duros, hacia un creciente embrutecimiento de las masas, hacia la barbarie, y ello a todos los niveles de la sociedad.

Un factor importante de ese embrutecimiento es el apartamiento de los intelectuales y los artistas más significados de todo contacto con las masas. Lograr esto era una exigencia imperiosa de la publicidad comercial, del ideal consumista del *tírese después de usado*, y del desarrollo de toda una importante rama de

los negocios: la industria de la cultura o, con más precisión, si se quiere, de la subcultura.

Ésta se planteó inicialmente como una crítica de la cultura alambicada de los intelectuales burgueses (siempre lanzados a la búsqueda de nuevos contenidos y nuevas formas de expresión, no ya sólo con despreocupación sino con desprecio de la masa ignorante, rosca y ruda), con vistas a la sustitución de esa cultura refinada de los intelectuales y artistas por una cultura accesible a las masas y creada especialmente para ellas por unos expertos que se decían concedores de los deseos y aspiraciones de las multitudes. Aunque, en realidad, esa operación se llevó (y se lleva) a cabo con un doble objetivo, de negocio y de control, y con la participación de grandes grupos de interés, incluyendo a los grandes monopolios de las ramas más agresivas de la industria de “la cultura”, como la electrónica, la de fotografía y demás.

Así se inició la producción de unas mercancías culturales, auténticos sucedáneos y engendros ideados por mercenarios a destajo que entran a saco en la herencia cultural para despedazarla con el propósito de utilizar contenidos y formas de inferior calidad para componer sus refritos predigeridos (los *Digests*) destinados a las masas. De modo que, con el pretexto de contentar y complacer al pueblo, se rebaja cada vez más el nivel de los productos que se ofrecen al hombre de la calle y se le aparta de toda posible influencia de los intelectuales, encerrando a estos en una inaccesible torre de marfil, en su ghetto de marginados sociales; y, al mismo tiempo, se crea un buen mercado para los productos pseudoculturales de las industrias de la subcultura, también llamadas del ocio, al convertir a las masas en una clientela dócil.

De hecho, esas industrias de la subcultura han conseguido algo verdaderamente sorprendente y que nadie había logrado hasta ahora: que las masas no sólo soporten con agrado lo que contribuye a embrutecerlas sino que incluso lleguen a pagar porque las embrutezcan. Para comprobarlo, basta pensar en la mayor parte de las televisiones de los países capitalistas, la extensa gama de publicaciones pornográficas o semipornográficas, los *comics* para adultos, que tanto proliferan hoy, la fotonovela y la prensa amarilla, etc., etc. Por poner un ejemplo tomado de un especialista en medios de comunicación social,

«en la RFA, 12 millones de sus ciudadanos leen por término medio el diario *Bildzeitung*, símbolo de la manipulación de la opinión pública, paradigma de periódico amarillo, con una tirada superior a los 4.5 millones de ejemplares.... La función y el contenido del *Bildzeitung*

pueden resumirse, como hace W. Hundt, en estos términos, los más moderados que hemos podido encontrar: “Coopera a la inhibición del ciudadano, ofrece un sucedáneo de información y, en su mayor parte, se ocupa de cuestiones de un pretendido *interés humano*”. Para quien no lo conozca, estas cuestiones, que llenan con grandes titulares sus cuatro páginas, se reducen al crimen, el sexo y el anticomunismo, y, si la inventiva del periodista se las arregla para que vayan mezcladas, tanto mejor. (...) Parece, entonces, como si las masas aplaudieran su propia manipulación, su propia “mutilación” informativa”²⁶¹.

La misma función inhibidora, aisladora, empobrecedora, cumplen las llamadas “revistas del corazón”, que son las que alcanzan mayor tirada en los países capitalistas, las de astrología (¿cuántos órganos de comunicación colectiva dejan de presentar el perfil astrológico de la semana o del día?), las especializadas en perros, gatos, canario, etcétera, etcétera. Todas tienden a lo mismo que las revistas para adultos en forma de *comics*, que presentan, sin excepción, unos rasgos comunes: abundancia de monstruos, de mutantes (después de que la humanidad ha sido destruida por una guerra atómica) y una tendencia irresistible al embrollo, al revoltijo y a la confusión; esta literatura de imágenes está perfectamente indicada para provocar la desorganización de las mentes.

Parece, por tanto, que todos los factores de la cultura capitalista actual conducen al embrutecimiento de las masas y a la incultura general de la población, puesto que alcanza también en su momento a todo tipo de expertos. Pero eso no es todo.

La amoralidad, la parcelación cultural de la población, el aislamiento del individuo y la multiplicación de las tensiones son otros males sociales del capitalismo supermaduro

Esos mismos factores culturales capitalistas llevan, asimismo, a la desmoralización o, con mayor propiedad, a la amoralidad; la sociedad capitalista considera toda moral como una moral restrictiva por cuanto entiende que se retribuye con gratificaciones intangibles, ideales, a la manera en que el catolicismo retribuía con plazas en el cielo a la derecha de Dios las mercancías impagadas entregadas a la Iglesia, a los señores feudales o a los empresarios de la primera etapa del capitalismo, o al modo de los “incentivos morales” proclamados con tanta insistencia por el sistema socialista.

El consumismo capitalista quiere a los individuos desnudos de resistencias ideológicas o morales; premia con “abundantes” mercancías a los que trabajan y se entregan a la empresa para

²⁶¹ V. Romano: «Valoración de la prensa periódica en la RDA», capítulo del libro, *Los medios de comunicación en la RDA* (manuscrito).

ganar más dinero y comprar más; castiga sin mercancías ni servicios a quienes no trabajan; y utiliza los métodos más brutales para quienes, creyendo que viven en una “sociedad de la abundancia”, roban, hurtan, con la idea sencilla de que toman lo que necesitan, o les hacen creer que necesitan (la represión ejemplificadora queda para estos últimos). Para el capitalismo supermaduro, la moral es un método obsoleto de gratificación y de control de las masas.

El capitalismo supermaduro emplea grandes recursos (que cobra bien a los usuarios) para aislar a la población en pequeños grupos mediante la oferta de mercancías diferenciadoras (fragmentando así el mercado) y con el parcelamiento cultural consiguiente. Pero los grandes medios de comunicación capitalistas (supermaduros) van mucho más allá y apuntan al aislamiento social, cultural y afectivo de los individuos, sustituyendo sus relaciones sociales reales (y quebrando así sus afectos, algo bien evidente incluso entre los componentes de la familia) y sumiéndolos en la más pura pasividad, en el trabajo, en el ocio, en el propio hogar: los hombres deben estar conectados únicamente con las entelequias creadoras de los contenidos de los medios de comunicación, con los héroes del consumo.

El capitalismo supermaduro, con la ayuda de la técnica y de innumerables agentes, organismos e instituciones, es un fabuloso aparato destinado a crear tensiones, más aún, a inquietar y a angustiar a los individuos. La panoplia de recursos creadores de tensión es variadísima. Se puede empezar por el paro, el instrumento por excelencia para angustiar y dominar a las masas trabajadoras; y continuar con toda una serie de dispositivos culturales complementarios:

- a) la amenaza de la guerra atómica y la inmensa cohorte de películas de invasiones de extraterrestres;
- b) las iglesias (constituidas por expertos en crear angustias, con siglos de experiencia);
- c) los espectáculos de terror (desde los circenses al cine negro), las novelas y revistas (“comics para adultos”);
- d) las mafias, sindicatos del crimen y gansters;
- e) la tremenda proliferación de la delincuencia -atracos, asaltos, violaciones, crímenes “rituales”, etc.-, hasta obligar a la población a no salir a la calle de noche;

- f) el miedo de los padres a que sus hijos se aficionen a las drogas y caigan en manos de los traficantes;
- g) el alcoholismo, el abandono familiar, la marginación social, el suicidio;
- h) y, así, hasta llegar al terrorismo. Éste es, por cierto, una de las más poderosas fuentes de angustia, especialmente el terrorismo contra las masas (como en el atentado de la estación de Bolonia, el 2 de agosto de este mismo año) y el terrorismo desestabilizador en general; y el capitalismo, bien organizado, recurre a él cuando no ejerce directamente el poder, sino por personas interpuestas, o cuando algunas instancias del mismo (como el poder local) ha sido conquistado por partidos obreros.

El miedo (a la muerte, a la agresión al hombre, a los virajes de la suerte,...), la angustia y la más abierta inseguridad son sentimientos dominantes en las masas de las sociedades capitalistas “más avanzadas”; y la abundancia de psiquiatras, psicoanalistas y psicólogos (consecuencia del crecimiento de los enfermos mentales), junto con la proliferación de iglesias y sectas cuya finalidad es confortar a los individuos angustiados y liberarlos de las tensiones provocadas por la propia sociedad, son testimonios fehacientes de la tensión y angustia generadas por el capitalismo más “avanzado”.

Ahora bien, si esto es así, si la sociedad industrial capitalista no ofrece más que embrutecimiento, desorganización, envilecimiento y barbarie, si lleva a la degradación intelectual, emotiva y afectiva de las masas y de los intelectuales artistas, habría que preguntarse cómo es posible que siga siendo tan atractiva y tan sugestiva para las masas. Porque queda la impresión de que el capitalismo tiene que proporcionar a los hombres algo tan importante para el bienestar humano como para compensar todos sus costes y sus consecuencias negativas y destructivas.

.....

7. Componentes del saber de todo educador: el conocimiento del medio humano, clave principal (1982)²⁶²

El educador tiene que tener muy claro:

1. Para qué educa:

Esto exige conocer la sociedad en la que se va insertar el niño como adulto, donde va a realizar su vida -a realizarse, a desarrollar su personalidad-; y, también, saber que la sociedad (esto es, el medio humano, del que el propio educador forma parte) es básicamente determinante -condicionadora- y que el educador tiene que cooperar de modo “consciente” en esa función cooperadora, pero orientada de forma científica. El educador debe sentirse como un “condicionador” (tal es el cometido fundamental del medio) que opera con dirección -con sentido.

2. A quién educa:

El educador tiene que conocer al niño, que -por necesidad- es ya un “producto social”. Por eso, el conocimiento del sujeto de la educación obliga al educador a conocer la sociedad en cuanto determinante del ser individual que es el niño. Pero tiene que conocer a este último como un individuo en desarrollo que está pasando de la inermidad a la autonomía: del puro “ser para sí” -del ser abstracto- al ser concreto que se ha realizado por la asunción e interiorización de mediaciones²⁶³. Ese paso es un desarrollo que única y sólo se puede realizar mediante la “interiorización” individual de la cultura, que está constituida por la acumulación organizada de la experiencia conquistada por la humanidad.

Por lo tanto, en el niño hay dos naturalezas: la animal -o biológica-, que tiene a su vez su propio desarrollo, mediado por la alimentación; y la intelectual -específicamente humana-, que se inicia desde cero y se “nutre” de elementos fragmentarios llegados del exterior -esto es, de la sociedad-. Tales elementos se van acumulando y constituyendo la conciencia o subjetividad

²⁶² Mimeo, con fecha de 17 de julio de 1982; título del editor. (*Tít. y n. del ed.*).

²⁶³ Toda mediación es determinación y, en última instancia, toda determinación es negación.

del individuo y, llegado un momento, se organizan en un todo que de alguna manera refleja el medio en que vive el individuo.

Por eso, el educador tiene que conocer, en cierta medida, al niño como animal que se desarrolla -las etapas de ese desarrollo hasta completarlo- y la correlación entre el desarrollo animal y el desarrollo intelectual paralelo, de alguna manera forzado por la sociedad, en tanto que medio humano, y por la necesidad de adaptarse al mismo. Pues se enfrenta -por decirlo así- a dos procesos ontogenéticos: el biológico (con sus leyes); y el intelectual (con la suyas). Aunque, para saber cómo obrar, ha de conocer sobre todo estas últimas.

3. En qué educa:

Por último, el educador tiene que conocer el contenido de la educación, que no es otra cosa que la cultura humana en diversos fragmentos y en distintos niveles. Pero no sólo tiene que dominar esos conocimientos en sí mismos, sino también en su función.

Primero tiene que dominarlos en sí mismos para poder impartirlos o inculcarlos de la forma más eficaz y más sencilla. Pero, además, ha de dominarlos también en su función para saber: cómo estimular a los niños a adquirir o -simplemente- asimilar los conocimientos; qué tipo o clase de conocimientos necesita el niño para adaptarse con el menor esfuerzo posible a la sociedad en que vive, para realizarse en su personalidad, y para cumplir una función social que le permita allegar los recursos necesarios para vivir con dignidad. E incluso tiene que saber qué conocimientos inculca el medio social a sus individuos de manera difusa para intentar organizar esos mismos conocimientos fragmentarios y desordenados.

De modo que -en cualquier caso- el educador tiene que conocer la sociedad para tener una idea clara de lo que “exige” de sus miembros al adaptarse a ella y para desarrollar su personalidad e insertarse profesionalmente en la misma. E incluso conocer cómo incide -de modo difuso- en las conciencias de los niños y muchachos.

Con todo lo anterior, parece quedar claro que sobre todo el educador tiene que conocer la sociedad con profundidad y amplitud suficientes para poder cumplir su papel social con alguna eficacia, puesto que la sociedad constituye el marco de su acción.

8. La formación social, diferencia capital entre la escuela socialista y la escuela burguesa (1984)²⁶⁴

El resultado más valioso del proceso educativo es la adaptación del niño al medio social y el impulso de una personalidad socialmente útil y personalmente satisfactoria

Buscando un rasgo notorio que distinga a la escuela de los países socialistas de la escuela de los países capitalistas, o burgueses, creo haberla encontrado en la formación social del niño. Elevar la formación social a la categoría de rasgo diferenciador entre la escuela socialista y la escuela burguesa tiene, a mi parecer, una base muy firme, muy importante, puesto que la consecuencia, el resultado más ostensible, más valioso de todo el proceso educativo, tanto para el educando como para la sociedad, es la adaptación -cuanto más consciente, mejor- del muchacho a su medio social. No hará falta recordar que, en las sociedades industriales, el proceso educativo no tiene como objetivo predominante la adaptación del educando al medio natural, tal como vino sucediendo durante milenios en la evolución de la especie humana, sino que la tarea fundamental y determinante de la educación es la adaptación del niño al medio social, cada día más complejo y más rigurosamente condicionado por la conducta de sus miembros.

Ni siquiera se puede argumentar que el factor determinante del proceso educativo es la adaptación al trabajo, a las innumerables actividades productivas, porque la enorme diversidad de profesiones, de ocupaciones, es, a su vez, una consecuencia de la irresistible tendencia a una socialización más plena del trabajo. El trabajo, en cuanto mediador entre el hombre y la naturaleza, por efecto del desarrollo de la técnica, destaca y acrecienta cada día su componente social: la división del trabajo hasta límites inconcebibles; la interdependencia de los hombres, no sólo dentro de una misma sociedad sino entre todas las poblaciones de la Tierra; la constitución del mercado mundial; y su correspondiente condición, la existencia de una red mundial eficaz de comunicaciones, que proporciona (potencialmente) a los hombres información sobre ese mercado mundial.

A poco que se reflexione, se advertirá en seguida que lo determinante en la formación del niño es prepararlo para la adaptación menos dolorosa a su medio social y más favorable al desarrollo de una personalidad satisfactoria, de una personalidad

²⁶⁴ Manuscrito. (*N. del ed.*).

que, a la vez que sea útil a los demás, se realice a partir de un proyecto de vida, elegido en las mejores condiciones de información (de conocimientos) y con las mayores garantías de realización.

El conocimiento riguroso del medio, núcleo curricular de la formación social en una sociedad industrial.

Ahora bien, dando por supuesto que el objetivo determinante de la educación escolar es la adaptación del niño al medio social, ¿cómo puede la escuela cumplir ese cometido con más eficacia y garantía de éxito? Sabemos que, para conseguir buenos técnicos, hay que enseñar a los muchachos matemáticas, física y química y los rudimentos de la tecnología, y que, para disponer de buenos oficinistas, hay que impartirles matemáticas (sobre todo, matemática formal o axiomática) e informática. Pero ¿qué hay que enseñar a los niños para que sepan adaptarse satisfactoriamente a su medio social?

Aquí debe radicar, sin duda, la diferencia clave entre la educación socialista y la educación burguesa. Desde luego, enseñar a los niños a adaptarse -de modo consciente- a la sociedad en que viven no debe ser nada fácil. No se puede volver a emplear aquellos increíbles tratados o manuales de cortesía y buena educación -ejemplarizados en el *Juanito* de fines del siglo XIX y buena parte del XX- que no estaban dirigidos, precisamente, a los hijos de los obreros y de los campesinos pobres y medios, que no iban a la escuela, sino a los hijos de la clase media baja y a los niños de las escuelas de caridad y de beneficencia; en los países burgueses, este tipo de libros ya no son posibles: no les conviene a los niños, ni, sobre todo, a la sociedad industrial capitalista. De modo que el problema es saber qué se les puede enseñar a los muchachos para que sean capaces de adaptarse favorablemente al medio social o a los medios sociales coexistentes dentro de ese tipo de sociedad.

Inviabilidad de la formación social en la sociedad capitalista avanzada: 1/ por la tendencia creciente a la concentración del poder económico; 2/ por la lucha general por el dominio de las conciencias; y 3/ por la subordinación del poder político al poder económico.

Hace ya mucho tiempo que la escuela laica, estatal o pública, se ha declarado públicamente neutral en materia de educación política, social e ideológica, a fin de dejar a las Iglesias la hegemonía de la educación en el campo ideológico, social, y a los partidos, en el campo político, en los períodos electorales. Pero

¿es verdad que las sociedades capitalistas avanzadas no se preocupan de la formación ideológico-política de la población? Claro que se preocupan, y mucho. Se preocupan hasta tal punto, que todas, absolutamente todas, las actividades culturales, desde la religión y sus afines hasta la publicidad comercial, son portadoras de contenidos ideológicos, a veces disimulados, pero poderosos.

Sin embargo, la manipulación ideológica no ayuda en nada a los individuos en su adaptación al medio social en que están insertos y en el que viven. El adoctrinamiento ideológico no contribuye lo más mínimo a ayudar a los individuos a adaptarse a los cambios y a la complejidad de la sociedad industrial capitalista. Su función es adormecer, desorganizar la conciencia de los individuos, hasta hacerlos incapaces de reacción coherente; y su objetivo fundamental, hacer manejable la conducta de los individuos a fin de imponerles pautas de consumo convenientes a los grandes monopolios y, por tanto, contradictorias. Con la utilización de los recursos de la “psicología profunda” -del “inconsciente”, del “subconsciente” y toda la panoplia de “entidades” psicoanalíticas-, los manipuladores de las conciencias se proponen condicionar más eficazmente todavía a las gentes, excitar y fomentar aún más los contenidos irracionales de las conciencias, e incrementar la confusión de los espíritus de modo avasallador.

Ahora bien, los múltiples contenidos y formas de las ideologías, inculcadas desde todos los medios de comunicación (unidireccionales) de masas, no sólo no contribuyen al conocimiento de la sociedad en que funcionan, sino que pretenden precisamente lo contrario: impedir que nadie consiga entender cuál es la estructura real de la sociedad. Para nadie es un secreto que la sociedad capitalista utiliza toda una serie de recursos para enmascarar las fuentes reales de poder y para mantener la ficción de que el poder efectivo está en manos de los “elegidos del pueblo”. Porque la esencia de la democracia burguesa es justamente que el pueblo elija a los previamente designados por los “centros económicos de poder” y que se conserve la ilusión de que los elegidos son quienes ejercen el gobierno, con el poder que les conceden las leyes y, en especial, la Constitución.

La esencia de la estructura de poder en la sociedad industrial democrático-burguesa es, ciertamente, la existencia de, *al menos*, esa dualidad de poder: por un lado, el poder político constitucional, legal, cuyos principales representantes son elegidos periódicamente por los ciudadanos; y, por el otro, el poder económico, que se concentra en unas pocas familias, cuyos representantes mantienen

relaciones continuadas y encuentros frecuentes. El número de tales familias tiende a disminuir, en parte por alianzas matrimoniales y en parte por fusiones de empresas y de conglomerados de empresas.

Si bien ha sido muy estudiado, persiste una gran oscuridad sobre el poder político de los grandes empresarios; sobre todo, porque esas grandes familias monopolistas dedican toda su influencia y grandes sumas de dinero para demostrar la más completa separación entre el poder económico y el poder político, y su neutralidad frente a este último. Aunque la situación real es que, a partir de determinado nivel de acumulación de riqueza, la influencia política es una necesidad del capital, que precisa del poder político para asegurar el capital y facilitar su crecimiento: el poder político sigue al poder económico como la sombra al cuerpo.

En algunos otros países, como los Estados Unidos, el poder económico constituye la cúpula real del poder, aunque no parezca existir forma alguna de institucionalización del mismo. Pese a la tremenda influencia de los super-ricos, los norteamericanos son auténticos maestros en esa técnica del disimulo, hasta presumir y vanagloriarse de la carencia de centros institucionalizados de decisión en algunas áreas sociales importantes. Así, durante el verano último, un conferenciante llegó a decir, en la Universidad Menéndez y Pelayo (Santander), en plan apologético, que en las grandes ciudades norteamericanas no existe ningún tipo de poder, sin caer en la cuenta de que existe poder y que no constituye una virtud el que no se sepa quién lo ejerce, puesto que, en tal caso, es ejercido de modo fraudulento por determinadas personas y fuerzas sociales, que pueden ir desde las grandes familias del poder económico hasta la mafia, el sindicato del crimen o los sucesores de Al Capone.

El hecho real es que el poder existe; y lo más valioso y lo mejor es que todo el mundo sepa quién lo ejerce, para exigirle responsabilidades, si hace mal uso de él, y negarle la confianza en caso de reelección. Cuanto más vieja es una democracia burguesa y cuanto más desarrollado y maduro está el capitalismo, más enmascarados y ocultos están los centros de poder real y más unificados como clase. Y, al contrario: en las democracias burguesas más nuevas y con un capitalismo menos desarrollado, más visibles y diversificados están sus centros de poder.

El caso español y sus peculiaridades

Nuestro país es un buen ejemplo de esto último. La unificación de los super-ricos es un fenómeno reciente, que data de

la segunda mitad del régimen del general Franco, y todavía persisten otros centros de poder que parecen autónomos y que conservan la inercia de otra correlación de fuerzas, correspondiente a otra composición de clases. La autonomía de poder del Ejército, de la Iglesia y, en cierta medida, de la judicatura es una supervivencia de una sociedad tradicional agraria, del período de disolución del feudalismo, del absolutismo. Estos centros de poder, ahora autónomos, adoptan actitudes incoherentes y contradictorias porque ha desaparecido el conglomerado de poder llamado nacionalcatolicismo, constituido por la aristocracia latifundista y sus complementos constitutivos: las cúpulas de la Iglesia y del Ejército y su auxiliar, la burocracia estatal absolutista.

La disolución del conglomerado de poder nacionalcatólico se originó bajo el franquismo por la transformación de la aristocracia latifundista en centro de poder financiero e industrial-empresarial. La fusión de financieros (antiguos latifundistas) con la capa superior de la burguesía industrial, en estrecha conexión con el gran capitalismo internacional de las multinacionales, ha dado origen al centro de poder de los super-ricos, que está apareciendo actualmente como uno de los poderes decisivos de nuestro país. Una muestra del ascenso de esa capa superior a la cima del poder puede encontrarse en las noticias de prensa de mediados de diciembre de 1983 sobre la dimisión del presidente del Banco Español de Crédito (Banesto), Sr. Aguirre Gonzalo: su retirada de la vida activa, con más de ochenta años, tuvo el rango y los honores de la abdicación de un monarca o la dimisión de un Jefe de Estado.

Cuanto más supermadura es la sociedad industrial capitalista, más mediatizadas y colonizadas están las instituciones del Estado por el poder económico de los super-ricos; hasta tal punto, que éstos hacen y deshacen en el dominio económico a su antojo y según su conveniencia, barrenando osadamente las leyes, que sólo existen para los débiles, que carecen de medios y de estímulos para violarlas. Para el gran capital, no existen leyes ni jueces, como en otras etapas de la historia. Las leyes son únicamente para la mayoría, a la que hay que mantener a raya. Tal es el problema más grave del capitalismo supermaduro: que los super-ricos desconocen la legalidad que ellos mismos han propiciado, precisamente para enmarcar el funcionamiento “más correcto” del poder empresarial. A saber, la defensa de la libertad de empresa y la libre competencia, aunque el propósito real sea todo lo contrario: implantar y extender el monopolio de las grandes empresas, hegemónicas en ramas enteras de la producción. Las leyes, como los fines del capitalismo,

son terriblemente contradictorias: afirman y defienden la libertad de empresa y la libre competencia para llegar, lo más rápidamente posible, al más duro y opresor monopolio, como el resultado necesario de las mismas.

Otro rasgo definidor de la sociedad capitalista supermadura es la lucha encarnizada, aunque convergente, por el dominio total de las mentes; un objetivo, por el que se esfuerzan numerosas instituciones y organizaciones, desde las empresas productoras de mercancías para el consumo -que compiten de forma descarada en ese sentido- hasta las iglesias, pasando por toda clase de asociaciones de todo tipo, los partidos políticos y las sectas y semisectas supersticiosas y cabalísticas. En las sociedades industriales capitalistas, la aspiración máxima dominante es manipular a los hombres, persuadir a los consumidores (que somos todos) y adoctrinar a la gente corriente. Pero, sobre todo, los esfuerzos de adoctrinamiento y de persuasión están dirigidos a impedir que, en las mentes de las masas, surjan concepciones claras y correctas de su condición de oprimidos y explotados y que formulen proyectos de emancipación, tomando conciencia de que existen otros sistemas socioeconómicos alternativos, más favorables al desarrollo del hombre.

Siendo esto así, ¿qué se podría entender, entonces, por formación social, en los países capitalistas? ¿Los tratados de cortesía y buenas costumbres, como el *Juanito*? ¿La *Formación del Espíritu Nacional*, de la época autárquica del franquismo? ¿Lecciones sobre la Democracia y la Constitución actuales, cuando se impartan? Porque, en los países industriales capitalistas, no parece que exista, ni que pueda existir, ningún tipo de enseñanza con un contenido similar a la “formación social”, entendida en el sentido de proporcionar a los niños los conocimientos necesarios para adaptarse mejor a su medio social; y ello, a pesar de lo necesario que es ese tipo de conocimientos para luchar eficazmente contra las inclinaciones y propensiones a la marginación, cuyo origen puede encontrarse ya en la propia familia, pese a su papel educativo, hoy ciertamente decreciente.

9. Entrevista con Eloy Terrón: «no se puede enseñar a pensar antes de proporcionar los contenidos necesarios» (1987)²⁶⁵

1. *Me gustaría comenzar preguntándole por su trayectoria personal: ¿Cuándo y por qué se ocupó de los problemas educativos y cómo se ha ido implicando en ellos, tanto desde la reflexión como desde la actuación concreta?*

Los problemas educativos me preocuparon desde que comencé a dar clases en el Bachillerato, en 1950. Todavía guardo notas de esos primeros momentos de mi labor docente en las que se observa mi interés por entender al niño y entenderle mejor. Más tarde, en la Universidad, me preocupó la profundización del conocimiento o investigación docente. Este tipo de investigación tiene importantes diferencias con la investigación científico-técnica, centrada en avanzar en el conocimiento, resolver necesidades sociales o empresariales y desarrollarse crecientemente hacia la especialización. La investigación docente, por el contrario, está determinada por la coherencia del conjunto de los conocimientos existentes a fin de reforzar el carácter de sistema de los mismos y hacerlo así más fácilmente asimilable y más eficaz y activo para los estudiantes. En definitiva, este tipo de investigación busca rellenar las lagunas, preparar el conocimiento para su transmisión, organizar y sistematizar. Si se transmite un conocimiento fragmentario no es eficaz, se asimila con dificultad; y es ese carácter sistemático lo que lo hace eficaz.

Más tarde, y en relación con mi actividad dentro del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y el Consejo General de Doctores y Licenciados en los años 1975/83, me preocupé por la enseñanza a todos los niveles y por los problemas de la política educativa. Entonces aprendí a ser más cauto en el terreno de las reformas en educación, en el que parece más sensato podar las partes viciosas del sistema pero no aquellas que la experiencia avala como sanas, más que edificar todo el sistema de nuevo.

Finalmente, querría referirme a la educación desde el punto de vista del sociólogo. En este ámbito me interesa, sobre todo, cómo se genera la conducta humana y cómo se puede colaborar en su perfeccionamiento o, incluso, a crearla a través de la

²⁶⁵ *Boletín de la Sociedad Española de Filosofía de los Profesores de Instituto* (1987), 20, pp. 15-20. (N. del ed.).

educación. Así me ocupé de lo que en la condición humana hay de adquirido y de aparentemente innato, y llegué a comprender la necesidad de formarme una concepción de la naturaleza humana.

2. *¿Cuál es el papel actual del filósofo en la sociedad y en relación con la educación?*

Tal como está evolucionando la sociedad y el mundo académico, y a la vista del desarrollo de la especialización, el filósofo es absolutamente necesario en la sociedad y educación actuales. Para mí, el filósofo es un especialista en la concepción científica del mundo, en cuanto, por una parte, conoce la evolución del conocimiento humano y, por otra, puede seguir los hallazgos más prometedores de todas las ciencias actuales y esforzarse en organizar esos hallazgos en un sistema que refleje los avances fragmentarios en un conocimiento del universo *único*. Ese conocimiento de conjunto tiene dos funciones: en primer lugar, proporcionar una cosmovisión que sirva para orientarse en el mundo cambiante en que vivimos; y, en segundo lugar, que esa concepción del mundo se convierta en la estructura básica de nuestra conciencia. Una conciencia que nos permita clasificar las oleadas de conocimiento fragmentario que nos llegan constantemente. Éste sería el objetivo de la educación.

Hoy el filósofo, para concretar, es un especialista en la concepción del mundo o en historia de la filosofía. El profesor de filosofía tiene la función de colaborar a que el muchacho, de la masa fragmentaria de conocimiento que ha ido interiorizando a lo largo de toda su enseñanza, organice los conocimientos transmitidos con su sello particular de persona y elabore una concepción integrada de la realidad; o que, al menos, descubra la necesidad y la posibilidad de semejante visión global e integrada.

Vivimos en un mundo pluralista. La diferencia que hay, por ejemplo, entre un ultraderechista y un humanista es la ideología. La ideología es la concepción del mundo; y esto es lo que diferencia a un hombre de otro. Una ideología humanista lo es en un sentido positivo, no alienante, liberador. A diferencia de Fichte, cuando dice que «la clase de filosofía que se elige depende de la clase de hombre que se es», habría que decir que «la filosofía que se elige depende de lo que uno es o de lo que le imponen a uno». Una concepción científica del mundo es la condición de la propia dignidad, de la estabilidad intelectual, de la libertad. Entendiendo por “concepción científica del mundo” lo que resulte del consenso

básico de la ciencia y los científicos actuales, aunque, por supuesto, mañana se supere, se afine, mucho más.

- 3. En el actual momento de reformas educativas que se están intentando llevar a cabo en nuestro país y que están suscitando vivas polémicas, donde parece reinar más la confusión y desorientación que el acuerdo y la claridad de planteamientos, ¿qué reforma de la enseñanza sería necesaria desde su punto de vista?*

La actual Reforma se encuentra marcada por una serie de contradicciones. Por un lado, la necesidad de eficacia, de aportar conocimientos; por otro, el interés por hacerla económica. La más grave contradicción consiste, empero, en el deseo de formar a los alumnos dándoles conocimientos técnicos y operativos sin proporcionarles una capacidad para entender el mundo en el que viven. Además, esos conocimientos se convierten con rapidez en atrasados; y, dado el vertiginoso desarrollo de la tecnología, no se sabe qué papel va a desempeñar el joven en el futuro con esos conocimientos que se quieren especializados y generales.

Desde mi punto de vista, uno de los objetivos de la educación sería proporcionar al alumno una concepción de la estructura social en que el joven se halla inmerso; ése sería para mí el ingrediente fundamental del conocimiento. Sin embargo, la concepción de la sociedad es algo de lo que se huye como de la peste, a pesar de que la concepción científica del mundo no es aceptable sin que lleve consigo una concepción del hombre y de la sociedad. En conclusión, las reformas actuales están desgarradas entre un posible humanismo, enraizado en la herencia tradicional del PSOE, y la necesidad de una formación operativa y pragmática, que exige el mundo empresarial.

Una educación que no plantee como central el conocimiento de la sociedad en su conjunto y sus posibles vías de desarrollo es una educación que llevará a los jóvenes al escepticismo y a posturas insatisfactorias. En cualquier caso, insisto en la necesaria prudencia al abordar las Reformas en la Educación.

- 4. ¿Qué perspectiva defendería como más adecuada para la enseñanza media? ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?*

Dentro de mi perspectiva, más hegeliana que kantiana, pienso que hay que proporcionar al estudiante conocimientos contrastados que se conviertan en contenidos de su conciencia y que le permitan

pensar los diversos aspectos de la realidad que le rodea. Creo que hay seleccionar muy reflexivamente los contenidos a impartir y estimular a los jóvenes a que refundan esos conocimientos empleándolos para ensayarse a conocer la realidad.

Hegel se burlaba del intento de Kant de medir las posibilidades de conocer antes de conocer. Hablar de enseñar a pensar a los niños sin tener en cuenta la necesidad previa de los conocimientos, es imitar «al prudente escolástico que quería aprender a nadar antes de meterse en el agua». Insisto en que no se puede enseñar a pensar sin proporcionar los conocimientos necesarios: el chico necesita muchos más conocimientos de los que puede poner en práctica. Adquiere esos conocimientos desde la escuela primaria; y se trataría ahora de que, una vez interiorizados, aprenda a sistematizarlos y a contrastarlos continuamente con la práctica y con sus nuevos conocimientos adquiridos a través del contacto con los adultos y los libros y mediante la familiaridad con las cosas: la actividad precede al conocimiento. ¿No era Ortega y Gasset quien decía que la filosofía, como el búho de Minerva, aparece al atardecer? Y Aristóteles explica que ese “conocer del conocer” surge cuando ya las artes prácticas de la vida están desarrolladas.

Esta “invitación a pensar” que es la filosofía no trata fundamentalmente de aportar conocimientos nuevos, sino de estimular para que los conocimientos ya interiorizados se organicen y, en esa medida, se hagan activos, se los utilice.

5. *Últimamente estamos muy preocupados con el tema de la historia de la filosofía y su valor didáctico para alumnos de 15 a 17 años. En los momentos de mayor crisis social e ideológica siempre se ha vuelto a la historia de la filosofía como un corpus de conocimientos al que poder asirse, pero ¿realmente esa postura tiene una justificación desde el punto de vista de los alumnos, es decir, de sus capacidades psicológicas, sus intereses,..., y desde el punto de vista de su viabilidad didáctica? ¿Cuál sería su posición en esta polémica?*

Yo partiría de la distinción de dos concepciones de la Historia de la Filosofía. Se puede entender como la historia de la actividad intelectual de los filósofos que en el mundo han sido o, de forma hegeliana, como el despliegue del proceso del conocimiento humano en el que cada filósofo viene a desarrollar categorías respecto del pensamiento anterior. Hay que partir del hecho de que

la razón es una construcción que el hombre va logrando a través de su acción sobre la naturaleza. Sólo en la medida en que domina a la naturaleza se va edificando la razón y se van descubriendo las leyes que llamamos *lógicas* o del *conocimiento*.

En general, hay que enseñar al alumno la historia básica de la sociedad (de la política, de la literatura, del arte, de la cultura,...); y un aspecto esencial, absolutamente necesario, es ver cómo se desarrolló la capacidad de pensar lo real: en este sentido la historia del pensamiento es enormemente formativa.

En cuanto a por qué en momentos de crisis se recurre a la Historia de la Filosofía, yo lo veo del siguiente modo. Se recurre a ella como un arma ideológica para impedir que se deteriore más la organización social debido a la contradicción de los valores dominantes con los productos que la sociedad ofrece. La sociedad tecnológica lleva doscientos años cambiando aparentemente de forma acelerada, pero no es más que un cambio aparente y superficial que afecta al mercado y a la productividad, no a la médula de la sociedad; es decir, a las relaciones de propiedad y las relaciones sociales. Esos cambios barrenan los sistemas de valores y ensanchan la permisividad bajo la lógica del mercado, como único valor predominante. La historia de la filosofía puede utilizarse, en ese contexto, para sostener que, a pesar de los cambios, todo permanece; o, dicho de otro modo, que los cambios son superficiales y lo que permanece es la *sustancia*, con lo que quedaría consolidada una nueva metafísica, una historia ahistórica.

Lo que se quiere hoy es que se crea que hay cambios reales, que todo está cambiando. Ahí está, por ejemplo, la ideología tecnocrática puesta en funcionamiento por el equipo de Carter: la tecnología, la informática, la robótica, etc., van ¡a traernos la felicidad!

La historia de la filosofía ayuda a que el alumno se entrene en el ejercicio del pensamiento, enseñándole cómo los hombres de cada época han pensado los problemas de su tiempo. Él puede pensar y hasta descubrir mediterráneos. Hay que enseñarle que la investigación no es privilegio de unos pocos, desplegando ante él la tarea de pensar como algo genuino que el hombre hace habitualmente. Quizá sea lo más sensato que se puede enseñar. ¿Qué vamos a enseñar, si no? ¿Marxismo? ¿Neopositivismo? ¿Tomismo?

6. ¿Cómo plantearía la educación ética en el sistema escolar?

Se puede distinguir entre la moral, como cuestión de hecho, que consiste en los comportamientos morales, y la ética, como una ciencia que investiga los condicionantes y cambios del comportamiento moral. Hegel y Marx disuelven la ética en la historia. Lo que habría que enseñar es la historia de los comportamientos y la fundamentación de una concepción científica del mundo y del hombre. Y esto desde la EGB, para que el niño interiorizase la idea de lo que es el hombre, la historia y la sociedad, con vistas a desarrollar en él una nueva moral.

El problema estriba en construir un comportamiento moral en las nuevas generaciones, ya que éste ha sido deteriorado por el desarrollo del mercado y de la técnica, hasta el punto de que entre los intelectuales de los países más avanzados se ha planteado lo innecesaria que es la moral. En una sociedad gran productora de mercancías, las satisfacciones morales se pueden sustituir con satisfacciones materiales. Pero esta idea de que la moral es innecesaria ha fracasado y en este sentido se entiende la práctica de Reagan del rearme moral de la sociedad norteamericana. Es natural que la vieja moral dogmática y con base religiosa esté en quiebra, dadas las contradicciones entre las clases superiores (beneficiarias de las morales religiosas) y sus actividades prácticas: ellas son las que han propugnado la eliminación de la moral en la sociedad industrial avanzada.

Puesto que la vieja moral está en crisis, hay que plantearse dentro de nuestra sociedad una nueva moral con base no religiosa. Por ello, debemos acudir a una base científica de esta nueva moral, que esté vinculada, claro está, al desarrollo de las ciencias y al desarrollo de los sentimientos de los individuos, al afianzamiento de la sensibilidad, y no a una normativa legalista y heterónoma. La conquista de la sensibilidad a través del Arte y de la Literatura debe basarse, también, en dos fundamentos firmes: la producción y evolución de la vida en la Tierra; y el origen y desarrollo del hombre a través de la historia. Bien presentados estos dos fundamentos, tendrían que generar en el niño un respeto profundo por lo viviente en general y por el hombre en particular, y sustentarían un comportamiento moral basado en la sensibilidad del individuo y no en una norma externa. Así nos defenderíamos del sinuoso antiautoritarismo promovido por la sociedad de consumo.

10. Reflexiones sobre la enseñanza vinculada a la vida²⁶⁶ (1994)

a. **Cuestiones básicas a abordar: fundamentos teóricos básicos**

El proyecto APELI²⁶⁷ se propone establecer un nuevo tipo de enseñanza (sería mejor hablar de educación o de formación intelectual) que corrija los fallos de la educación pública oficial y de la educación privada -especialmente la religiosa o ideológica-, y se enfrenta, por tanto, con problemas muy serios:

- 1) Una crítica de la enseñanza tradicional que debiera alcanzar las siguientes cuestiones:
 - a) El sujeto de la educación.
 - b) Para qué y por qué se educa, una vez conocido el sujeto de la educación.
 - c) En qué se le educa: los contenidos de la educación.
 - d) Los papeles o funciones de la educación.
 - i) La educación formadora de la propia subjetividad, de la personalidad.
 - ii) La educación que proporciona conocimientos operativos y cuyo valor consiste en servir de guía a la acción: la formación científico-técnica.
 - e) El formalismo positivista de la Escuela oficial que transmite conocimientos -enseña- pero no educa (éste es el papel de la familia, la iglesia, el partido político, la publicidad comercial, etc.).
- 2) Una crítica de la represión espiritual de la educación burguesa, a partir de la distinción entre conocimiento operativo (como el necesario para trabajar en la empresa) y

²⁶⁶ El manuscrito localizado, con este título, está incompleto. En una breve nota aparte, con el mismo título, el autor apunta lo siguiente: “¿Qué quiere decir vincular la enseñanza a la vida? En la formación del hombre hay: 1/ conocimientos que el hombre posee para dirigir su acción sobre el mundo objetivo; y 2/ conocimientos que corresponden a la propia personalidad o subjetividad: el joven, el hombre, “ve” el mundo objetivo a través del todo orgánico constituido por esos conocimientos.” (N. del ed.).

²⁶⁷ *Aula popular de enseñanza libre e integral* (APELI), proyecto científico-pedagógico impulsado por el Club de Amigos de la Unesco de Madrid (CAUM), en el curso 1994-1995. (N. del ed.).

conocimiento formativo (a través del cual el joven, el hombre, conoce el mundo en que vive), que, según la concepción más rigurosa del hombre, tiene que constituir la personalidad, el yo -o autoconciencia- del individuo.

Pero la comprensión del conocimiento operativo plantea, a su vez, serias dificultades a resolver.

- i) En relación con los contenidos de la conciencia propiamente humana, el niño al nacer parte de cero.
- ii) La adquisición de la *conciencia* es precedida por la del comportamiento propiamente humano (sin el cual el individuo no podría vivir en sociedad), que abarca varios años (hasta la adolescencia) y propicia y prepara para adquirir los contenidos de la *conciencia*.
- iii) Adquirir los contenidos de la *conciencia* incluye desde las primeras representaciones, las primeras palabras, de la lengua, hasta la comprensión de un acontecimiento y su manifestación como iniciativa y elaboración personal.
- iv) El niño y el preadolescente tienen que asumir la experiencia ganada por los hombres al construir el medio humano y depositada en los elementos materiales del mismo (que el individuo utiliza) y en el lenguaje, que es el tesoro más valioso que los hombres han preparado para nutrir las conciencias de los hombres; y ese conocimiento, una vez asimilado por el niño, constituye el yo, la función de sujeto con arraigo y vida autónoma consciente.
- v) La dificultad fundamental es cómo algo extraño y llegado del exterior, como el lenguaje y la experiencia ganada por otros individuos, se convierte en lo más íntimo, en la auténtica función de la individualidad: el arraigo del lenguaje y de la conciencia en el soma (esto es, en el cuerpo). Una cuestión, bien explicada y estudiada por Paulov y que puede resolverse con su teoría de los reflejos condicionados y el segundo sistema de señales²⁶⁸.

²⁶⁸ Faustino Cordón afronta y resuelve la problemática del ser vivo en general y la del animal y el hombre como animal en particular (incluyendo la superación crítica de la teoría de los reflejos condicionados, de Paulov) desde la perspectiva epistemológica de la biología evolucionista. Eloy Terrón, estrecho colaborador suyo entre 1958 y 1978, le sigue con relativa fidelidad en otros escritos de esa época, pero en los más tardíos se atiene a su propio pensamiento, más bien paulovniano, incurriendo en un materialismo especulativo reduccionista. (*N. del ed.*).

- vi) El lenguaje *en acción* es la *conciencia*, que abarca dos componentes: uno subjetivo, animal, individual, el sistema glossofaríngeo y el cerebro; y otro objetivo, exterior, ideal, el lenguaje y la experiencia elaborada por los miembros de la especie desde sus mismos orígenes y que encierra lo más valioso, lo más auténtico y firme, que representa la experiencia ganada en la acción, muchas veces comprobada, y que es destinada para la acción propia individual o de cualquier otro hombre en el futuro.

Por lo demás, para completar este esquema programático, hay que añadir, al menos, otras dos cuestiones importantes.

- 1) ¿Por qué los individuos de la especie humana necesitan un proceso de aprendizaje tan intenso que, en realidad, prosigue durante toda la vida del individuo?

En el proceso de domesticación, los individuos pierden los instintos animales que guiaban con seguridad su vida, antes de haberse iniciado la nueva y original ruta evolutiva que condujo al hombre. Porque, a partir del desarrollo de la postura erecta y del andar bípedo, y, más aún, con la invención colectiva del lenguaje, niños y jóvenes, no sólo necesitaron y necesitan aprender por entero el comportamiento (esto es, la actividad concreta) de los adultos, sino que quedaba (y queda) un lugar vacío, el centro de toma de decisiones, la fuente de la voluntad.

- 2) ¿Cómo la existencia de ese vacío puso las condiciones para la manipulación infinita del hombre? ¿Cómo pudo llenarse, primero, después de la invención colectiva del lenguaje y del descubrimiento de los cultivos, con la elaboración de contenidos de la conciencia, bajo la forma de creencias e ideaciones, a partir de la invención de los espíritus y la atribución a éstos de los fenómenos naturales? Y ¿cómo los primeros gobernantes pudieron aprovechar, más tarde, la ingenuidad y la enorme credibilidad de los campesinos (su total ausencia de espíritu crítico en general) para presentarse como los sostenedores del orden del universo y de la fecundidad de las tierras, de los animales, etc., con el fin de satisfacer sus ambiciones de riqueza y poder?

Los guerreros, gobernantes, se valieron de los chamanes o sacerdotes, una sección de la clase dominante que surgió de su seno y se apropió del estudio de los contenidos más idóneos para conseguir el dominio y la sumisión de los

campesinos y demás trabajadores al menor costo. Dominarlos y explotarlos sólo por la fuerza de las armas era muy costoso, porque los soldados y guardianes se comían una tercera parte de los tributos que pudieran recaudar; y la sumisión de los trabajadores mediante “la colonización” de las conciencias con contenidos adecuados resulta tan eficaz como mediante la más brutal represión. Aunque, históricamente, para mantener a los hombres sometidos y para obligarlos a entregar al amo y señor el producto de su trabajo, se ha utilizado tanto la represión física como la represión espiritual, y, con frecuencia, la combinación de las dos.

El hombre domesticó al animal porque antes se domesticó a sí mismo

La inmensa mayoría de los enseñantes -si no la totalidad-, desconoce ese hecho fundamental: que el comportamiento del hombre depende de la asunción de los contenidos ideológicos que se le inculquen. La diferencia entre un *nazi* y un judío, un comunista o un nacionalista irlandés radica en el contenido cultural que se inculcó a cada uno de esos tipos de individuo; y lo que permite y crea las condiciones para que los hombres se maten es la diferencia cultural, los diferentes contenidos, con que se ha equipado antes su conciencia.

Marx y Engels han escrito en alguna parte -creo que en *La ideología alemana*- que «el hombre domesticó (y domestica) animales porque antes se domesticó a sí mismo». La domesticación de un animal, un asno, un buey, un caballo, un perro, cosa que se hace todos los días en las aldeas campesinas y ganaderas, consiste en modificar su comportamiento, de manera que se suprima el comportamiento de buey y se le sustituya por un comportamiento al servicio del hombre. Ese comportamiento no tiene ningún sentido para el animal. Como para el buey, por ejemplo, el dejarse uncir: el mismo animal se pone a la izquierda o a la derecha, y, cuando va arando en un sentido va por el surco, cuando va en el otro sentido va por la parte sin arar, y, cuando llega al final del surco, sabe cómo debe dar la vuelta. Un buey bien adiestrado sabe hacer muchas otras cosas que para él no tienen ningún sentido: sólo lo tiene para el hombre que ha domesticado al animal. Y lo mismo podría decirse del asno, el caballo y, sobre todo, del perro. Un perro de pastor hace maravillas; parece que entiende lo que se le dice, y no lo entiende: las palabras son, para él, estímulos de reflejos condicionados.

Domesticar o domar a un animal consiste, por lo tanto, en suprimir un comportamiento propio del animal y sustituirlo por otro comportamiento que sólo tiene sentido para el hombre.

Desde hace milenios, a partir de un momento muy lejano, hace más de 500.000 años, el *Homo erectus* tenía que cuidar de sus criaturas. Por de pronto, tenía que llevarlas en brazos *constantemente* por lo menos durante *dos años*, puesto que no disponía de cunas, cochecitos, y ni siquiera de caminos. ¡Dos años en brazos!, alimentados, siempre protegidos de la intemperie, etc. ¿Podría quedar algún movimiento espontáneo a la criatura? No, ninguno; en esas condiciones, la criatura aprendía a distinguir los movimientos que le estaban permitidos de los que no lo estaban, simplemente porque molestaban al adulto que tenía que transportarla.

Durante milenios (desde el hombre de Pekín, al menos) todas las criaturas de los antepasados del hombre han vivido tales experiencias; ésa es la domesticación básica del hombre; y ¡se da en cada niño y en todos los niños!

En ese largo proceso el niño pierde todo comportamiento originario y privativo de él como animal y se queda sin comportamiento o asume el comportamiento de los adultos que le rodean, le cuidan y le protegen: sustituye el comportamiento *posible* por el comportamiento real, el único que tiene a la vista, porque, además, la criatura humana, como las criaturas de todos los primates, es un magnífico imitador.

De todo ello resulta que el niño, el joven humano, no posee un comportamiento espontáneo, suyo, un comportamiento nacido de su propia organización anatómica y fisiológica; es un animal sin comportamiento, ya que el comportamiento que está a su alcance es el que puede aprender (todo comportamiento animal es instintivo, no aprendido): el niño aprende el comportamiento de los adultos que le cuidan y le protegen. El niño del hombre es el único animal que aprende su comportamiento, y lo aprende para convivir en el grupo cultural, que no admitiría a un miembro con un comportamiento extraño.

La cultura, en cuanto objetivación de la acción del hombre, es el ser del hombre, en su unidad y en su diversidad

Si tenemos en cuenta que el comportamiento del animal es un comportamiento de acciones concretas, coherentes entre sí y que manifiestan el modo de ser de la especie (*actio sequitur esse*, conforme al viejo adagio filosófico), el comportamiento del animal, el

conjunto de acciones del animal, manifiesta el ser del animal y la especie en cuestión. Y, por consiguiente, habría que preguntarse: ¿el comportamiento del hombre, como conjunto de acciones del hombre, constituye el ser del hombre y lo pone de manifiesto?

Por de pronto, se pueden constatar dos tipos de acción en el hombre: uno (como, por ejemplo, la acción de saludar), en que la acción se desvanece al concluirse; y otro (como el que podría concretarse en una estatua, como *El pensador*), en que la acción, que se distingue por el uso de instrumentos, se materializa, se plasma, en un objeto que los hombres tienen a la vista como un resultado externo.

Ahora bien, todas las acciones del hombre, todo su comportamiento, constituye la cultura. La cultura, en cuanto plasmación (o alienación) de las acciones del hombre, es el *ser del hombre*. Todo lo creado por las acciones del hombre, guiado por su experiencia, es el ser del hombre, en su unidad y en su diversidad.

Las acciones de los hombres guiados por su experiencia son *el ser del hombre*, y reflejan la unidad del comportamiento humano y la unidad de la naturaleza, que es el objeto sobre el que recaen. El ser del hombre se manifiesta en todo lo que el hombre realiza, porque el ser del hombre es como la sustancia que nutre todo lo que el hombre transforma de la naturaleza, y la experiencia de esa transformación configura el espíritu humano, lo más íntimo del hombre²⁶⁹.

Hay que retomar la cuestión de la domesticación del hombre.

- 1) Porque ella misma es el resultado del uso de instrumentos, que provocaron cambios en la organización anatómica del homínido: el crecimiento del cráneo, el nacimiento prematuro del niño del *Homo erectus*, que dio lugar a un período de inermidad tan largo, etc.
- 2) Porque, en cuanto conlleva la desaparición o anulación de los instintos animales, abre enormes posibilidades, quizás, más exactamente, abre todas las posibilidades al desarrollo de lo propiamente humano; como:

²⁶⁹ En palabras de Hegel: “El fin de la ciencia consiste en hacer que el mundo objetivo no nos sea extraño, o hacer que nosotros mismos nos reconozcamos en él, como suele decirse, lo cual también significa que la ciencia consiste en reducir el mundo objetivo a concepto (o idea), esto es, a lo más íntimo que hay en nosotros, a nuestra íntima personalidad” (*Lógica -Gran Enciclopedia-*, parágrafo 195, El mecanismo, aclaración 1ª. Introducción y notas, de A.Mª. Fabié, Madrid, T. Fortanet, 1872; p. 379).

- a) la anulación o la desaparición de todos los instintos animales, como lo demuestra la producción y el uso del fuego.
 - b) el control del fuego, que permitió la expansión de la especie humana por regiones de clima frío, habitar las cavernas y ahuyentar a los animales depredadores, y que reforzó enormemente la convivencia.
- 3) Porque la domesticación del hombre en la niñez confirma la anulación de los instintos animales, los reflejos incondicionados, y crea en el individuo condiciones óptimas para asumir el comportamiento humano, pues las acciones instintivas -las reacciones espontáneas- perturban las acciones y propósitos humanos; aparte de que la domesticación del hombre implicó moderación y abrió vías de libertad, ya que el instinto, una vez provocada la acción, no es modificable, al ser consecuencia de una mera excitación automática.
 - 4) Porque la domesticación del hombre da lugar a otras contradicciones sorprendentes: porque el instinto animal es seguro, certero, no incurre en dudas ni vacilaciones, mientras que, cuando el instinto es anulado o desaparece por efecto de la domesticación ¿quién o qué lo sustituye? El instinto es el centro de la acción, es el centro de la toma de decisiones; cuando el instinto desaparece, se constituye, como consecuencia del comportamiento aprendido, una nueva forma de tomar decisiones.

El individuo humano se esfuerza por reunir toda la experiencia posible para tomar la decisión; sin duda, esta forma de tomar decisiones es muy superior en eficacia a la instintiva, pero es mucho menos segura. Como anécdota, se puede citar la toma de decisión del general romano ante la batalla de Cannas (216 a.C.): para decidir la táctica a seguir, el general reunió a los oficiales más destacados y, tras una larga discusión, llegaron a una decisión; pero, cuando el general despidió al último oficial, llamó al adivino a fin de estar más seguro. Se dice que Hitler actuaba de la misma forma: después de despedir al último mariscal, convocaba a su astrólogo.

La superioridad del instinto es indiscutible cuando los cambios en el medio son lentos y casi, podría decirse, cíclicos. Pero cuando los cambios del medio de un animal son demasiado

rápidos, se hace necesario un mecanismo más rápido para tomar decisiones. Y ese mecanismo para tomar decisiones se constituye sobre el espacio que ha quedado vacío al haberse impedido la aparición de los instintos.

Domesticación del niño: de la asunción del comportamiento y el aprendizaje del lenguaje a la constitución del yo

El proceso de domesticación no es un hecho ocasional, aunque así lo parezca al estudiar la inermidad infantil; desde la aparición del *Homo erectus*; la domesticación es fundamentalmente la consecuencia de la generalización y la irreversibilidad del uso de instrumentos que cambió por completo la acción (y, naturalmente, la experiencia) humana. El uso general e irreversible de instrumentos cambió el comportamiento humano, porque estaba en contradicción con la existencia de instintos animales.

La inermidad del niño (a partir del *Homo erectus*) vino a consolidar y a perfeccionar la domesticación; esto es, la total eliminación de los instintos y del comportamiento instintivo. La domesticación, por su intensidad y duración, confirma el proceso y, al mismo tiempo, descubre el vacío que el propio proceso ha creado: el vacío del centro de la toma de decisiones. Parece que, desaparecidos los instintos, no hay un centro de la actividad animal del hombre, porque, en afirmación radical, el hombre sigue siendo un animal. El hombre sigue siendo un animal, que tiene un comportamiento, no espontáneo, sino aprendido; y es un animal, que ha sufrido en su infancia un proceso de domesticación, esto es, un proceso de anulación de un comportamiento para asumir otro, un comportamiento socializado, común a todos los miembros de la especie.

El proceso de domesticación provoca un vacío en el niño, al desaparecer e impedir la aparición de los instintos que gobernaban su vida. Instintos presentes en los demás animales, especialmente en los precociales: en otras especies, como algunos pájaros, roedores y carnívoros, el crecimiento condiciona la aparición de los instintos; hasta que estos maduran, el cubil y los padres protegen a las crías.

En la especie humana, el período de inermidad (el proceso de domesticación) es muy largo y el vacío creado es compensado por los padres, por los adultos del grupo cultural. Sin embargo, los niños no permanecen inactivos: inmediatamente después de nacer inician la difícil tarea de *asumir* (de interiorizar, de aprender) el comportamiento. Pues la adquisición del comportamiento humano

es distinta de la *formación intelectual*, que es lo que vendría a colmar el vacío que la domesticación deja en el niño. El aprendizaje e interiorización del comportamiento humano enmascara y disimula el vacío que la domesticación produjo en el niño y que bien pudo prolongarse hasta los 12, 14 o más años. Además, la adquisición del comportamiento humano por el niño no sólo le incorpora a la vida del grupo cultural, sino que regulariza las acciones del individuo sometiéndolas a normas: un vacío que incordia demasiado al niño, aun antes de la invención del lenguaje.

Incluso la falta de una unidad coactiva en el niño, debido a la protección de los adultos y al hecho de haber asumido el comportamiento humano, no es un problema grave, porque en el niño persiste la unidad animal, con sus diferentes niveles, sistema nervioso autónomo y sistema nervioso superior. La unidad animal, que adquiere una nueva dimensión en el niño, y en el hombre, precisamente por el vacío ocasionado por la domesticación, se va cumpliendo paulatinamente en el niño, pues, a medida que crece, asume el comportamiento humano, y, como los adultos a veces lo envuelven todo en palabras, el lenguaje se va convirtiendo en elemento central del comportamiento. El niño asume el comportamiento con cierto adelanto sobre el aprendizaje y el dominio del lenguaje. Por eso, el lenguaje aparece vinculado a la acción y a los objetos de la acción.

Al contrario de lo que pudiera parecer, el aprendizaje del lenguaje por el niño es muy lento, y, desde que el niño pronuncia las primeras palabras hasta que domina el lenguaje como recurso propio, es decir cuando entiende las palabras de los otros y él se dirige a los demás con palabras que entiende y que sabe lo que quieren decir, transcurren bastantes años. Esta lentitud es lógica, porque, durante un tiempo, el niño usa las palabras como puros estímulos de reflejos condicionados, de la misma manera que las “entiende” un perro pastor o cualquier otro animal domesticado. Pero el niño aprende, primero, las palabras sueltas, que usa por el efecto que observa que provocan en los demás; el niño pide agua y le dan agua, u otra cosa cualquiera.

Por la estrecha conexión de las palabras y el comportamiento de los demás, junto con el aumento cuantitativo de las palabras, llega así un momento en que las palabras se constituyen en un sistema que toma conciencia de sí; o, mejor dicho, el niño, en el aprendizaje de la lengua en estrechísima relación con su comportamiento, advierte que las palabras se relacionan unas con otras, que se explican unas por otras y que en conjunto forman un

todo que se autocondiciona. Así se percibe como unitario, como centro de acción, como un yo, como un sujeto activo; realmente, descubre que las palabras se han transformado en un conocimiento que le permite conocer, observar, lo real que le rodea y tomar decisiones para operar sobre lo real.

El niño, el muchacho, descubre que puede “pensar” sobre lo que le rodea, que, en ausencia de las cosas, puede imaginarlas, compararlas, recrearlas, recrearse con ellas, disfrutarlas, contemplarlas más detenidamente. El muchacho puede descubrir que, en su intimidad, dispone de un mundo de cosas que puede manejar a su satisfacción, sin resistencias ni intemperies; el muchacho adolescente descubre en lo más íntimo de sí un mundo mágico para representarse las cosas y complacerse en su representación. Ha descubierto la conciencia, un conocimiento que, vinculado a su acción sobre lo real objetivo que lo modifica y que sabe que lo modifica, descubre que es un conocimiento que conoce; y ésta es la definición de la conciencia, “un conocimiento que, vinculado a un sujeto de acción, conoce el resultado de ella”. La conciencia es un conocimiento que conoce.

La conciencia -como lenguaje en acción- es la relación del hombre con su medio

Es plenamente evidente que todos los seres vivos están determinados por una forma de *relación*, correspondiente a su organización biológica y al nivel de su estructura; es necesario insistir en que se trata de una forma o tipo de relación. Pero, como se verá, pronto, en consecuencia, la conciencia es la forma de relación del hombre con su medio. Conviene reiterarlo: la conciencia es una forma de relación; la conciencia no es un ser: es la relación de un ser, un animal, el hombre, con otro ser, la naturaleza. La conciencia, en cuanto forma de relación del hombre con su entorno natural (o sociocultural) se constituye a base de la experiencia ganada por el hombre en su acción. Se trata de una acción a través de instrumentos. La experiencia ganada en la acción es una experiencia “objetiva”, es una experiencia “exterior”. Porque, en la acción transformadora del hombre, la “experiencia” adquirida refleja básicamente la estructura de la naturaleza. Pues, si bien la experiencia es animal y tiene que serlo (es la experiencia de un animal: recordad siempre que el hombre es un animal), es, sin embargo, una experiencia distinta por su contenido, pues refleja una relación entre cosas exteriores al sujeto; es una relación cualitativamente distinta que a partir de la percepción quiere

reconstruir las relaciones entre las cosas para lograr una representación espaciotemporal donde se da el acontecer.

Con anterioridad se ha dicho que la conciencia es el lenguaje en acción, y, como no se puede comprender a fondo la conciencia sin entender el lenguaje, el estudio del lenguaje nos confirma en la preeminencia espaciotemporal del campo de acción del hombre. Pues, a poco que se analice, resulta que la función más difícil y más fundamental del lenguaje es movilizar, manipular los productos de la experiencia (percepciones, sensaciones, representaciones, sentimientos, etc.). De manera que es un hecho fácil de comprobar que la función principal del lenguaje es manipular los contenidos de la experiencia para explotarlos y extraer de ellos nueva experiencia.

Cabría reforzar esta aseveración con algún ejemplo ideal. Un cazador ha conseguido una pieza, pero en condiciones de grave peligro. De vuelta al refugio de su grupo, relataría a sus compañeros cómo ha sido la caza. El relato constituiría un análisis, una revisión, de la experiencia. Pero, en la reconstrucción del acontecer se dan dos planos: en el primero, “representa” el hecho en su imaginación (es la primera función intelectual y el núcleo del que derivan las demás funciones intelectuales del hombre); y en el segundo, el relato constituye una práctica objetiva para los compañeros que perfecciona y consolida la “representación” de los hechos mediante su “evocación” en la imaginación, pese a la pérdida de viveza del relato en comparación con el rigor y la viveza del acontecer. Porque, si bien el lenguaje es el soporte indispensable para “manipular” la experiencia, no se debe olvidar que, al hacer reaparecer las percepciones, las imágenes del acontecer, la falta de concreción del lenguaje empobrecía -y empobrece- lo representado. Lo que confirma que el pensar un acontecer es más pobre que el relatarlo (y se podría anticipar que el relato escrito es, a su vez, más rico, más concreto, que el oral).

La representación espacial del ambiente es la condición *sine qua non* de la relación del hombre con su medio

Ahora bien, lo que se pretende demostrar aquí es que el lenguaje es absolutamente necesario para movilizar la experiencia; el cazador que narra lo acontecido en la caza o, simplemente, que durante la noche lo revive en su guarida, al recordar el acontecer, recupera la experiencia que de otro modo se perdería. Pero, tanto en el caso de la pura rememoración representativa como en la narración oral, es de absoluta necesidad la ubicación espaciotemporal previa, sobre todo la espacial.

La representación espacial es la condición *sine qua non* de la relación del hombre con el medio en que hace su vida. La conciencia humana, en cuanto relación del hombre con el medio, con el entorno natural, es una representación espacial del entorno del hombre que, gracias al poder recuperador del lenguaje, puede representarse cualquier hecho, cualquier acontecer, simplemente por el hecho de evocarlo.

Pero la representación que un hombre, un campesino, por ejemplo, se hace de un paraje en el campo, de un camino, de un grupo del hombre, del recodo de un río, etc., no tiene la misma calidad, o nitidez, riqueza de reproducción, sino que la exactitud, nitidez y riqueza de la "imagen" de una reproducción en la imaginación depende de lo familiarizado que esté el individuo con el espacio que es objeto de "rememoración". Un campesino no se representa con la misma nitidez una tierra que ha arado y sembrado muchas veces, un prado o una viña, que un monte e, incluso, que el valle donde está ubicada su aldea, y del cual muchos campesinos no han salido nunca.

La representación, el componente determinante de la conciencia humana, es, se puede decir, una "imagen" del entorno natural en el que el hombre hace su vida. Es una imagen, un trasunto, de un espacio de la realidad, modificada o no por el hombre, pero siempre estrechamente relacionada con la actividad de los hombres sobre cuanto sostiene sus vidas: la representación espacio-temporal que el hombre consigue del mundo objetivo, del uso de instrumentos para adaptarse, de la domesticación del hombre y del carácter discursivo del lenguaje. Pero la posesión de una imagen fidedigna de la realidad es consecuencia del hecho de que los hombres "conocen" la realidad, conocen el mundo en que viven, no primordial y directamente a través de sus sentidos receptores, sino de que los niños, los adolescentes, se enfrentan al mundo objetivo equipados ya, previamente, con el lenguaje, debido al largo período de inermidad.

Según el E. B. Tylor, el lenguaje es un inventario de la realidad transformada por el hombre. Los hombres conocen la realidad equipados con numerosos recursos forjados, creados, por la especie durante muchos milenios. En el uso y aplicación del lenguaje, los hombres han procedido del mismo modo que en la fabricación y empleo de instrumentos, pues no se beneficiaban únicamente de la propia experiencia, sino que cada hombre se beneficiaba (y, naturalmente, se beneficia) de toda la experiencia ganada por todos los hombres en un grupo cultural.

Se podría ilustrar este asunto diciendo que cada hombre veía (y ve) la realidad, no sólo a través de sus ojos, sino a través de los ojos de todos los hombres pasados y presentes: en pocas palabras, los hombres veían la realidad a través de modelos de conocimiento y de experiencia de naturaleza *social*. Este es un rasgo peculiar y diferenciador del conocimiento del mundo objetivo por el hombre. La representación que los hombres se forjan del mundo real no es individual; es una creación de la especie humana que en todo momento potencia la actividad cognitiva de cada hombre.

b. Representación y actividad humana

La representación de una imagen o trasunto del entorno natural del hombre, en el sentido en que se ha tratado en páginas anteriores, ha de entenderse como la forma simple y originaria de la conciencia humana. Pero, si la conciencia es el guía de la actividad del hombre, “la variable independiente es la acción, la actividad”; la representación tiene que depender y depende de la actividad.

Por consiguiente, hay que postular, al menos, dos formas de representación: una representación simple, unitaria, que cumple el papel de orientar y de vigilar la actividad corriente del hombre, que se corresponde con la vida del mundo inmediatamente anterior al neolítico, cuando ya existía un lenguaje; y otra representación que se alimenta de experiencia directa simple, como en el caso anterior, pero que, con la aparición de los cultivos agrícolas, con las exigencias que se plantearon a los hombres de control y protección, junto con el descubrimiento de la influencia de los fenómenos atmosféricos unos sobre otros y sobre los cultivos, impulsó a los primeros campesinos a la invención de los “espíritus” como presuntos gobernantes de los fenómenos. Por una parte estuvo el proceso de unificación de la representación de la naturaleza, aunque fuera bajo una forma fantástica, como ocurriría en otras ocasiones posteriores; y por otra parte, una invención genial, la invención de los espíritus, que se ubican en los fenómenos naturales que más preocupan a los hombres, y que es el fundamento de la concepción mítica del hombre.

De la representación espacio-temporal del entorno a la invención de los espíritus, fundamento de la concepción mítica del mundo

La invención de los espíritus estaba destinada a ejercer una influencia que todavía no ha sido justamente valorada. E. B. Tylor ha dicho que es el verdadero fundamento de la religión; y, sin duda, que lo es. Pero había algo más. Antes de la invención de los espíritus, los hombres estaban solos en la naturaleza. Formando

pequeños grupos, se esforzaban por conservar su existencia. Pero su vida era muy dura, porque se veían obligados a desplazarse como los animales, con el oído atento a cualquier ruido, y vigilantes, para no ser sorprendidos por los depredadores: ¡eran tan débiles y estaban tan desarmados! No podían ser hombres y andar por los bosques y sabanas como animales. Eran muy superiores a los animales, pues hablaban, pensaban, fabricaban instrumentos e inventaban útiles. Y por eso necesitaban ir despreocupados, cuando merodeaban o buscaban sílex para fabricar instrumentos; querían controlar lo que estaba fuera de su alcance.

Por todas estas razones, la ideación de los espíritus fue un gran invento. Los situaron en lugares importantes, montañas, ríos, bosques, volcanes, en las nubes, en el viento, en la lluvia, en el sol, y, sin duda, en algún animal poderoso. Cuando los hombres hubieron poblado todos los lugares importantes o “poderosos”, el sol, las nubes, el rayo, etc., dejaron de estar solos. A donde quiera que miraban encontraban la evidencia material de algún espíritu que podían halagar para considerarlo como un amigo, como un protector. Poco a poco, fueron familiarizándose con los espíritus, y ampliaron y mejoraron sus “conocimientos”. De ese modo, los espíritus se convierten así en los referentes del hombre, en intermediarios del hombre con la realidad. Se multiplican los relatos acerca de los odios y los amores entre los espíritus, sobre amistades entre espíritus y hombres, de luchas entre espíritus y entre los espíritus y los hombres. Las vicisitudes de unos y otros hombres se convierten en relatos fantásticos entre espíritus y hombres. Los espíritus interaccionan frecuentemente con los hombres. Los hombres empiezan a relacionarse entre sí por medio de los espíritus: “Queridos hermanos en Cristo,...”.

Lo que impulsó a los hombres a idear los espíritus -los dioses, en lenguaje corriente- fue su inermidad, su soledad; necesitaban protección para sus propias vidas y para sus cultivos. El campesino, desde que sembraba, por ejemplo, su parcela de cebada, no podía estarse mano sobre mano, esperando que creciera, granase y madurase para recogerla. El hombre tenía que hacer algo, aunque su acción no contribuyese para nada a ello, porque, como ignorante de los factores que influían en el crecimiento de las plantas, daba la misma importancia a todas sus acciones.

En realidad, lo que los hombres querían y buscaban era algo que está ya en sus mismos “orígenes, desde los comienzos de la vía evolutiva emprendida por el hombre: “construir” y convertir la Tierra en la morada segura y cómoda para la propia especie,

“construir el medio humano”. Para conseguirlo, necesitaban de seguridad y orden, más allá del *kraal* o empalizada que rodeaba la aldea. Detrás de aquélla se sentían seguros, pero las bases de su simpatía estaban fuera: en los campos, en las parcelas sembradas. En busca de orden fuera, en la naturaleza, los hombres tendían a proyectar su idea del orden correspondiente al interior de la empalizada. La ideación y la atribución de espíritus -dioses- a los que ellos creían los sitios más importantes de su entorno natural significó atribuir un ordenador, un controlador, al mundo exterior; de manera que los campesinos pudieran salir del *Kraal*, completamente confiados en el orden impuesto por el dios.

A pesar de algunos fracasos, fácilmente explicables, los hombres trabajaban la tierra, hacían presas para el riego, trazaban caminos, deforestaban nuevas parcelas, trabajaban como si contaran con algún dios, benevolente y amigo. Los hombres empezaban a considerar el mundo como una *totalidad*: esta idea les daba confianza y aumentaba su seguridad. Sin duda, buscaban orden y seguridad para sus cultivos, pero postular un orden y regularidad para la naturaleza constituyó un paso adelante formidable. De ese modo, los hombres llegaron a la noción totalizadora de naturaleza, que se inicia con la mitología, impulsados por la necesidad de orden, de protección y de encontrar sentido a sus vidas (de identificar su origen y destino).

Posteriormente, en la sociedad dividida en clases sociales opuestas, quienes buscan el poder lo hicieron para sancionar la dominación de unos hombres sobre otros interpretando los deseos y la voluntad de los dioses. Pero, en todo caso, el paso desde la representación espacio-temporal determinante de la conciencia a la idea totalizadora, mítica, de una naturaleza, evocada como los personajes de un drama, supuso un salto histórico real, aunque pueda parecer injustificado y fantástico.

De la correlación causal entre representación y actividad a la colonización de las conciencias mediante la propaganda oral

Por otra parte, cabe recordar que la representación espacio-temporal, tan identificada con la conciencia, tenía, como ésta, que corresponder a la actividad del individuo. Por eso era imposible que tuvieran representaciones idénticas los campesinos que no hubieran salido nunca de su aldea y un buhonero o un navegante, etc. La adaptación de la conciencia de los hombres a sus respectivas actividades es una demostración de las muchas posibilidades que existen de desarrollar los contenidos de la

conciencia. Pero en las líneas anteriores se analiza la correspondencia que tiene que existir entre la conciencia, su representación espacio-temporal y la actividad del hombre; esta correlación entre conciencia y actividad es *causal*, motivada por los estímulos de la realidad.

Sin embargo, después de la implantación de los cultivos, algunos hombres (chamanes, sacerdotes y otros miembros especializados de la clase dominante) se dedicaron con empeño a elaborar ideaciones, creencias, visiones, forjadas por su fantasía, referidas a la representación totalizadora del mundo, y los gobernantes trataron de imponerlas a las masas trabajadoras, cuando convenía a sus intereses. No hace falta señalar que tales construcciones intelectuales no tenían nada que ver con la realidad, desconocida como era para ellos. Esas ideaciones y creencias eran impuestas por la propaganda y por la violencia física de las armas.

Esa combinación abrumadora consistía en someter a los individuos a malos tratos y vejaciones, y, cuando mayor es su sufrimiento, a sesiones de propaganda. De modo que, por más absurdas que fuesen esas ideaciones, los hombres, maltrechos por los malos tratos, aceptaban como bueno todo lo que les propusieran: cualquier cosa era aceptable, salvo el terror físico. Aparte de que tales ideaciones y creencias se utilizaban también, a veces, para ejercer un terror espiritual, más destructor para el individuo que los más dolorosos malos tratos físicos. Mezclas variadas de terror físico y espiritual han sido descritas por autores como Homero y Dante, entre otros muchos.

Desde que los especialistas de la clase dominante se dieron cuenta de las ventajas ofrecidas por la propaganda oral (entiéndase, bien, por la *predicación*), ensalzaron esa forma de represión de los campesinos como más eficaz y más barata que la brutalidad física con las armas en la mano. Porque lo que buscaban esos especialistas de la clase dominante es una práctica que bien podemos denominar *colonización de conciencias*, puesto que consistía en inculcar, con distinta intensidad, determinados contenidos de conciencia, *ideaciones* y *creencias*.

La educación novicial, dispositivo cultural para la robotización del individuo

Esos contenidos e ideaciones se imponían por la violencia a las masas trabajadoras para mantenerlas sumisas y controladas, en función de algún plan político. Pero había también otro nivel de

adoctrinamiento para grupos muy minoritarios de la clase dirigente. Ese adoctrinamiento, que existe en toda religión, como límite, y en toda secta, respondía al propósito de formar una pequeña minoría de colaboradores eficaces e insobornables, siempre dispuestos a morir por sus amos. Se trataba de cumplir el objetivo insoslayable de todas las sectas: convertir a sus militantes predilectos en “robots”, tal y como lo hicieron el Viejo de la Montaña con sus *assassin's* drogados con *hachís*, el gobierno imperial japonés con sus kamikazes, al final de la última guerra mundial, o el grupo político Herbolah con sus conductores suicidas (como la joven que condujo el camión de explosivos para destruir la embajada de los Estados Unidos en el Líbano, en 1983), entre otros casos parecidos.

La mayoría de las religiones y casi todas las sectas y muchas organizaciones religiosas operan así. En el reglamento o estatutos de la Compañía de Jesús se deja bien claro, en los artículos en los que se dice que el novicio (y el hermano, el jesuita corriente) será, en manos del superior, como el bastón en manos de un anciano. Y la misma tendencia está también muy viva en las innumerables sectas que nos llegan cada día de los Estados Unidos.

Nadie tendría por qué sorprenderse de que los procedimientos empleados para “adueñarse” de la persona de los novicios sean siempre los mismos o muy similares. Porque, aunque parece, incluso, que modernamente se ha hecho uso de las drogas en algunas organizaciones, un procedimiento típico clave es el aislamiento de familiares y amigos para hacer depender a la persona solamente del dios o superior, y, una vez en esa fase, infundirle miedo, terror, y quebrar cualquier asidero que le vincule a la realidad humana: hay que incentivar que los novicios hablen directamente con dios o con los dioses, pero convenciendo al mismo tiempo al novicio de que Dios sólo responde a través del confesor.

De todo lo dicho sobre la representación espacio-temporal, en cuanto estructura de la conciencia, se puede deducir fácilmente que la representación es, en principio, una imagen espacial más o menos correcta del entorno natural en que el individuo hace su vida. Pero eso no es todo:

- 1) La representación es la esencia de la conciencia humana -es imposible desprenderse de ella- y, a la vez, la base del poder humano sobre la naturaleza;

- 2) La imagen o idea concreta de la actividad del hombre, en cuanto *trasunto* de la realidad en que viven los hombres, es, en ese sentido, estructura del mundo y, como tal, estructura de la conciencia;
- 3) Como de la acción se sigue el ser, la acción del hombre garantiza la representación, la crea, necesariamente;
- 4) Por lo mismo, la representación, la imagen sensible de la realidad inmediata, se transforma, en última instancia, en concepción del mundo.

La representación, imagen o *trasunto* de la realidad, en cuanto estructura de la conciencia, es la causa de la superioridad del hombre, pero también es la vía por la cual es posible manipular y dominar a los hombres, hasta convertirlos en *robots*, en *kamikazes*, que han renunciado a la categoría de hombres.

El dispositivo cultural para convertir a los hombres en *robots* es un determinado tipo de educación, que consiste en aislar al joven (empezando por el niño) de la familia, de los amigos y de todo lo suyo en general, en inculcarle unas pocas ideas, machacona, insistentemente, y en exigirle que ponga al descubierto hasta lo más íntimo de su conciencia: al superior hay que rendirle no sólo la voluntad, sino el propio pensamiento, hasta que la conciencia del novicio sea transparente para él. De modo que no hay más remedio que admitir que con una formación intelectual adecuada se consiguen *kamikazes*, aunque no genios.

De la representación originaria a la concepción del mundo como esquema de la realidad y proyecto de la propia personalidad

Se plantea, entonces, la cuestión de identificar el desarrollo de la representación espacio-temporal original hasta su conversión en concepción del mundo. Naturalmente, el desarrollo de la cultura y de la sociedad, el propio desenvolvimiento histórico, impulsa a los hombres a actividades que implican no sólo amplios espacios, sino incluso toda la Tierra. De hecho, hoy todo el planeta está involucrado en una unidad económica, y hay hombres, ejecutivos de las grandes multinacionales, que comienzan a elaborar una concepción planetaria concreta.

Ahora bien, ¿qué es una concepción del mundo que es ya (desde hace decenios) un sistema de integración de pensamiento mundial? ¿Es una síntesis de todas las ciencias (en especial, de contenidos de astrofísica, de geología, paleontología, biología,

bioquímica, etc.), como ha señalado, entre otros, el periodista científico británico J. G. Crowther en *El esquema del universo?*

Ciertamente, una concepción científica del universo es eso y mucho más²⁷⁰. Pero, como no se puede pedir un gran esfuerzo científico a la mayoría no ya de los hombres sino ni siquiera de los científicos, hay que limitar la concepción del mundo a un esquema de la realidad que, a la vez, constituya la estructura de la conciencia que resulta de las exigencias teóricas del desarrollo de la personalidad.

Conviene repetirlo: una concepción del mundo es un esquema de la realidad que, como tal esquema externo elaborado por un individuo, es la estructura de la conciencia que recibe y organiza, analiza y entiende, los estímulos que le llegan de su entorno, y con la que avanza en el conocimiento del mismo. Así entendida, la concepción del mundo es el proyecto de la propia personalidad; y sus contenidos, constituyen el conocimiento que, una vez interiorizado, se hace activo y conoce en la medida en que el hombre actúa, y en que revela así la propia estructura, las leyes y regularidades de la naturaleza.

La adaptación a los adultos del medio social inmediato, factor principal de la educación del niño y el adolescente

Así entendida, la concepción del mundo comienza en cada individuo como una simple representación; al final del proceso de domesticación, la representación se desarrolla en el niño con sus esfuerzos para adaptarse al medio humano en el que se modela su naciente personalidad.

Para la educación es fundamental cómo el niño se adapta, primero, a las personas, con el resultado de que la huella de su adaptación se transforma en rasgo de conciencia. La adaptación del niño a las personas que le rodean, le protegen, le reprenden, comprende adaptaciones activas, imitaciones de los actos de los adultos, y adaptaciones pasivas.

Entre las adaptaciones activas destaca la imitación del comportamiento y, en definitiva, el lento y difícil desarrollo del espíritu en general. Pero, en esa etapa inicial, el proceso más significativo es la adaptación del niño a los adultos de los que depende más directamente. Su adaptación a los adultos de la

²⁷⁰ Puede verse al respecto el libro *Cosmovisión y conciencia como creatividad* (Endimión, Madrid, 1997), con los principales escritos del autor al respecto. (*N. del ed.*).

familia es tan rigurosa y atenta que se cree que, por una parte, el niño tiende a *leer* los rasgos de las caras de los padres hasta advertir los cambios más significativos; y, por otra parte, cada día se divulga más la tesis de que los niños se parecen a sus padres porque imitan sus gestos: “de tanto repetir el gesto, algún día seré como parezco”.

La conciencia -que, en su desarrollo en el tiempo, se convierte en personalidad- se configura con las huellas de la adaptación, de la imitación activa del comportamiento y de los primeros rasgos del intelecto. Primero, la personalidad es vacilante, pero, lentamente, se va afirmando, dando lugar a rasgos típicos del individuo. Esa personalidad en formación entra en contradicción con las exigencias adaptativas del medio humano próximo.

Así, la personalidad del adolescente se forma mediante constantes rectificaciones, como resultado de su adaptación a círculos de personas más amplios que los de la familia (en la escuela, el maestro y otros niños), con los tanteos de la amistad, las afinidades electivas, la autoconciencia y la entrada en la adolescencia, y el descubrimiento del amor.

La adaptación del niño a la naturaleza transformada por el hombre, clave de la racionalidad subjetiva

Pero, aunque el factor principal de la educación infantil es la adaptación a los seres humanos, hombres, mujeres y niños, no hay que desdeñar en absoluto, la adaptación del niño al medio humano, que ha resultado de las transformaciones llevadas a cabo por los hombres para convertir la naturaleza hostil en la morada segura del hombre. Porque el medio humano, como producto del trabajo inagotable del hombre, guiado por la experiencia, para transformar la naturaleza con el fin de hacer más segura y soportable la vida humana, es racional: es la base de lo racional, no sólo de los que lo crearon, sino también de cuantos viven en él.

Todos los niños nacen en el medio humano y tienen que vivir en él, pero, por lo mismo, se ven forzados a adoptar un comportamiento racional frente a las cosas: las escaleras, los pasos de cebra, las líneas de señalización de las carreteras, las fábricas, las máquinas, los sistemas de transporte, las líneas férreas (una línea férrea es un mecanismo de racionalización del transporte), etc.

Todo lo que el hombre ha hecho es racional y transmite la racionalidad a los demás hombres. Y, para entender bien la racionalidad del medio humano en las sociedades industriales, basta comparar cómo éstas condicionan el comportamiento de los

seres humanos que viven en ellas con el comportamiento de un pescador o un pastor que viven en una montaña sin caminos, ni agua potable, ni luz eléctrica, esto es, en un medio asilvestrado que apenas puede ejercer ningún tipo de condicionamiento racional sobre ellos.

El hombre de la civilización industrial necesita un “duplicado científico ideal” del medio humano, resumen de la experiencia humana y su historia

El descubrimiento de los poderosos motivos que los diferentes medios humanos imprimen y transmiten a los hombres que viven en ellos refuerza y consolida, sin duda, lo racional en el hombre. Los hombres de las civilizaciones industriales necesitan desarrollar una serie de conocimientos que sean como un “duplicado ideal” del medio humano. Pero ese conocimiento no sólo es posible sino que está de hecho al alcance de la mano, en cuanto que es la experiencia ganada en la construcción del medio humano con el que todos están familiarizados; y, puesto que lo disfrutan, sería absurdo que rechazasen un conocimiento que les puede facilitar entender mejor y, por tanto, adaptarse con más provecho a ese mismo medio humano.

Esto plantea dos cuestiones importantes:

- 1) Que el ser humano necesita adaptarse al medio humano, a la organización sociopolítica y a la cultura en su conjunto;
- 2) Que no hay conocimiento más formativo que el conocimiento del origen del hombre, su despegue de la opresión de los distintos animales, su lenta y sangrienta marcha a través de regímenes esclavistas, feudales, capitalistas (¡cuántas guerras, cuántos millones de muertos y cuántas destrucciones sólo en este siglo!).

Ese conocimiento, que recoge y resume toda la experiencia humana, es el más adecuado, el mejor, para configurar la conciencia humana, la concepción del mundo y la propia personalidad, y para avanzar, desde él, en el conocimiento de la realidad en la que nos ha tocado vivir.

No es preciso insistir mucho en que el problema fundamental de las sociedades industriales capitalistas es la educación, más exactamente, la formación intelectual-cultural de niños y jóvenes. La falta de ese tipo de formación se percibe claramente en el comportamiento de la masa de la población. Se trata, sobre todo y en primer lugar, de la coexistencia de capas de población que

parecen proceder de países distintos y de diferentes culturas, por su concepción de la realidad (sus ideaciones y creencias) y su sensibilidad moral, su sentido de la solidaridad, y no en relación con la población de otros países sino en relación con sus vecinos más próximos. Estos estratos o capas de la población existen. Dejando aparte el aumento de la criminalidad, de la delincuencia, del consumo de drogas como motor principal, en las últimas semanas hemos podido leer en los periódicos que los propietarios de algunos canales de televisión estadounidenses, y también españoles declaraban que se habían visto obligados a aumentar las series de violencia y a rebajar la calidad para recuperar la audiencia perdida.

¿Se puede permitir en un país civilizado recurrir a estos procedimientos para mejorar los rendimientos de los accionistas y/o gestores?

Degradación de los contenidos de los medios de comunicación de masas y fracaso de la escuela de clase en los países capitalistas avanzados

Esa degradación de los contenidos de los medios de comunicación de masas es general, empeora de año en año y se ha extendido ya desde los medios de propiedad privada, donde comenzó, a los medios de titularidad pública. Las empresas privadas propietarios de medios de comunicación tienen que rebajar la calidad para captar más audiencia o lectores a fin de obtener más ingresos por publicidad comercial.

¿Qué sociedad es ésta, que acepta como normales ese comportamiento irracional y otros tipos similares que se observan en el consumo de masas, en el uso de determinados servicios, turismo, espectáculos, etcétera?

¿Cómo es posible que millones de personas en Estados Unidos, según datos recientes, divulgados por la prensa, sean incapaces de hacer uso de los conocimientos que les proporcionó en su día la escuela?

¿Por qué las gentes olvidan conocimientos tan necesarios recibidos en la niñez?

¿Tan malos, tan irreales, eran los conocimientos impartidos en las escuelas? Hay que suponer que las enseñanzas impartidas en las escuelas norteamericanas no eran tan malas ni los maestros tan despreocupados. ¿Qué pasaba y qué pasa hoy?

¿Y en los países llamados comunistas, donde nos encontramos ahora con el descubrimiento de una quiebra tan grande o mayor, al menos en la propaganda ideológica?

Parece que en los países capitalistas adelantados, Estados Unidos, Inglaterra, Suecia y algunos más, ha fracasado un sistema de enseñanza aséptica, neutral, “antiautoritaria, permisiva y con separación de las clases sociales:

- 1) Una escuela para las élites de la gran burguesía y la alta clase media;
- 2) Una escuela para la clase media y los profesionales con altos salarios;
- 3) Una escuela para hijos de la pequeña burguesía e hijos de trabajadores, que debe ser la que cosecha mayores fracasos.

Posiblemente, estos tres tipos de escuela están sometidos a las mismas presiones, aunque algunas de ellas, bien recientes, son un fenómeno nuevo en la historia de la humanidad. Porque nunca en el pasado los niños han estado sometidos, ni han sido objeto de “campañas” intensas y destinadas a despertar en ellos determinados deseos, gustos o preferencias y a desviarlos de lo que tendría que constituir el ambiente de quietud y de serenidad que debiera rodear al niño. Aparte de que, al irrumpir esos factores deformantes en el ámbito cultural de los niños, se produce un cambio importante en el sujeto educativo, antes, incluso, de haber difundido una concepción rigurosa y objetiva de la “naturaleza” de ese sujeto educativo.

Perturbación televisiva de la educación del niño: control empresarial capitalista y educación para el consumo y la violencia

La televisión aparece en el ambiente carente de estímulos del niño como un factor tremendamente atractivo, fascinante, avasallador e incontenible. En principio, no tendría por qué haber sido demasiado avasallador, pero se convierte en un factor gravemente perturbador en manos de empresarios que buscan por encima de todo el beneficio, valiéndose de la publicidad comercial para transformarlo todo y deformando así el ambiente tranquilo del niño.

Eso comienza cuando los “expertos” de las poderosas empresas comerciales descubren en los niños una clientela ideal, como clientela sin ningún tipo de reservas ni defensas, al hallarse en la edad más “plástica”, en plena formación de la conciencia, la concepción del mundo y su más íntima personalidad, su yo. Y

culmina con la irrupción de la publicidad comercial, masiva y especializada, en esa etapa, tan delicada, de la evolución psicológica del niño, para “descubrir” sus deseos y sus preferencias, moldear sus gustos y convencerle, por ejemplo, del bienestar y la felicidad que produce el beber coca-cola, porque, bien fría, la beben los niños más felices de los países más ricos. Aunque eso afecta a los niños de todas las clases sociales, porque, naturalmente, todos los niños quieren las cosas que ven anunciadas en la televisión, pero más, los hijos de las clases bajas, para quienes la televisión es en realidad la principal niñera.

Además, la atracción de la televisión no se reduce a la influencia de los anuncios publicitarios (de hecho, si fuese así, sería demasiado aburrida), sino que la televisión educa a nuestros niños enseñándoles, mostrándoles, cómo viven, cómo disfrutan, los jóvenes de los países más adelantados. El propósito real de los contenidos de sus programas es el de contrarrestar la racionalidad general impuesta por el medio humano, de la que ya se ha hablado. Esa función educativa es trascendental para la expansión comercial de las multinacionales y de los modos de vivir del país modelo, los Estados Unidos de América.

Pero eso no es todo. Porque, en la televisión domina también la violencia más irracional, y esto, incluso en los contenidos dirigidos a los niños, tanto si son dibujos animados como si se trata de películas con actores. Se han publicado tantas quejas a este respecto, que resulta inútil repetir las aquí; aunque la situación se agrava si se piensa que los niños suelen ver todos los programas y es difícil evitarlo.

Crisis de la familia y monopolio de la educación de la mayoría de los niños por la televisión

Otro fenómeno muy importante para entender la quiebra de la educación actual es la escasa o nula contribución o cooperación de los padres en el proceso educativo del niño. En el pasado, en nuestra sociedad agrícola tradicional, la educación de los niños, su formación, era responsabilidad directa de los padres, al lado de los cuales pasaban la mayor parte de las horas del día. Pero, con la industrialización, las cosas han cambiado mucho. Los padres apenas tienen tiempo para hablar con sus hijos; y esto afecta a los tres grandes estratos o clases sociales que se han distinguido, con sus redes escolares respectivas.

En tiempos pasados, concretamente los obreros de la industria, menos tecnificada que la industria actual, ganaban un

salario suficiente para que la familia obrera pudiera sobrevivir. Pero el aumento disparatado del consumo (impulsado más en beneficio de las empresas que de los consumidores) redujo tan gravemente el salario, que fue necesario que la esposa buscara un puesto de trabajo para contribuir a compensar los gastos familiares crecientes.

El trabajo de la madre obrera fuera del hogar forzó el desarrollo de las guarderías y el que los hijos comenzaran a asistir a esos también llamados jardines de infancia desde los 60 días, y no unas pocas horas sino durante todo el día: dejaban al niño por la mañana y lo recogían al anochecer, para, nada más llegar al hogar, darle de cenar y, a continuación, acostarlo. Y la situación no tiene por qué cambiar cuando el niño comienza a ir a la escuela.

De hecho, la familia obrera es una convivencia de niños que van a la escuela, ven la televisión y comen, bien en la escuela bien en el hogar, solos. Pero nadie se preocupa de lo que hacen los niños en la escuela, porque los padres no están en condiciones de preocuparse de los niños, ni entienden lo que hacen; no pueden entenderlo, porque carecen de la formación necesaria; pero, aunque la tuviesen, tampoco la entenderían, porque llegan al hogar cansados y sin humor para ponerse a hablar con los niños.

La situación de los niños es realmente grave. No tienen ocasión de hablar con los padres sobre los temas que estudian y ni siquiera pueden hablar con ellos de cosas más corrientes que ocurren en la calle, en la ciudad. El diálogo es imposible, sobre todo ahora que la televisión se ha adueñado de las preocupaciones de los padres y de las de los hijos. Los contenidos de los seriales “educadores del consumo” o los de la violencia dominan por completo la atención de los niños.

Ahora bien, siendo eso así, ¿qué alcance pueden tener las explicaciones del profesor, que es un transmisor neutral de conocimientos, pero no un educador, frente a la atracción de los contenidos de la televisión? Y si los padres no pueden educar y la función del profesor no es educar ¿quién educa entonces al sector más numeroso de los niños? No hace falta romperse la cabeza para descubrirlo: la televisión.

Es posible que sean en las familias de la clase media -sobre todo en las de profesionales-, donde se dé una mayor relación entre padres e hijos en torno a su educación y a su formación intelectual y cultural. Aunque eso no implica que esa relación se oriente bien, puesto que entre los profesionales domina el especialismo y se rehuye el hablar de una materia ajena a su

especialidad, haciendo así honor al aforismo de C. Whright Mills: “el experto sabe, pero no piensa”.

Por otra parte, actualmente, es precisamente en la clase media donde se busca con esfuerzo el gasto conspicuo, el consumo ostentoso, tanto para distanciarse de las clases inferiores como para aproximarse a la clase hegemónica de la sociedad.

De hecho, cada día son más numerosas las familias en las que trabajan los dos esposos y que, precisamente, por ser profesionales, se dedican con entusiasmo al deporte de ganar dinero. Pero eso implica también un abandono de los hijos, aunque, a diferencia de las familias obreras, las familias de los profesionales compensan el poco tiempo que dedican a sus hijos llevándoles a los colegios de las élites (e incluso, cuando les es posible, a los mismos a los que la clase alta envía a sus hijos) y con regalos y dinero, con lo que fomentan en los niños el consumo conspicuo al que, por otra parte, ya estaban aficionados. Algo, por lo demás, también aplicable, en su mayor parte, a las familias de la alta burguesía y a la educación de sus hijos.

Mientras la educación es amor y disciplina, la publicidad comercial dirigida a los niños y muchachos fomenta la permisividad y la indisciplina

Pestalozzi definió la educación como “amor y disciplina”. Por lo que respecta a lo primero, un proceso educativo genuino parece, en efecto, imposible sin las condiciones de bienestar que se siguen del amor. Por lo demás, aunque con esa definición parece excluirse la educación de niños y muchachos en nuestras aldeas agrícolas de subsistencia, que practicaban la enseñanza de “la letra con palo entra”, fue, sin duda, la más adecuada para su tiempo y sigue siendo válida en la actualidad; y, en ese sentido, habría que situarla al mismo nivel que la sentencia de Hegel, “la disciplina es la base de la libertad”.

Ahora bien, en relación con la disciplina, un problema que afecta a la educación actual en los tres tipos de escuela que se han relacionado es precisamente la falta de disciplina de todos los niños y muchachos de todas las clases sociales, y lo más sorprendente de todo es que los profesionales de la educación no parecen sentirlo así. Hoy los muchachos no pueden asumir una autodisciplina sencillamente porque nadie puede hacerlo sin antes haber pasado por un período o proceso de disciplina: a un adulto se le puede razonar y convencer para que asuma una autodisciplina,

porque previamente pasó por un proceso de disciplina; pero a un niño, o a un muchacho, no se le puede pedir que la asuma.

Esto nos lleva a una paradoja sorprendente: el capitalismo impone en sus empresas a los trabajadores una disciplina y una racionalidad rigurosa y apremiante, como vendedor de sus productos, y, al mismo tiempo, trata de romper todo orden en el consumo e incita a la población al consumo desaforado. En el caso de los niños y de los muchachos, esto último lo hace mediante la publicidad comercial dirigida concretamente a los niños y muchachos, induciéndolos a consumir en contra de la voluntad de sus padres.

Ahora bien, todo intento de convencer a los niños, incapaces de juzgar la conveniencia o el perjuicio de adquirir, es un abuso intolerable que debiera ser penado como un delito. Inducir a los niños a adquirir cosas, mercancías, exagerando con la publicidad comercial las cualidades y ventajas del producto o del servicio en cuestión y abusando de la falta de experiencia del niño, es un fraude. Pero, además, la publicidad dirigida a los niños y muchachos da lugar al nacimiento y al desarrollo de tendencias como la búsqueda impremeditada de nuevas satisfacciones, drogas, sexo, juego, violencia, etc., cuyas consecuencias son difíciles de prever. Es como un tormento de Sísifo, sobre todo cuando los niños sufren esa influencia de la publicidad comercial a una edad muy temprana, porque el muchacho despertado demasiado pronto por los medios intenta disfrutar de las satisfacciones que se le ofrecen y no encuentra, embarcándose entonces en la búsqueda de nuevas y más nuevas satisfacciones, incapacitándose así, en definitiva para cualquier trabajo disciplinado y riguroso.

La indisciplina y la permisividad son consecuencia de la creación de la publicidad comercial dirigida a los niños y muchachos para convertirlos en clientes, con abuso de su falta de madurez, de rigor y de criterio.

c. *Contenidos de la enseñanza de niños y adultos*

La selección de los contenidos que han de transmitirse en la escuela es una cuestión fundamental, que exige considerar y evaluar numerosos factores: muchos, cuando se trata de un programa de conocimientos para niños y muchachos; y con menos dificultades, cuando el programa va destinado a los adultos.

En realidad, el verdadero sujeto de la educación es el niño. De modo que la investigación debe centrarse en él y, ante todo, hay que tener una idea del niño, de su "naturaleza", una cuestión muy básica, como se ha visto, cualquiera que sea el punto de vista de que se parta. Es lógico que los educadores se formen una idea del sujeto que va a recibir los contenidos de la educación, puesto que la naturaleza del mismo determina los conocimientos a impartir. Se educa a un individuo para perfeccionar su actividad o para inducirle a realizar o ejercer una actividad.

Pero, en el caso del niño, no se trata sólo de adiestrar al individuo para que ejecute una determinada actividad, sino que se busca que realice la actividad y que establezca las bases para el continuo perfeccionamiento de la misma mediante la adquisición y acumulación de experiencia, que es precisamente la base y el resultado de la actividad.

Como sujeto genuino de la educación, el niño aprende actividades realmente nuevas, como escribir, hablar, a diferencia del animal, que no aprende. La golondrina no aprende a hacer el nido viendo a sus padres hacerlo, sino que, al regresar de África y aparearse, se desencadena su actividad y comienza a hacer el nido. Sin embargo, el niño, tras el proceso de domesticación, tiene que aprender las actividades que realizaban los individuos de su grupo, y tiene que hacerlo por imitación y por entrenamiento.

Primero, empieza a realizar, con gran esfuerzo y atención, movimientos que convierte en hábitos, en movimientos reflejo-condicionados mediante la repetición. Tiene que aprender actividades como andar sobre dos pies, utilizar instrumentos, escribir, hablar, etc.; y comienza a realizarlas con mucha lentitud hasta que se convierten en hábito, porque se trata de actividades que, si no se ejercitan, se pierden.

El niño tiene que aprender numerosas actividades para adaptarse al medio humano. Tiene que aprender la lengua, para poder manejar su propia experiencia y, sobre todo, la experiencia social del grupo. Y algo también muy importante: a reprimir todo impulso perturbador y a inhibir todo estímulo que venga a distraer su atención, centrada en una actividad. Pero sólo lo conseguirá si es capaz de desarrollar una forma de pensamiento vinculada a la acción y que induzca a la acción, que es la voluntad.

Desarrollar la voluntad es un resultado del conocimiento, porque, cuando se conoce y se entiende la situación en que están

las cosas, se produce la convicción de que hay que cambiarlas: la voluntad se refuerza con el conocimiento de la necesidad.

d. Algunas notas para un programa educativo

El niño al nacer es un animalito: no se ha suprimido en él la posibilidad de que aparezcan reacciones instintivas animales, ni ha asumido aún ningún rasgo o elemento del comportamiento humano, puesto que todavía no ha pasado por el proceso de domesticación.

Aun a riesgo de ser reiterativo, hay que insistir en algo que a la mayoría de los hombres les repugna admitir: en que el hombre es un primate, un animal. Y, en relación con esto, conviene recordar que el Papa Pío XII declaró en su día que la Iglesia no rechaza que el hombre evoluciona a partir de una condición animal, siendo, al adquirir el lenguaje, al hacerse racional, cuando Dios insufla un alma racional.

El hombre es un animal, pero la agresividad de algunos hombres es producto de la estructura clasista de la sociedad y alcanza su máximo en el capitalismo

El educador debe saber qué es el niño. Pero, ¡jojo!, no hay que pasarse: es un animal sin comportamiento animal que, en el proceso de domesticación, pierde toda reacción animal.

Además, conocemos con certeza cuál es la ascendencia del hombre y, por lo mismo, sabemos muy bien que en la serie de sus antepasados no hay ningún antecesor depredador, carnicero, sino primates bastante indefensos: baste señalar que ninguno de ellos posee colmillos desarrollados. De modo que, aunque el hombre es un animal, no es válido en absoluto el recurso a “la fiera que llevamos dentro” para explicar la agresividad de algunos hombres.

Explicar la “ferocidad y la agresividad” de algunos hombres de ese modo es un rasgo reaccionario de la idea que los hombres tienen de los hombres, y responde, en el fondo, al objetivo de exculpar a la sociedad burguesa, que mantiene un enorme aparato de represión (ejército, policías, tribunales, jueces, cárceles, amén de infierno, purgatorio, etc.) con el argumento de que los hombres son animales agresivos que hay que refrenar mediante la fuerza de las armas.

Los impulsos agresivos que aparecen en muchos hombres son consecuencia de la educación, pues es bien evidente el culto a la violencia en los medios de comunicación de los países industrializados.

¿Por qué buscar las causas de la violencia y de la agresividad en unos hipotéticos genes, alguno de los cuales despierta de cuando en cuando y domina la conducta de algunos individuos, cuando tenemos a mano realidades, tan potencialmente agresivas, como la “sociedad esclavista”, la “sociedad feudal” o de la servidumbre, y la “sociedad capitalista”, que, sin duda, ha sido y está siendo el sistema social más sangriento de la historia?

¿Hace falta enumerar aquí las guerras de agresión y de conquista por el reparto de mercados, o simplemente para destruir capital e iniciar un nuevo período de expansión?

¿Es aceptable que, en las ofertas de puestos de trabajo, se diga que se requieren vendedores o ejecutivos “agresivos”?

El capitalismo es agresivo por “naturaleza”. Lo poco que pudo atisbar Hobbes sobre la naturaleza del capital fue lo que le llevó a afirmar que “el hombre es un lobo para el hombre”; y lo hemos comprobado una y otra vez a lo largo de todo el siglo XIX y durante el terrible siglo XX, en que ha sido mucho peor.

Ahora bien, frente a la abundancia de hombres o grupos de hombres, de organizaciones políticas o económicas (no se olvide la cantidad de guerras que se han desencadenado con el propósito de “apoderarse” del trabajo de los otros o, lo que es peor, de apoderarse de hombres y mujeres jóvenes para venderlas como fuerza de trabajo) criminales, delincuentes, ha habido y hay una mayoría de seres humanos humildes, abnegados, capaces de sacrificarse por el prójimo.

Hay una humanidad doliente y triste que sufre las agresiones de los agresivos, de los que han vendido su alma al diablo. Pero, frente a esos hombres miserables, se levantaron a lo largo de toda la historia unos hombres llenos de amor a los demás (hombres corrientes, sacerdotes, médicos, artistas, simples trabajadores), posiblemente tantos o más que los agresores y los delincuentes que se mataban (y matan) por la paga, en tanto que a los defensores de los hombres sólo les esperaba la burla, el desprecio y a veces la muerte.

En la sociedad capitalista industrial son cada vez más los niños que crecen sin el afecto de sus padres

Hasta aquí, se ha hecho un gran esfuerzo para identificar y formarse una idea clara de lo que es el hombre con el propósito de entender la función que el hombre cumple en la sociedad: cuál sería su función ideal y cuál debería ser el papel que los hombres

deberían cumplir a través de su comportamiento. Porque, sólo una vez que se posean esos conocimientos, se podrá proyectar un programa para formar hombres cuyo comportamiento fuera el más adecuado para el progreso pacífico, justo y libre de cada hombre en la sociedad, y para que ésta ejerza su influencia sobre los hombres.

Ahora bien, con una idea, más o menos concreta, del sujeto de la educación, del niño, surge la cuestión: ¿cuándo y a qué debe el niño ir a la escuela?

En las sociedades capitalistas industriales los hombres incurren en contradicciones sorprendentes. Como cada día es mayor el número de madres que trabajan fuera del hogar y que, por lo mismo, no pueden cuidar a sus hijos, quieren tener y tienen de hecho algún hijo, pero no pueden atenderlo. Por eso, los padres se ven obligados a enviarlo, a los 60 días, a la guardería. Lo llevan por la mañana temprano, lo recogen por la tarde, le dan de cenar y lo acuestan. De tal forma que apenas tienen ocasión de relacionarse con él. La cuestión es grave, porque, al no poder educarlo ellos, delegan primero en el personal de la guardería y después en los maestros de preescolar. Son muchos los niños que concurren a una escuela pública que están inscritos en kárate, en inglés, en expresión corporal, en gimnasia, con el fin de conseguir que el niño pase el mayor tiempo posible en el centro escolar.

Este sistema de educación (si se le puede llamar sistema) está permitiendo que un número elevado de niños crezcan y se desarrollen en esa atmósfera neutral e indiferente de la guardería y de la escuela, posiblemente bien cuidados, pero faltos de la afectividad que debiera relacionar a los niños con sus padres y con el grave peligro, por tanto, de que no aprendan a amar, puesto que no se descubren como siendo ellos mismos objeto de afecto.

Sin duda, éste es un fallo grave de la educación en la sociedad industrial capitalista, que obliga a trabajar a los esposos si quieren disfrutar de los bienes más prometedores que puede ofrecer el capitalismo; y no hay que hacerse ilusiones sobre lo que ese tipo de sociedad puede ofrecer en el futuro, si la tasa de ganancia de la producción industrial capitalista se deteriora cada día más.

Contenidos básicos de la escuela infantil: técnicas de manejo y conservación de la cultura y conocimiento del medio familiar e inmediato

El ideal sería que los niños no tuvieran que acudir pronto a la escuela y pudieran disfrutar del afecto exclusivo de una madre

durante el mayor tiempo posible. Pero, puesto que tienen que ir a la escuela, para estar mínimamente atendidos deberían ser adiestrados en ella en aquellas actividades más próximas y que más aplican

Hasta los siete u ocho años no tendrían que recibir ningún tipo de enseñanza teórica conceptual. Su principal actividad debería ser adquirir capacidades y destrezas manuales para dominar los instrumentos de la cultura: dibujar, manejar objetos, vestirse y calzarse, comer, aprender juegos, aprender canciones (quizás no estaría mal que aprendiesen a tocar algún instrumento sencillo), etc.

Una tarea importante que deberían practicar mucho los niños es escuchar muchos, muchos relatos; escuchar contar cuentos y estimularlos a que también los cuenten ellos. Los relatos orales ejercen una gran atracción sobre los niños.

Entre las destrezas que deberían adquirir los niños están las necesarias para escribir y dibujar, y tocar algún instrumento musical sencillo.

La habilidad manual es muy importante para el desarrollo intelectual. Habría que fomentar el dibujo hasta el punto de que la mayoría de los muchachos supieran dibujar objetos sencillos. Y no vale decir que no es necesario aprender a dibujar para recoger un apunte de una portada antigua o de un edificio en ruinas porque para eso están las máquinas fotográficas. Justificar así el no saber dibujar porque no es necesario es una necedad, porque, cuando uno quiere expresar una idea gráficamente, ¿de qué le sirve la máquina?

Los niños tienen que atender a utilizar con total soltura las técnicas de manejo y conservación de la cultura.

Como lo más importante para el niño a sus tres o cuatro años son las personas incluidas en su círculo afectivo -los padres y hermanos, primero; y, más tarde, el profesor o la profesora-, se debería seguir el mismo camino para descubrir el mundo, haciéndole conocer lo que es familiar para él: la familia, la escuela y los otros niños, el jardín o parque a donde va a jugar, el barrio, y, siempre que sea posible, la ciudad.

También debería conocer el medio humano material para tomar conciencia de él y saber usarlo: las escaleras, el ascensor, las aceras, las calles, los pasos de cebra, los semáforos, el metro, los autobuses y tantas cosas que enmarcan nuestra vida en la ciudad.

Más tarde, a través de los diferentes estratos constituyentes de la ciudad, el niño puede iniciarse en el saber histórico, así como hacerse consciente de los cambios más recientes, de los que el profesor posee experiencia propia y directa.

De la historia inmediata a una concepción del mundo y del hombre y de la cultura y su historia, orientadora, liberadora y solidaria, como base de la formación del niño en una etapa posterior

Sin duda, un saber de este tipo, organizado desde lo más simple a lo más complejo, puede servir de cauce para hacer progresar al niño en el conocimiento de la realidad humana, acumulando una experiencia de naturaleza histórica para una etapa posterior de su formación, sobre todo cuando asuma las preocupaciones culturales y sociales de los adultos, que son siempre de naturaleza rigurosamente histórica.

La necesidad y la conveniencia de avanzar desde la experiencia humana más tenue y lejana en la historia de la conciencia -la historia en que, en distintas capas, se remansa toda la experiencia (representaciones, emociones, sentimientos, etc.)- son las que incitan a pensar que hay que elaborar un cuerpo de conocimientos, bien organizado, racional y coherente, convincente y atractivo, de manera que pueda contribuir a crear una concepción del mundo orientadora, liberadora y solidaria con los demás hombres.

¿Es posible o existe un cuerpo de conocimientos que satisfaga esas condiciones y que, además, sea atractivo y se asimile con agrado? Sin duda, lo es, y no es demasiado difícil de elaborar.

Ahora bien, ¿cuál tendría que ser su contenido? Reducido a una breve síntesis, ese cuerpo de conocimientos debería comenzar con las condiciones que deben darse para la aparición de la vida, condiciones que son tan complejas que la existencia de la vida, tal como la conocemos aquí, debe ser extraordinariamente rara; de modo que, por lo mismo, hay que cuidarla y protegerla.

El desarrollo de la vida precelular y celular en la Tierra fue lentísimo.

Cuando aparecieron los primeros seres pluricelulares, metazoos y vegetales, se aceleró la evolución de los seres vivos.

La evolución de los animales fue muy lenta y destructiva; a veces se dieron condiciones que pusieron en peligro la propia continuidad de la vida: desaparecieron miles de especies y

reaparecieron otros miles. En algunas regiones de la Tierra, en las zonas tropicales del planeta, surgieron verdaderos crisoles de especies, donde se destruían unas y aparecían otras. En uno de estos crisoles, en el África tropical, apareció una especie de primate, el antepasado inmediato del hombre, que, por causas científicamente explicadas, inició una nueva vía evolutiva, basada en el uso de las cosas de la naturaleza (palos, piedras, huesos,...) en función de instrumentos.

Ese uso de instrumentos tuvo, al parecer, un éxito tan extraordinario que pronto se hizo irreversible y sus consecuencias fueron de gran alcance y trascendencia. Por de pronto, obligó al primate prehumano al andar bípedo y a la postura erecta, el crecimiento del cerebro y el nacimiento prematuro del niño, que hizo necesario transportarlo en brazos durante dos años al menos. Esto último significó un cambio en el comportamiento de las criaturas del *homo erectus*, que, de tener un comportamiento instintivo, pasaron a tener un comportamiento aprendido.

El hecho de que los antepasados del hombre dejaran de tener pánico al fuego, lo produjeran y lo controlaran, confirma ampliamente la desaparición de las reacciones instintivas. La conquista del fuego constituyó una forma de paso adelante, puesto que, con anterioridad, las progresivas hordas de *homínidos* sólo se sentían seguras al refugiarse en las copas de los árboles. Pero, en adelante, el fuego les permitiría formar barreras diferentes frente a los depredadores, disponer de luz y de calor y ahuyentar a los animales para habitar las cavernas. De ese modo, el fuego se convirtió en centro de la vida humana: los miembros de la horda podían siempre reunirse en torno suyo sin temor; y, con el tiempo, sirvió también para mejorar la alimentación. El fuego fue el núcleo del medio humano.

El control del fuego permitió a los hombres progresar en la fabricación y el uso de instrumentos, y conseguir más alimentos que cocinaban al fuego. Al estar los individuos mejor protegidos por el grupo, éste creció notablemente hasta culminar con una etapa explosiva que termina con la invención del lenguaje, la división de los grupos culturales y el establecimiento de la exogamia (elegir esposa fuera del grupo, utilizando la reproducción como fuerza de cohesión de los grupos culturales).

Lo más importante fue la invención colectiva del lenguaje. El lenguaje permite a los hombres manejar toda su experiencia y comunicarla a los demás miembros del grupo. Les facilitó la

aparición de la conciencia y la representación espacio-temporal del acontecer. Las palabras de la lengua se convirtieron en depositarias de la experiencia de los hombres. Esta experiencia colectiva humana, miles de veces comprobada con el apoyo constante de los elementos del medio humano, estaba al servicio de cada hombre, que la podía utilizar para pensar y explorar la realidad (el mundo objetivo); así se cumple la definición de la conciencia como “un conocimiento que, interiorizado por un individuo, conoce”.

El hito siguiente conquistado por los hombres fue acabar con la inseguridad en la recogida irregular de los alimentos. Los hombres necesitaban contar con fuentes permanentes y seguras de alimento. Por eso iniciaron el cultivo de vegetales (agricultura) con los conocimientos que poseían de las plantas y semillas, obtenidos en el merodeo; y muy pronto, también, la domesticación de animales.

El cultivo de las plantas provocó cambios extraordinarios en la vida de los hombres. Tuvieron que abandonar el merodeo, para vigilar y cuidar las parcelas que cultivaban. Vigilando durante horas y horas sus cultivos, descubrieron la estrecha relación entre los fenómenos. Pero, al desconocer las verdaderas fuerzas que había detrás, las interpretaron como si cada fenómeno estuviera “animado” por un espíritu similar al que los hombres sentían en sí mismos. En consecuencia, atribuyeron un espíritu a todo lo que parecía moverse con un individuo humano con movimiento e iniciativa propios. Esta fue la primera representación del conjunto de lo que perciben los hombres, la primera concepción unitaria de la naturaleza: la concepción mítica del hombre. En adelante, los hombres no estarían solos: pues, “el fin de la ciencia consiste en hacer que el mundo objetivo no nos sea extraño, o hacer que nosotros mismos nos reconozcamos en él”²⁷¹.

Cultivando plantas, los campesinos produjeron más alimentos de los que necesitaban, un excedente, que los economistas llaman *excedente económico*.

Esto tendría consecuencias inimaginables, no sólo para los hombres de aquella época, sino para los de todos los tiempos posteriores; porque, del excedente económico va a depender la división del trabajo, la aparición del artesanado y, posteriormente, la del comercio. Aunque la consecuencia más importante del excedente económico fue que revalorizó al hombre, mejor dicho, le dio un valor que antes no tenía.

²⁷¹ Hegel, lug. cit.

Este último es un hecho inapelable: mientras los hombres no producen más de lo que consumen, no interesa conservarles la vida. Pero, cuando producen un excedente económico, producen riqueza, y ésta excita el deseo de otros de apoderarse de ella e induce a apoderarse del hombre que la produce para que produzca más.

Fue así como se verificó la división de la vieja comunidad en dos clases sociales opuestas: 1) la de los guerreros; y b) la de los trabajadores, campesinos y artesanos.

La clase guerrera, gobernante, oprime a los trabajadores, arrebatándoles el producto de su trabajo hasta el cansancio y hasta el hambre. Como el excedente económico aportado o arrebatado a cada campesino era relativamente pequeño, los primeros Estados de las grandes culturas originarias (egipcia, mesopotámica, india, china, azteca e inca), pese a sus diferencias culturales, tuvieron algo en común: no fueron propiamente Estados. Fueron organizaciones de proyección mítico-religiosa, a la cabeza de las cuales está un dios o un descendiente de un dios. Todos resultaron de la fusión, voluntaria o por la fuerza, de clanes o gentes (en Egipto, *nomoi*), cuyo dios principal había sido el dios del vencedor.

En sus comienzos, estas organizaciones llevaron a cabo importantes obras colectivas que justificaron su existencia posterior. Como la productividad por cabeza era muy baja, buscaban compensarla con el mayor número. En estos Estados se utilizaron las ideaciones y creencias mítico-religiosas para moralizar y controlar a las masas trabajadoras: la represión de las masas se llevó a cabo mediante la represión espiritual, y no sólo por medio de la violencia física. Pero, al mismo tiempo, la creación cultural alcanzó en ellos altos niveles de perfección en todas sus variantes, que ponen de manifiesto y anticipan los grandes logros posteriores de la cultura humana.

Las estructuras político-religiosas que se crearon en estos primeros Estados, y especialmente en Egipto, Mesopotamia y China, fueron tan eficaces, que estaban destinadas a funcionar y a sobrevivir miles de años: en ellos quedaron ensayadas y comprobadas formas de organización política que iban a estar vigentes durante largos períodos de tiempo, y que, en numerosos casos con ligeros retoques, todavía persisten. Aparecieron las clases sociales, los sacerdotes y la Iglesia y formas despiadadas de represión. Se ensayaron diversos procedimientos de opresión de las masas trabajadoras. Se inventaron los instrumentos que van a

perdurar hasta la revolución industrial (como los de la caja de un carpintero neolítico). Y se practicaron todos los artes y oficios: la cantería y la construcción; la alfarería, tejas y ladrillo; el hilado y el tejido; el calendario; los transportes y el comercio; etcétera.

.....

11. La educación y el progreso de la cultura²⁷² (1996)

La educación, preocupación dominante en las sociedades industriales más avanzadas

Dos órdenes de cuestiones convierten a la educación en la preocupación predominante en las sociedades industriales más avanzadas:

- 1) Su complejidad estructural máxima en el orden sociocultural y, por tanto también, en la interacción de los seres humanos en ellas, puesto que la complejidad de la estructura social se canaliza convirtiéndose en el comportamiento de los individuos y los grupos humanos;
- 2) El que esa compleja estructura social ofrezca como premio una serie de bienes a todos aquellos individuos que adaptan mejor su comportamiento a la misma, el que la producción y el uso de tales bienes requiera experiencia o unos conocimientos determinados, y el que esos conocimientos tengan que ser transmitidos o inculcados a los individuos por los miembros adultos de la sociedad.

Parece evidente que el funcionamiento de una sociedad depende de la libre interacción de los individuos -que es a su vez función de la estructura social- y de la adecuada satisfacción de las necesidades de los miembros de esa sociedad mediante una oferta cultural de bienes y servicios, para su disfrute suficiente. O, dicho de otro modo: la estabilidad, equilibrio y progreso de una sociedad dependen del bienestar de los individuos que la constituyen. Pero la cuestión es algo más compleja; y su resolución requiere entender bien la naturaleza y función de la educación, lo que exige, a su vez, entender la naturaleza de la cultura.

La naturaleza de la cultura, clave de la naturaleza de la educación como dominio del lenguaje, las destrezas manuales y la postura erecta

La cultura puede definirse como el resultado de la actividad humana guiada por el conocimiento y de la experiencia ganada en dicha actividad; o, dicho de otro modo, como la actividad transformadora de la naturaleza por el hombre para crear el medio humano, la morada del hombre.

²⁷² Manuscrito, con fecha de 4 de diciembre de 1996. (*N. del ed.*).

Cuando los hombres dominan el lenguaje y son capaces de nombrar todos los objetos creados o transformados por ellos, se encuentran con que éstos están ahí para ser utilizados por ellos. El inventario de todas las palabras, en la conciencia, constituye una especie de duplicado ideal del medio humano, el mundo cognitivo: el universo de las cosas ideales, puesto que las ideas correspondientes a las palabras no existen espacio-temporalmente sino únicamente en la conciencia, como se constata cada vez que aquellos que entienden una lengua utilizan unas palabras u otras. De modo que no resulta difícil concluir que la conciencia de cada uno de nosotros es algo así como una “porción” del universo cognitivo cuyo soporte material son los sonidos, las palabras del lenguaje. Al integrarse en un sistema rigurosamente unificado, las palabras nos permiten percibir a la manera humana (esto es, del mismo modo que los hombres de nuestra misma cultura) las cosas de nuestro entorno, pensar en ellas y llegar a conclusiones idénticas a las que pudiera llegar cualquier otro hombre.

Que los hombres que pertenecen a una misma cultura y dominan una misma lengua, pensando cada uno en su conciencia, formulen pensamientos perfectamente integrables, como si se tratara de una sola conciencia o una sola mente, es un hecho realmente asombroso. Pero esto no es todo. Porque otra propiedad formidable del pensamiento humano consiste en que cualquier hallazgo, cualquier suceso o pensamiento inédito, puede ser utilizado por los demás hombres para percibir o explorar por su parte la realidad. De modo que, al estar vinculado a las palabras del lenguaje como su soporte físico, el pensamiento de cada hombre puede ser enriquecido y potenciado por el pensamiento de otros muchos hombres. El pensamiento, convertido así en conocimiento, es, pues, como la esencia de la cultura por su vinculación con lo real: como lo ideal de todo lo transformado por los hombres, como una especie de “duplicado ideal” que refleja la realidad transformada y que sirve para que los hombres se la representen y la utilicen, como si se tratara del mundo real.

Ahora bien, la finalidad de educación en el entramado de la cultura es precisamente la inculcación de los fundamentos que conviertan a las criaturas del *homo sapiens* en individuos propiamente humanos, puesto que, a diferencia de muchas especies animales cuyas crías al nacer poseen ya las respuestas adecuadas a los estímulos del medio y del hábitat de los adultos para poder sobrevivir sin ningún tipo de ayuda o de protección, las criaturas del *homo sapiens* tienen que adquirir previamente las

estructuras básicas del comportamiento de la especie: la posición erecta, la destreza manual (el uso de las manos, en especial, de la derecha) y, sobre todo, el lenguaje. Porque esto, junto con la inhibición de los instintos animales mediante una domesticación profunda de la acción espontánea, animal, es lo que posibilita el surgimiento de un nuevo centro de acción y experiencia específicamente humano (un centro de decisiones del individuo): la voluntad. De modo que todo parece indicar que la educación humana tiene por finalidad establecer las bases de dos campos de procesos de una importancia imprevisible para nuestra especie: los movimientos o acciones de las manos, tan limitadas como determinantes para la evolución del *homo sapiens*; y el uso lenguaje, cuya influencia en el control de las manos no se debe ignorar.

Aunque lo específicamente humano es el lenguaje, las destrezas manuales no deben minusvalorarse. De hecho, una de las tareas fundamentales de la educación tuvo, pues, que consistir (y aún tiene que serlo) en crear nuevos movimientos y recoger nueva experiencia, puesto que las manos son un órgano nuevo, inusitado en la naturaleza. Probablemente, no existe en la naturaleza ninguna otra especie cuyas extremidades exijan un entrenamiento tan largo, riguroso y con una intensidad y alcance similar a la del entrenamiento de los músculos glossofaríngeos del lenguaje, como el de las criaturas del *homo sapiens*.

El tiempo de la educación se alarga con el progreso de la cultura, en función de la complejización de las funciones primarias de la educación: adaptación a la producción, adaptación a la convivencia social y realización de la propia personalidad

Nuestra especie tiene que proporcionar a sus criaturas el equipo de respuestas que cada especie animal proporciona a las suyas. Pero como no puede hacerlo por herencia biológica, como el resto de las especies, tuvo que establecer al surgir como tal una nueva forma de hacerlo: la herencia social. Por lo demás, no sólo la asimilación de las destrezas y la formación lingüística de las conciencias de nuestra especie requieren en cualquier caso mucho tiempo por sí, sino que ese tiempo se alarga con el progreso de la cultura, puesto que los individuos tienen que alcanzar un cierto grado de desarrollo antes de poder integrarse con autonomía en su medio cultural.

Así, por ejemplo, en nuestras aldeas dedicadas a la agricultura de subsistencia hasta tiempos recientes, con pocos encuentros de los individuos, escasa división del trabajo y un bajo

desarrollo de las técnicas de producción de bienes, las exigencias de la educación son muy limitadas. Lo que no quiere decir que no sean muy importantes, y precisamente en los tres dominios realmente básicos: el de las técnicas vinculadas a la actividad productiva; el de la convivencia social, a fin de que las relaciones entre los individuos sean fluidas y potencien el desarrollo intelectual; y el de la realización satisfactoria y óptima, con espacio y comodidad suficiente, de la personalidad de cada uno.

En general, parece lógico que la educación sea estimulada y dirigida por dos funciones, igualmente básicas: 1ª/ la vinculación estrecha y eficaz de los nuevos miembros a la actividad productiva, sobre la que descansa la vida del grupo; y 2ª/ la más estrecha y fiel adaptación de los comportamientos de los individuos a las estructuras sociales y a las costumbres y normas del grupo. Pero, por lo mismo, a medida que las estructuras sociales se hacen más complejas, los encuentros personales se hacen más frecuentes y más necesaria es aún la educación. De hecho, como las relaciones personales son los cauces a través de los cuales los individuos reciben la mayor parte de la información, al aumentar su frecuencia, aumenta ya de por sí el flujo de conocimientos que las hará más fluidas.

La asimilación del lenguaje -como soporte físico del sistema de conocimientos- en la infancia y en la adolescencia, clave del comportamiento posterior de todo individuo: del equilibrado al fanático

Hasta aquí se ha tratado de las funciones primarias de la educación como proceso cultural indispensable para el funcionamiento de los grupos humanos. Pero no está de más insistir en que las criaturas del *homo sapiens* no pueden integrarse en grupos humanos sin que arraiguen en ellas, como si fuesen biológicas, las pautas culturales correspondientes a la posición erecta, las destrezas manuales y el lenguaje, que llega a convertirse en lo más íntimo del individuo, hasta el punto de que una frase o unas palabras pueden ocasionarle la muerte.

No hace falta reflexionar mucho para descubrir el enorme alcance y trascendencia del dominio, en sus comienzos débil y vacilante, del sistema de conocimientos elaborado por los adultos de un grupo social y que éstos inculcan, sin método pero con todo empeño y persistentemente, a los niños, adolescentes y jóvenes del propio grupo, prácticamente desde que nacen. Es así como va surgiendo la conciencia de cada individuo que terminará por convertirse en el instrumento general y preferente para percibir la

realidad, revisarla, valorarla y comprenderla, y para guiarse en la toma de sus decisiones.

Los niños y los adolescentes asumen esos conocimientos con ansiedad porque tratan de moverse en un mundo en el que se encuentran inseguros, al sentir de algún modo el vacío producido por la inhibición profunda de sus instintos animales y por la carencia consiguiente de esa vía alternativa para su comportamiento. De hecho, el arraigo del sistema de conocimientos que se inculca con premura e insistencia a niños y adolescentes en exclusiva y en ausencia de cualquier otro tipo de conocimiento, es la clave principal para explicar todo el comportamiento posterior del individuo. De todos y, por tanto, también, el de aquellos individuos que, al haberse educado en determinadas condiciones de aislamiento, terminan convirtiéndose en fanáticos, en implacables ejecutores de un mandato divino, en kamikazes, en guerreros fundamentalistas, en robots. Porque la práctica de la educación puede convertir también a educadores y educandos en resentidos, inmorales e implacables delincuentes.

12. Notas breves²⁷³

1. Proyecto de libro: motivación principal y supuestos teóricos de partida (s.f.)²⁷⁴

Desde hace años y cada día que pasa profesores (y padres) se enfrentan con mayores dificultades en su trato con los niños, especialmente con los adolescentes y los jóvenes. Estas dificultades se presentan bajo diversas manifestaciones: falta de respeto a padres y profesores; carencia total de disciplina (fisiológica y mental); falta de hábitos de trabajo y, por tanto, falta de voluntad. Todo ello deja libre paso a la espontaneidad, que, a su vez, lleva consigo el desprecio a las normas, a los convencionalismos y a las maneras que tanto ha costado conquistar, la irresponsabilidad frente a los demás y el egoísmo instintivo, y la imprevisión ante su propio futuro, como consecuencia de la carencia de autodisciplina y hábitos de trabajo.

Esto último conduce a la osadía y la creencia en el éxito sin preparación ni esfuerzo, a la sensación de conocer y saberlo todo para conducir la propia vida²⁷⁵, junto con una actitud superficial ante la realidad: el estar al cabo de todo y de vuelta de todo y el predominio de lo emocional espontáneo sobre lo racional, cuando lo que se observa es una falta tremenda de sensibilidad, que hace imposible la amistad sincera y profunda capaz de sacrificios por el amigo, y, sobre todo, la incapacidad para la amistad en general.

Esa falta de conciencia de sí mismo, de autodisciplina, y, por ello, de educación de la sensibilidad, abre paso a un torrente de sensaciones superficiales, acelerado por el ansia irrefrenable de satisfacciones y por el deseo de gozar de todo, aquí y ahora. Así, los muchachos se sienten impulsados a afirmar y considerar la fase juvenil como carente de obligaciones y responsabilidades y con sentido en sí misma, y no como un periodo a superar con el paso a un estadio superior; con una absoluta falta de entusiasmo, a no ser por pequeños caprichos vulgares y superficiales, y con una tendencia a alcanzar éxitos fáciles, que no requieran larga preparación ni esfuerzo²⁷⁶. Todos estos rasgos implican ausencia

²⁷³ Manuscritas. (N. del ed.).

²⁷⁴ (Tít., del ed.).

²⁷⁵ Es la típica sensación de reconocer como visto antes sin sentir agrado ni curiosidad, una forma de conocer característica de la televisión, sin esfuerzo.

²⁷⁶ Esta tendencia de los jóvenes es estimulada por las grandes empresas de la industria del ocio mediante la creación de ídolos rápidamente “quemados”.

total de “modelos” a seguir y de ideales. A lo que hay que añadir la evidente insolidaridad de los muchachos y su inútil búsqueda de afines y de protección que reafirme y concrete la propia identidad.

En todo sistema educativo subyace una concepción del hombre, de la sociedad y la ciencia, del conocimiento, aunque esto último se halla ya implícito en lo anterior. Ahora bien, lo corriente y normal es no someter a examen estas tres concepciones, sino simplemente darlas por supuestas; e incluso puede convenirle ocultar los supuestos en los que se basa o fundamenta su versión concreta de la educación, su teoría y su práctica.

En este libro se va a intentar: 1/ dar una concepción clara y rigurosa de la concepción del hombre según la biología evolucionista; 2/ explicar que no se puede exponer el origen, la naturaleza y evolución del hombre sin exponer el origen, la naturaleza y la evolución de la sociedad; y 3/ demostrar que no se puede hablar de la concepción del hombre y de la sociedad sin explicar la naturaleza del conocimiento, su papel en la educación y el papel de la educación misma, dado que la actividad genuina y específica del hombre es el lenguaje y el pensamiento.

2. **Proyecto de libro: la educación, objetivo básico de la investigación sociológica (s.f.)²⁷⁷**

En este libro se estudia la sociedad, fundamentalmente para indagar y explicar el modo por el cual influye, modela y controla el comportamiento de cada individuo y, por tanto, también, el de las masas trabajadoras y las masas en general. El estudio de la sociedad no tiene otro sentido, aunque es verdad que la mayoría de los investigadores analiza la sociedad en sí misma, en sus componentes y en las relaciones entre éstos para constituir el todo. Pero el hecho real y decisivo es que “la sociedad” es un gran dispositivo para crear, condicionar, el comportamiento de los hombres que la integran o componen.

Por tanto, el objetivo básico y determinante de toda investigación sociológica es descubrir o encontrar los centros de poder y los organismos dependientes de ellos dirigidos a controlar el comportamiento de los hombres, ya sea mediante “aparatos” de represión física y mental, ya sea inculcando concepciones, credos, normas e ideologías en las conciencias de los hombres a fin de que se comporten tal y como conviene a los centros de poder; como si se tratase, por parte de los hombres, de su manera espontánea de conducirse, pero condicionando a los hombres a través de sus

²⁷⁷ (Tit., del ed.).

conciencias por medio de las religiones, las costumbres, la moral o, como ocurre actualmente, por medio de la publicidad, de la cultura publicitaria, omnipresente y todopoderosa.

Por consiguiente, la tarea fundamental de la indagación sociológica es encontrar los “centros genuinos de poder”, las relaciones entre ellos, los organismos o “aparatos” dependientes de aquéllos, especializados en las múltiples y diversas tareas de control y adoctrinamiento de los miembros de la sociedad, para poder comprender y explicar por qué las gentes (los adultos, los adolescentes y los niños) se comportan como se comportan.

El que los educadores (padres y profesores) sepan cuáles son los centros de dominio y los aparatos encargados de modelar las conciencias e inculcarles los contenidos es fundamental:

- 1) Para entender la conducta de los jóvenes;
- 2) Para aclarar a los muchachos cuál es el fundamento de su espontaneidad y cómo, en realidad, se conducen por teledirección.

Por otra parte, los profesores tienen que desentrañar los componentes que configuran las conciencias de los niños si pretenden que sus enseñanzas tengan alguna eficacia.

3. **Proyecto de estudio: los determinantes de la organización y la conducta social (s.f.)²⁷⁸**

Son muy numerosos los intentos y esfuerzos por descubrir las leyes que regulan el comportamiento de los individuos y de los grupos sociales con el propósito de prever el comportamiento y de aprovechar las posibilidades que ofrezca en sus distintos aspectos: explotación comercial, política, religiosa o simplemente científica. Conseguir esto, predecir o anticipar con cierta seguridad las conductas de los individuos y de los grupos sociales es un viejo sueño de los hombres, lo seguirá siendo y hoy lo es en un grado delirante.

Para comprobarlo, basta echar una ojeada a la publicidad comercial, la propaganda política, el adoctrinamiento religioso, las actividades educativas y culturales y, en mayor medida, las ciencias sociales (sociología, política, psicología social), gran parte la literatura y del arte, etc., etc. Las actuales sociedades humanas dedican gran parte de sus energías, de los esfuerzos de sus

²⁷⁸ (*Tít., del ed.*).

miembros, a adoctrinar, regimentar y estudiar la conducta de todos sus individuos para preverla y controlarla.

El fin de todos estos esfuerzos es prever las tendencias del comportamiento de los hombres y de los grupos, de las clases sociales y de los estratos que componen las diferentes sociedades, especialmente las más avanzadas, para utilizar el conocimiento así ganado en beneficio de la clase dominante; aunque también las clases dominadas pugnan por utilizar ese conocimiento de la realidad social en la lucha por su liberación.

La cuestión central que se plantea aquí es la de descubrir, delimitar, aislar y jerarquizar, estableciendo categorías, los condicionantes últimos (en realidad, los condicionantes básicos, los intermedios y los próximos) de la conducta de los individuos y de los grupos.

Ahora bien, ¿cuáles son los condicionantes que determinan con cierto rigor la conducta de los individuos y de los grupos? Es más: ¿existen tales condicionantes que expliquen las conductas? ¿Son unos mismos condicionantes los que determinan la conducta de los individuos y de los grupos? ¿Cuál es la naturaleza de estos condicionantes, cómo se relacionan entre sí y cómo ejercen su influencia sobre los individuos?

4. Función real de la enseñanza (s.f.)

Educación y adiestramiento conforme a la producción. Diferenciación histórica progresiva.- Abandono *público* del entrenamiento para el trabajo en las sociedades agrarias y carácter político de la educación en los Estados modernos.

La función de la enseñanza (instrucción, educación o como se quiera decir) ha sido doble: por una parte, configurar los espíritus de los miembros jóvenes de la sociedad conforme a unas normas que permitan la adaptación más fluida y beneficiosa a la sociedad; y, por otra, dotar al joven de un conjunto de conocimientos que lo hagan apto para participar positivamente en las tareas productivas de la sociedad (y en cualquier otras forma de actividad necesaria para la existencia). En otras palabras, la educación tiene por objeto dotar al joven de normas de conducta de todo tipo para su plena inserción en el entramado social, de manera que se convierta en un miembro plenamente activo y útil a la sociedad en su conjunto.

Es imposible entender la función de la educación en la sociedad actual si no se entiende cuál ha sido su papel en las

sociedades primitivas, en las que pueden observarse, como *in vivo*, con claridad y diferenciación, los diversos procesos.

En realidad, todas las formas de sociedad a lo largo de la historia de la humanidad se han enfrentado con los mismos problemas en el dominio de la educación de las nuevas generaciones. Todas las sociedades, cualquiera que fuese su nivel técnico, tuvieron necesidad de formar de acuerdo a normas (determinantes de la conducta de los adultos) el espíritu de los jóvenes, futuros miembros, antes de concederles los plenos derechos de miembros de la sociedad; y de entrenarlos, así mismo, en la realización de las tareas que constituían la base de la existencia del grupo social. Ahora bien, ambas funciones sociales no podían desarrollarse por separado, porque las dos son interdependientes. Las normas de conducta -en lo que se refiere al comportamiento social, frente a los otros- no pueden cumplirse en abstracto; las relaciones sociales, es decir, las relaciones con los otros, se producen fundamentalmente en las tareas de la producción: los hombres se relacionan, ante todo, entre sí en las actividades productivas, que, además de no poder cumplirse por separado, son básicas para la existencia de la sociedad que constituyen. Aunque no se perciba directamente, las tareas productivas son fundamentalmente sociales: están interpenetradas por relaciones sociales, aunque sólo sea por la división fundamental del trabajo.

Lo que antecede tiene por objeto señalar la íntima relación existente entre la asimilación y organización de normas para gobernar la conducta frente a los otros -la conducta, en general- y la asimilación de normas necesarias para la actividad productiva. Es necesario señalarlo, porque se ha insistido en disociar estos dos aspectos o componentes fundamentales de la educación. En diferentes épocas, se ha hecho así, destacando uno u otro aspecto, según interesase más el adoctrinamiento político o la eficiencia profesional, o se prefiriese la neutralidad política en los individuos. Y hay que reconocer que, en las sociedades modernas, la adopción o asimilación de normas de conducta tiene un marcado carácter político.

La división del trabajo y la formación de la juventud

En las organizaciones sociales más simples, el proceso de educación de la juventud conforme a las normas del grupo social y su entrenamiento para las tareas productivas se cumple en la actividad general del grupo, indiscriminadamente. El adiestramiento

con vistas a la producción se realiza mediante las tareas concretas del trabajo. El joven acompaña a sus parientes mayores al trabajo y empieza a adiestrarse al lado de los que ya poseen un entrenamiento, aprovechando sus observaciones, especialmente cuando lo corrigen. De hecho, esto ocurre todavía en nuestras comunidades agrícolas actuales, en las que los niños, desde muy pequeños, acompañan a los padres a las faenas agrícolas y aprenden a realizarlas junto a ellos. En cuanto a la educación en las normas generales del grupo, se cumple en los actos religiosos, rituales, solemnes y *públicos* en general de todo el grupo, que, en su gran mayoría, tienen precisamente por finalidad la educación emocional de todos los miembros, pero especialmente de los jóvenes; a este fin, tienden todos los rituales de iniciación y los ritos de pasaje.

Por otra parte, la división del trabajo alcanzó también, como no podía ser menos, a las mismas instituciones, al irse especificando las organizaciones indiferenciadas anteriores, y fueron apareciendo organizaciones religiosas, laborales (agrícolas, artesanales, etc.), deportivas (o dedicadas a la diversión) y educativas. Estas últimas llegaron a tener un papel muy importante dentro de la mayoría de los grupos antiguos y, sobre todo, en los estados antiguos.

A este respecto, es muy importante señalar la diferente atención que, históricamente, se ha prestado a la *educación* (en su sentido más fidedigno, como “asimilación” de las normas sociales fundamentales de un grupo social en orden al moldeamiento de la conducta individual) y al entrenamiento para el desempeño las tareas productivas. Porque, como es bien sabido, hasta muy recientemente, el aprendizaje de la agricultura ha estado a cargo de los individuos particulares, al desentenderse por completo de dicha tarea los gobiernos, municipios y cualquiera otro grupo social: sólo muy raramente ha existido alguna escuela para el aprendizaje de algún oficio, e incluso para el aprendizaje de las artes.

5. Familia y educación en la sociedad agrícola y en la sociedad industrial (1976)²⁷⁹

En la sociedad agrícola, la educación varía en función de la clase social; en la sociedad industrial se reparte entre la familia y las instituciones educativas especializadas.

Nos hallamos en una fase de enorme confusión respecto al papel de la familia en la educación de los hijos. En publicaciones, en

²⁷⁹ Nota, con fecha de 31 de mayo de 1976. (*N. del ed.*).

conferencias, se despliega todo un espectro de opiniones: desde la afirmación de que la educación es competencia y obligación de los padres hasta el enunciado utópico de que los niños, a partir de los dos o tres meses, deben ser educados por el Estado en guarderías infantiles y residencias de centros de enseñanza para que su personalidad se forme en el espíritu comunitario. A la izquierda le es especialmente atractiva la educación comunitaria, en razón de que deja a la madre libre para integrarse en la actividad productiva y desarrollar objetivamente su personalidad.

La cuestión no solamente es compleja, sino que se halla enmascarada y viciada por una gran variedad de prejuicios y supuestas verdades que imposibilitan el análisis de a quién compete, de verdad, la función educativa: a los padres; a las organizaciones privadas; al Estado; o a esa difusa red de influencias, como medios de comunicación (prensa, radio, cine, televisión, etc.), iglesias, partidos, pandillas de barrio, compañeros de colegio, etcétera. ¿A quién compete realmente la función educativa? La más ligera excursión por la historia de la sociedad y la educación nos da la respuesta: la función educativa depende de la organización de la sociedad (el sistema productivo, la división en clases, la forma del Estado, etc.).

La educación en la sociedad agrícola tradicional dependía de la clase social; los hijos de los labradores y artesanos se formaban al lado de los padres y en el trabajo productivo, mientras que los hijos de las clases nobles, especialmente los que eran destinados a la Iglesia y al foro, se educaban en centros especializados, en las universidades, sobre todo.

La familia ha tenido un papel decisivo en la educación en el pasado próximo y lejano; durante milenios acaparó la educación de los jóvenes desde el nacimiento hasta el matrimonio, si al contraerlo salían del hogar paterno. Esa educación era rígida y particularista, como propia de un grupo social muy limitado. Se trataba de una educación característica de una sociedad en la que las relaciones sociales entre individuos eran extraordinariamente pobres²⁸⁰ En la sociedad industrial, con la separación total entre la producción económica y el hogar, la familia pierde la motivación de su actividad educativa; y, como suele ignorar cuál será, en definitiva, la

²⁸⁰ En nota aparte, de 28 de agosto de 1977, Eloy Terrón escribe: «La educación en el seno de la familia era admisible en sociedades pequeñas, pueblos, aldeas, pero no es adecuada para las ciudades donde los individuos mantienen numerosas relaciones, incrementadas por la necesaria cooperación impuesta por la forma de producción capitalista y por el mercado». (*N. del ed.*).

ocupación de los hijos, tiene que dejar que éstos reciban la formación especializada en instituciones *ad hoc*, como escuelas, institutos, universidades y demás. El papel de la familia, de los padres, se reduce a la reproducción de la vida humana y a la formación de la estructura básica de la personalidad: el carácter y la sensibilidad.

6. Funciones prioritarias de los educadores y exigencias de la política educativa en las sociedades industriales (s.f.)²⁸¹

Como es obvio, la educación en las sociedades modernas es el núcleo de la socialización y constituye una función especializada, debido a la radical separación existente entre la familia y la producción. Como función especializada, la tarea de los educadores es doble: reproducir la fuerza de trabajo; y adaptar a los individuos a la sociedad, de manera que, al mismo tiempo, desarrollen al máximo su personalidad. Por consiguiente, las tareas prioritarias de los educadores son:

- 1) Transmitir la ciencia, como contenido de una concepción del mundo que capacite a los individuos para el descubrimiento de su vocación, de una actividad concreta;
- 2) Comunicar los saberes concretos que constituyen la base de la actividad productiva, de las ocupaciones;
- 3) Contribuir al desarrollo de la sensibilidad de los individuos para que sirva de base al desarrollo de unas personalidades sanas, equilibradas y, sobre todo, socialmente sensibles y con las actitudes morales, emocionales e intelectuales correspondientes.

Parece igualmente evidente que corresponde a los educadores la principalísima función de ejecutar las tareas concretas implicadas en la educación, esto es, la realización concreta de los planes o programas educativos. Pero, no sólo esto. También les corresponde la investigación docente: a saber, actualizar los contenidos de la educación, mejorar los métodos didácticos y contrastar los planes de enseñanza con la práctica docente.

Sin embargo, el establecimiento de la política educativa desborda ampliamente la competencia de los educadores, aunque colaboren en su elaboración como ciudadanos. De hecho, la fijación de la política educativa excede con mucho la capacidad de

²⁸¹ Nota inacabada, con el título original de “Política educativa”. (*N. del ed.*).

cualquier experto (al menos, en el régimen capitalista), porque exige:

- 1) Definir qué quiere hacer de sí la sociedad, qué quiere ser;
- 2) Estudiar la sociedad para saber cuáles son su potencial humano y sus recursos de capital cultural, físico y humano;
- 3) Elaborar planes de formación de capital humano a corto y a largo plazo, para unir lo que la sociedad es realmente con lo que quiere ser; educar conscientemente exige planes de desarrollo económico-social a largo plazo, porque la formación del capital humano está en estrecha relación con lo que la sociedad se propone ser;
- 4) Decidir la cuantía de la inversión a realizar en capital físico (edificios, instalaciones, aparatos, material informativo, etc.) y en capital humano (en recursos humanos), inversión que sólo puede financiarse con los impuestos nacionales, que gravitarán sobre los ingresos de las masas;
- 5) Determinar las necesidades actuales en mano de obra para las distintas categorías de ocupaciones y establecer previsiones (científicamente verificables) para un plazo no menor de seis años.

.....

7. **La planificación escolar económico-social, en los países capitalistas, un ejercicio idealista y tecnocrático (s.f.)²⁸²**

No constituye ninguna novedad el afirmar que, en los países capitalistas, la planificación económico-social es un ejercicio que se asemeja a la utopía. Participa de la utopía por varios de sus rasgos. Un primer rasgo es el idealismo, la creencia de que la realidad social es susceptible de ordenación lógica (en el sentido de las leyes del discurso). Y un segundo rasgo es su tendencia *tecnocrática*: la inclinación a creer que se puede conocer la realidad desde un gabinete y encuadrar sus procesos por el procedimiento teórico de racionalizarlos; como planificar es un concepto ya fuera de juego, el Ministerio de Educación recurre a otro, aparentemente superior, *racionalizar*, y habla de racionalizar el sistema educativo. Aparte de que la racionalización no es una cuestión lógica, sino un ajuste con la realidad, y, precisamente por ello, es imposible llevarla a cabo desde un Gabinete, en Madrid.

²⁸² Nota inacabada, con el título original de “La planificación escolar”. (N. del ed.).

8. **Necesidad de la ciencia para entender al niño y para proporcionarle una orientación general y laboral idónea (1976)**²⁸³

En esta comunicación, me propongo estudiar la relación entre la ciencia y la educación. Los educadores tienen que recurrir a la ciencia en busca de un conocimiento científico del educando (del niño, del hombre) y de una concepción científica del universo con la que proporcionar al niño una imagen racional de la realidad por la que guiar su acción en general y su actividad específica, el trabajo.

En cuanto guía de la actividad concreta, del trabajo, la ciencia es la tecnología, y no es necesario encarecer su significado para acelerar y mejorar la producción. Aquí se presenta una tarea muy valiosa para los países en vías de desarrollo: recoger, en normas fijadas por escrito, los saberes tradicionales materializados en las destrezas de los artesanos y de los campesinos, a punto de desaparecer ante el empuje del desarrollo económico y de las oleadas de la industrialización. Esos procesos, exagerados por el éxito de la producción industrial, acaban por crear en los individuos un sentimiento de rechazo hacia todo lo heredado del pasado; recoger todo el “saber hacer” de las generaciones es una tarea ingente antes de que sea imposible, por la desaparición de sus actuales portadores.

9. **La condición animal del niño, supuesto básico para entender al hombre**²⁸⁴ (1977)

Para entender al niño (como para entender al hombre), hay que partir del hecho de que el niño es un animalito. Es rigurosamente un animalito (la naturaleza primaria del hombre es la animalidad), porque, como todos los animales, es resultado del desarrollo ontogénico de una célula, un cigoto, un huevo fecundado, y todavía no ha asimilado o interiorizado la experiencia social humana para guiar su conducta, que es lo que distingue radicalmente al hombre del resto de las especies animales; en cuanto sus reacciones o respuestas son las de un animal en una fase de desarrollo ontogénico que le hace totalmente inerte, es estrictamente un animal, una cría de animal.

Si no se acepta este punto de partida, no se podrá comprender la naturaleza humana, pues la comprensión científica exige atenerse a lo real; y, en este caso, lo real es que el niño es un

²⁸³ Nota inacabada, con fecha de 9 de julio de 1976 y con el título original de “Relación entre ciencia y educación”. (N. del ed.).

²⁸⁴ Nota, sin título, con fecha de 26 de junio de 1977. (N. del ed.).

animal. Para que el niño deje de ser un animal estricto y se eleve a hombre, hay que impedir que desarrolle una conducta genéricamente animal, inculcándole o implantando en él una conducta específicamente humana, obligándole a interiorizar la experiencia social humana que sustituya a la imposible conducta animal y guíe su acción.

10. Importancia del habla afectuosa de la madre al alimentar al niño²⁸⁵

Parece de la mayor importancia que la madre hable afectuosamente al niño desde los primeros días, al tiempo de alimentarlo, ya que de esa manera fortalece la importancia y significado de las palabras en el niño. Esto está completamente de acuerdo con la formación de reflejos “alimentarios” estudiados por Paulov.

11. El núcleo afectivo primario familiar, fundamento de las relaciones afectivas del niño con maestros y amigos (1977)²⁸⁶

El viernes 21 de enero de 1977 fui invitado para intervenir en las conferencias sobre el tema de los problemas sexuales de la juventud que se vienen celebrando en el Colegio de Médicos de Madrid. Intervinimos el Dr. Ángel Sopeña, un estudiante de medicina, Manuel Martín, y yo. El Dr. Sopeña y el estudiante hablaron de los problemas sexuales de la juventud. Yo inicié el debate hablando de la coeducación como proceso formativo de la personalidad y como vía para desarrollar unas relaciones justas y no traumáticas entre muchachos y muchachas. E insistí especialmente en la evolución psíquica del niño y en la necesidad de hacer germinar en él un núcleo afectivo originario, hacia la madre o hacia los padres, que sería el fundamento de sus relaciones afectivas para con sus maestros, para con sus amigos y, más tarde, para con su novia.

12. La enseñanza no universitaria tiene que poner los fundamentos de la “conciencia” del niño y el muchacho (1978)²⁸⁷

La enseñanza recibida en la Universidad y que constituye la base de las oposiciones es lo opuesto a la enseñanza en EGB o en BUP. Pues, mientras la enseñanza que se practica en la Universidad es rigurosamente *analítica* y demostrativa, la enseñanza que debe

²⁸⁵ Nota, sin título original. (N. del ed.).

²⁸⁶ Nota, sin título original. (N. del ed.).

²⁸⁷ Nota, sin título original, con fecha de 9 de febrero de 1978. (N. del ed.).

impartirse en EGB o BUP es básicamente sintética. En esta última predomina la organización, la coherencia, la integración y la síntesis. Al niño hay que proporcionarle conocimientos muy generales e integrados, exentos de elementos secundarios que distraigan su atención, para que se concentre en el conjunto, en el orden, organización y subordinación. Porque de lo que se trata es de echar los fundamentos de la “conciencia” del niño: esto es, el cuadro de referencia que dé sentido a su experiencia y que posibilite que ordene y clasifique todos los datos y conocimientos que le lleguen de la realidad en que vive. El niño necesita este marco general, ese entramado, que tiene que ir rellenando y enriqueciendo al relacionarse con los demás hombres y con las cosas. Si no dispone de ese marco o cuadro de referencia, amontonará los datos sin jerarquización y no será capaz de integrarlos: esto es, de situar cada experiencia (dato, ley, etc.) en el lugar que le corresponde en una especie de *trasunto* de lo real (del mundo total exterior) que es su conciencia. La tarea fundamental de la enseñanza en esta etapa (EGB, BUP) es establecer un marco de referencia tal, que potencie la capacidad receptiva, asimiladora del niño y que facilite la adquisición de nuevos conocimientos que sean a, su vez, operativos, que creen la disposición para adquirir nuevos conocimientos.

13. El profesor de primaria y secundaria debe conocer la sociedad en que viven él y sus alumnos (1982)²⁸⁸

El profesor de EGB y BUP tiene que conocer bien la sociedad en que viven él y sus alumnos. No se trata de que sea un investigador, un estudioso de la sociedad, sino de que posea los conocimientos más fiables sobre la sociedad; las sociedades modernas tienden a enmascarar, a ocultar, su verdadera naturaleza; y el conocimiento directo, personal, es absolutamente erróneo.

²⁸⁸ Nota inacabada, de 23 de julio de 1982, con el título original de “Educación y sociedad”. (N. del ed.).

III. Crisis del sistema de enseñanza tradicional

1. Los profesionales ante la sociedad industrial (1974)²⁸⁹

Factores del desarrollo y situación actual de las profesiones; diversificación acelerada del trabajo; exigencia de formación intelectual; y antagonismo entre el capital y el trabajo

Una vez conocido el medio, la escena en que van a desenvolverse y a cumplir su función los profesionales, hay que estudiar cómo los agentes definidores de la sociedad condicionan la situación y el desarrollo de las profesiones. Pero no sólo hay que considerar los agentes generados por la sociedad capitalista, puesto que ésta, por su porosidad característica, posibilita la pervivencia de determinados restos de las clases sociales del pasado; como las fracciones de la nobleza ligadas al gran capitalismo industrial o los campesinos autosuficientes, cuyo número es muy elevado. Ese tipo de supervivencias es bien evidente en nuestro país, dado lo reciente del despegue del capitalismo, y deben tenerse muy en cuenta si se quiere entender el desarrollo y el estado actual del estrato profesional de nuestra sociedad actual. Porque no es lo mismo que un país avance lentamente hacia el capitalismo y viva una experiencia originaria del mismo, que el que despegue bruscamente bajo la influencia de los países desarrollados que le rodean, como es nuestro caso.

Por de pronto, la confluencia del trabajo manual con la ciencia bajo el impulso dinámico del capitalismo crea ya las condiciones para una transformación violenta de las ocupaciones, cuantitativa y cualitativamente. Así, el sistema de ocupaciones tradicional se trastorna profundamente desde principios de siglo XIX con el surgimiento y el aumento constante de las nuevas ocupaciones industriales urbanas ante la doble presión de la innovación tecnológica y del avance irresistible del progreso técnico. Aunque no sólo esto. Porque la convergencia y la mutua fecundación de

²⁸⁹ Parte final -y única localizada- del manuscrito. Título del editor. (La Junta de Gobierno del Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras del distrito universitario de Madrid remitió a los colegiados una “Ponencia sobre la situación del profesional” con vistas a debatirla en la Junta General de 23 de enero de 1975 y el propio Eloy Terrón impartió sendas conferencias sobre “Los profesionales ante la sociedad industrial” en el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Sevilla, el 24 de marzo de 1975, y en la Sociedad Económica de Amigos del País de Málaga, en ese mismo año). (N. del ed.).

trabajo manual y de la ciencia abren, por otra parte, la posibilidad de un trabajo más humano y orientan, de hecho, toda la actividad productiva en ese sentido. A saber: hacia un tipo de trabajo en el que disminuye el componente muscular, animal, y aumenta el componente intelectual, que es el genuinamente humano.

Ambos factores de progreso, la diversificación acelerada del trabajo que produce la aparición de nuevas ocupaciones y la exigencia de un nivel intelectual más elevado impuesto por la creciente complejidad técnica y social, son dos elementos determinantes del desarrollo y la situación de los profesionales por el impacto de la sociedad industrial. Pero, para entender el desarrollo y la situación actual de las profesiones, habría que contar también con un factor más: el antagonismo creciente entre la clase trabajadora y la burguesía industrial.

Progreso técnico, desaparición del artesanado y surgimiento de nuevas ocupaciones que tienden a adquirir caracteres de las profesiones

Por de pronto, la creación de nuevas ocupaciones es consustancial con el progreso técnico. El proceso de mecanización y automatización sólo es posible en función de la descomposición de las tareas de la producción en sus operaciones más simples y de la ideación de un mecanismo que sustituya eficazmente a la mano de obra y la energía humana. Con ello, al mismo tiempo que se crean nuevas ocupaciones especializadas, desaparecen las más comprensivas y sintéticas, del artesanado. Porque es justamente la descomposición de las tareas sintéticas del artesano en las operaciones simples de la manufactura y la fábrica la que lleva inevitablemente a la aparición de nuevas funciones que sintetizan y controlen lo previamente atomizado: las funciones de diseño, control de calidad, medida de tiempos, programación, abastecimiento de materias primas, manutención, etcétera.

Tales ocupaciones son cualitativamente nuevas por la disminución notoria (y, a veces, extraordinaria) del trabajo muscular y el aumento, enorme, del componente intelectual y la experiencia concreta, o el saber hacer, necesarios para desempeñarlas. En principio, no encuentran un clima muy propicio para convertirse en profesionales, ya que sirven a un público individual y nacen en el seno de empresas, privadas o públicas. Pero tienden por sí mismas a tomar caracteres propios de las profesiones (formación intelectual prolongada y adquisición de experiencia especializada) y a formar corporaciones a semejanza de los colegios profesionales tradicionales.

Así, en los últimos 15 años, el desarrollo económico de nuestro país ha llevado al nacimiento de numerosas ocupaciones nuevas que evolucionan con rapidez para constituirse como profesiones. Aunque esa evolución se encuentra frenada por el retraso en la constitución de escuelas oficiales, públicas, para la formación intelectual y práctica de las nuevas ocupaciones. Porque, como es sabido, en determinados casos basta la mera existencia de una escuela oficial que imparta una formación especializada en una rama del conocimiento para la organización de una profesión colegiada, aun cuando no haya un conjunto de actividades concretas que lo justifiquen (caso, por cierto, del Colegio Oficial -o Nacional- de Licenciados en Ciencias Políticas, por ejemplo): y, por el contrario, hay muchas actividades concretas e importantes para la sociedad que no se organizan en una profesión colegiada porque no existe una enseñanza oficial para atenderlas (como publicitarios, técnicos en comercialización o *marketing*, directivos de empresas, jefes de personal, especialistas en investigación operativa, especialistas en informática, guías y técnicos de turismo, controladores aéreos, etc., etc.).

De hecho, en nuestro caso, muchas de las nuevas ocupaciones se han organizado ya en una asociación para defender los intereses de los asociados, establecer normas y requisitos que aseguren el monopolio de la ocupación, evitar el intrusismo, delimitar competencias y recabar de los organismos correspondientes el reconocimiento de la profesión; y, en este momento, no son pocas las que se encuentran en pleno período de su constitución como profesión colegiada (como las de los geólogos, biólogos, psicólogos, investigadores operativos, sociólogos y psiquiatras, por citar sólo algunas de las más importantes).

Ese afán de las nuevas ocupaciones por constituirse en colegio profesional aunque no desempeñen una actividad de cara al público, que es la condición originaria de la colegiación, resulta sorprendente. Es cierto que la constitución de una profesión colegiada tiene aún aquí una importancia política añadida, puesto que cada una dispone de un procurador en Cortes. Aunque quizás la clave esté en otros dos factores igualmente ocasionales, peculiares de nuestro país: el que el colegio resulta ser un buen sustituto, dada la imposibilidad actual de constituir un sindicato como respuesta a la tendencia normal a asociarse en defensa de los intereses de grupo; y el que al profesional, con formación superior, procedente de la clase media de los funcionarios o de la

pequeña burguesía, le agrada disfrutar del *status* hasta ahora privilegiado del colegio frente al sindicato y distinguirse así del obrero.

Generalización del trabajo asalariado, transformación de las profesiones “clásicas” y crisis general de las profesiones

Por otra parte, la influencia de la sociedad industrial y, en concreto, la del desarrollo técnico, no se agota en la creación de nuevas profesiones. Es más: en nuestro caso, lo más sorprendente de todo es la transformación que esos factores han provocado en las profesiones tradicionales, supervivientes del pasado precapitalista. Esas profesiones clásicas son, en el fondo, las que se toman como prototipo para la comparación, y los cambios que experimentan son, por lo mismo, precisamente los que nos producen la impresión de crisis. Aunque no sin motivos.

En general, la influencia de la industrialización y del progreso tecnológico se manifiesta en diversos sentidos:

- 1) El aumento de la clientela con la concentración de la población en grandes ciudades, hasta tal punto, que ya no resulta viable la vieja forma de prestar servicios los profesionales: bien por la introducción de innovaciones técnicas (como en la medicina y en la enseñanza, por ejemplo), bien por la complejidad que impone el crecimiento de las ciudades (bufetes colectivos de abogados, estudios de arquitectos en los que participan sociólogos, urbanistas, sanitarios, ingenieros, etc.), incluso en profesiones tan cerradas y tan conservadoras como el notariado, cuyas oficinas han alcanzado un volumen extraordinario, sobre todo por obra del protesto de letras).
- 2) La complejización enorme de los servicios sanitarios y otros servicios sociales, como consecuencia del crecimiento extraordinario de la clase obrera asalariada -con el consiguiente desarrollo de los seguros sociales (de hecho, el presupuesto de la Seguridad Social es comparable al presupuesto del Estado)- y de la sindicación obligatoria, que ha modificado los bufetes laborales con la aparición de los bufetes colectivos.
- 3) La elevación del nivel de formación intelectual y de destreza manual de la fuerza de trabajo, con un desarrollo sin precedentes de la enseñanza general y con la aparición de una categoría nueva de enseñanza, la formación profesional; una formación facilitada, por cierto, al reflejarse el incremento

de la productividad en una mejora salarial que permite a los obreros prescindir de la aportación prematura de los hijos, que por otra parte sería muy baja, dada su falta de formación.

- 4) La modificación de las profesiones clásicas (médicos de empresa, asesores jurídicos, etc.) por la influencia del crecimiento en número y complejidad de la empresa, como unidad básica de la producción impuesta por la industrialización.
- 5) El perfeccionamiento y la diversificación de los cuadros de funcionarios en orden a la satisfacción de las exigencias de inspección, control, estadística, asesoría, etc., por parte del Estado industrial, forzado además a desarrollar un complejísimo sistema de ocupaciones: y no sólo ya de funcionarios técnicos en administración, sino también de profesionales de todas las especialidades necesarias para dirigir el creciente sector público y para cumplir el papel “mediador” del Estado entre los diversos grupos de poder empresarial y garantizar que todas las empresas operen en igualdad de condiciones frente al público consumidor (o, lo que viene a ser lo mismo, para perseguir el fraude).

Estos caracteres de la sociedad industrial explican que las profesiones tradicionales estén en crisis y que las nuevas ya no respondan a las condiciones de las clásicas: autonomía e independencia, contacto directo con el público y remuneración por servicio realizado, por acto profesional. Además, en ese sentido, tampoco son comparables profesionales tradicionales, como las de los médicos, abogados, farmacéuticos, notarios, registradores de la propiedad y demás, con los ingenieros de cualquier especialidad y los licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias: los primeros consiguieron en su día una amplia autonomía e independencia (como la que conservan todavía los notarios y los registradores de la propiedad); y los segundos nunca ejercieron la profesión autónomamente, sino que su objetivo fue, desde el siglo XIX, entrar al servicio del Estado.

El asalaramiento lleva a la crisis de las profesiones colegiadas: las normas colegiadas pueden entrar en contradicción con las del trabajo; resulta imposible la remuneración por acto profesional; y los colegios no pueden intervenir, para desarrollar funciones de mediación y control, en las remuneraciones. No obstante, en nuestro país, el objetivo anhelado de muchos

profesionales fue, desde muy pronto, entrar al servicio del Estado. Por diversos motivos:

- 1) Porque los empleos del Estado son vitalicios, hasta la jubilación;
- 2) Porque los horarios de los organismos del Estado no son rígidos;.
- 3) Porque las retribuciones eran generosas y puntuales;
- 4) Porque en los servicios públicos del Estado no hay productividad.

Por otra parte, en un principio, el asalaramiento de los profesionales fue para éstos como una especie de cadena dorada, al compensarse generosamente la pérdida de independencia con la regularidad y la cuantía de los salarios. Con la aparición de los seguros sociales a lo largo del siglo XX se transforma la práctica de la medicina y de la enseñanza privada, que absorbe a un elevado porcentaje de los profesionales de la enseñanza, mientras las clínicas y los sanatorios privados se multiplican a su vez. Pero el proceso de asalaramiento de los profesionales sólo culmina en la década de los 60, con la explosión industrial, que genera millares de empresas con empleos para muchos profesionales, pero, de tal modo, que éstos van perdiendo poco a poco ciertos privilegios iniciales para llegar a convertirse en empleados que cumplen una función necesaria y especializada y con una jornada de trabajo semejante a la de los administrativos.

Por su formación en la Universidad y en las Escuelas Técnicas Superiores, los profesionales procedían tradicionalmente de la alta burguesía, en el mejor de los casos, y de la clase media de los altos funcionarios, y de la burguesía media y pequeña, en tiempos más recientes. Esos orígenes les garantizaban cierta solidaridad, tanto por parte de los funcionarios del Estado que constituían los tribunales de las oposiciones, como por parte de la burguesía empresarial y sus altos directivos. Así se explica que, antes de la Segunda Guerra Mundial e inmediatamente después, los profesionales gozaran aún de unos salarios adecuados al sostenimiento de su rango social, tanto por parte del Estado como por lo que se refiere a los empresarios, puesto que la mayoría de los profesionales cumplían funciones de sostén y apoyo a la burguesía industrial y a sus empresas. Aunque tampoco hay que olvidar el papel de la Universidad y las Escuelas Técnicas Superiores de cara a la promoción social: todo el que pasaba por ellas se sentía, de algún modo, adscrito a una clase superior; y

todas las clases dominantes procuraron arbitrar alguna fórmula para reforzar a la propia de clase reclutando nuevos miembros entre los individuos más destacados de las clases inferiores.

Contraste entre la lucha eficaz de la clase obrera y la pasividad de los profesionales ante la inflación capitalista de las últimas décadas

Por último, hay un tercer factor clave a tener en cuenta para entender la crisis actual de los profesionales: el antagonismo de la burguesía industrial y la clase obrera, como las dos clases protagonistas de la sociedad capitalista.

Una vez eliminadas las inflaciones coyunturales de los años de guerra y restablecido el nivel de producción de preguerra, el capitalismo se ve en la necesidad de reducir costes para frenar la caída suave pero incontenible de los beneficios, al empezar a endurecerse los mercados. Los primeros efectos de la inflación consustancial a esta nueva etapa del capitalismo, en pequeñas pero evidentes subidas de precios, comienzan a evidenciarse en la segunda mitad de los años 50. En esas condiciones, la clase obrera lucha con cierto éxito contra la inflación, que no es sino un arma más del capitalismo en defensa de sus intereses, con lo que los obreros organizados consiguen reconstituir de modo parcial o por completo su poder adquisitivo,

Ahora bien, aunque el capitalismo parece contentarse con erosionar los salarios entre dos subidas consecutivas, en definitiva, la inflación continúa en ascenso. En esas condiciones, mientras los capitalistas se defienden con las subidas de precios y los obreros con la huelga y la consiguiente subida de sus salarios, los rentistas, las clases pasivas, los empleados del Estado y del sector público y el resto de las clases sociales en general no pueden defenderse y padecen los efectos de la inflación. Aunque tampoco los trabajadores y los profesionales del sector privado se encontraban todos en las mismas condiciones. De modo que, en tanto que los obreros de las grandes empresas industriales conseguían mejoras salariales haciendo valer la fuerza de su número y de su organización, no pasaba lo mismo con las pequeñas empresas y con las empresas que no se dedicaban a la producción directa de mercancías en general (colegios privados, agencias de negocios, empresas consultoras, publicitarias, de estudios de mercado y tantas otras que absorben un elevado número de profesionales).

Ese tipo de empresas, que sólo pueden marchar bien en los períodos de expansión económica, cuando les llueven los encargos, viven con dificultades, aparte de que el número de sus empleados

es pequeño. Aunque el contraste no se reduce a las empresas grandes productoras de mercancías y las empresas pequeñas dedicadas a los servicios, porque se presenta también dentro de cada empresa, con la división entre trabajadores y técnicos. Sobre todo en nuestro país, donde esa división es mayor y afecta a las retribuciones o salarios de cada grupo.

Si la situación es más o menos como se ha expuesto, resulta comprensible que los profesionales, pese a constatar el deterioro de sus ingresos lentamente corroídos por la inflación, se resistan a reaccionar: su origen de clase, los salarios más elevados de partida y su posición, ambigua, ante los empresarios y ante los obreros, les impediría descubrir el origen de sus males y comportarse como obreros.

Como antagonista directo y principal del capital, la clase obrera descarga sobre el mismo todos sus males; y tan pronto como advierte que su poder de compra ha disminuido, reacciona rápidamente pidiendo más salario y, se organiza para conseguirlo, aprovechando su gran experiencia en la organización y en la lucha. En cambio, los profesionales, que trabajan aislados, o en grupos muy pequeños y son insolidarios por influencias de clase, se resisten a organizarse y, mucho más, a actuar “gregariamente”, en masa. Por eso, mientras los empresarios se ven forzados a dialogar con los obreros que plantean exigencias apoyados por la fuerza, tienden a olvidarse de los profesionales, sabiendo que, aunque sus salarios se rezaguen en relación con el coste de la vida, no son capaces de protestar y de organizarse, presentándose como un bloque de presión.

Por lo demás, esa diferencia entre la fuerza de la clase obrera y la de los profesionales frente al capital se refuerza con las pautas respectivas de consumo. Mientras el consumo de los obreros es unitario y está ligado al sostenimiento de la vida (alimentación, vivienda y vestido), puesto que sólo recientemente incluye algún objeto de recreo (radio, televisión, coche, etc.), el consumo de los profesionales es diversificado, con una amplia atención a lo superfluo, y está muy determinado por el modelo ideal de su clase y por sus ingresos. Así, cuando se reduce su capacidad de compra, los profesionales no saben por donde empezar a recortar los gastos; y, acostumbrados como están a comprar objetos con precios sobrevalorados sólo por el lugar donde se adquieren, tienden a culpar a los intermediarios de la subida de los precios y a perder de vista el interés de las empresas productoras en conservar su nivel de beneficios, que es la causa principal de su situación.

De la preferencia actual por las profesiones colegiadas a la generalización de la sindicación en un futuro democrático

Finalmente, a la vista de este análisis, habría que preguntarse por el futuro de las profesiones.

Como se señaló en su momento, el progreso tecnológico lleva a la uniformidad de las formas de trabajo. La penetración del capitalismo en todas las ramas de la producción y de los servicios impulsa la racionalización, la mecanización y (siempre que es posible) la automatización, por amor al beneficio. Eso implica la eliminación del trabajo muscular y la intensificación del trabajo intelectual, que requiere formación académica o adquisición de determinadas destrezas, con lo que, más o menos rápidamente, todas las ocupaciones se acercan a la forma de las profesiones.

De ahí también los esfuerzos de las “nuevas profesiones” por constituirse como colegios profesionales, aunque sus expertos no sean titulados superiores. Basta una breve ojeada a la guía de teléfonos de una ciudad como Madrid para descubrir rápidamente “profesiones” con un nivel académico medio (peritos, practicantes, matronas, secretarios, agentes de aduana, agentes comerciales, directores de banca, etc.). A este tenor, una vez que la formación profesional se extienda a todo el país, cabría esperar que todos los que consigan el primer grado se consideren con perfecto derecho a constituir colegios profesionales, lo que equivaldría a la integración de prácticamente toda la población trabajadora en profesiones colegiadas.

Pero no hay que confundirse, porque la preferencia actual por los colegios profesionales responde a una situación puramente coyuntural: la inexistencia de sindicatos de clase; y, si en estos días estamos asistiendo a una ofensiva abierta contra los colegios profesionales, es precisamente porque se está decidiendo la autonomía de su existencia.

2. El colegio oficial de doctores y licenciados como colegio profesional (1974)²⁹⁰

Los colegios profesionales, en trance de convertirse en sindicatos en los países más adelantados, a consecuencia del proceso de industrialización

No constituye una manifestación de aguda perspicacia el afirmar que los colegios profesionales se hallan en trance de drástica transformación. De organismos ordenadores de agrupaciones e individuos que ejercen una profesión liberal con un margen amplio de autonomía e independencia se están convirtiendo en agrupaciones sindicales, aunque algunos de sus miembros siguen conservando algún rasgo de la antigua autonomía e independencia. Esta transformación, más acusada en algunas profesiones que en otras, tiene como causa el proceso de industrialización de los países más adelantados con sus fuertes tendencias socializantes.

Para comprender la orientación de este proceso basta considerar la transformación que se ha producido en el ejercicio de la medicina, de la abogacía, de la ingeniería, de la arquitectura, de la enseñanza, etc., no hace muchos años profesiones rigurosamente liberales por la autonomía de su ejercicio.

El proceso de socialización que implica el desarrollo industrial que acabó con el artesanado tradicional está terminando con el profesional libre y autónomo al transformar a los profesionales libres en asalariados. Este asalariumiento es generado por muy diversos factores, entre los que se deben destacar los principales:

- 1) El traspaso al Estado, al municipio o a otras corporaciones de obligaciones antes familiares o individuales (la enseñanza, la medicina, etc.);
- 2) Las exigencias crecientes en técnicos y científicos de los procesos productivos que dan ocupación a un número elevado y en rápido crecimiento de graduados universitarios;
- 3) El extraordinario crecimiento de los empleados públicos con funciones de inspección y de fiscalización;
- 4) La tecnificación del ejercicio de las profesiones, antes de claro matiz artesanal, individual y autónomo, que exige inversiones notables, sólo accesibles a verdaderas empresas con gestión también empresarial; lo que explica la enorme proliferación de

²⁹⁰ Manuscrito. (N. del ed.).

clínicas, sanatorios, empresas de asesorías, estudios y proyectos, de organización, etcétera.

Si se exceptúa a algunos médicos y abogados (aunque unos y otros raramente dependen ya sólo de su consulta o bufete) y a algunos arquitectos, ¿qué profesional encuentra ya fácil, ni siquiera posible, ejercer su profesión en solitario?

Hoy día solamente algunos médicos, abogados y arquitectos de renombre ejercen su profesión de una manera autónoma e independiente. La inmensa mayoría de los graduados universitarios no tiene otro destino que las nóminas del Estado y de las corporaciones públicas o de las empresas privadas, esto es, el mercado de trabajo. El contrato de trabajo (cuando existe) y el salario han sustituido a la autonomía y a la independencia; y la jornada laboral, aunque acompañada de alguna ventaja muchas veces reducida, ha sustituido al ejercicio libre, individual y en solitario de la profesión. De esta manera, el contrato de trabajo, el salario, la jornada laboral y el lugar de prestación del trabajo son condiciones objetivas que asimilan al profesional al obrero, por muchos esfuerzos que aquél haga por conservar la ficción de que sigue perteneciendo a una profesión liberal. Para estos profesionales reza también la vigencia de aquella dura expresión que dice: «hay para el obrero una condición más triste y más dura que la de ser explotado (por el capitalista), y es...la de no ser explotado», no tener trabajo²⁹¹.

Incoherencia de los profesionales como clase social, cambio de sus condiciones materiales de vida y persistencia de su psicología típica

Desde mediados de la década de los años treinta, pero sobre todo desde la terminación de la Segunda Guerra Mundial, se genera una inflación persistente por la convergencia de los efectos de la política de pleno empleo y de producción de pertrechos de guerra (primeramente, como preparación de la Segunda Guerra y, después, como condición y resultado de la Guerra Fría). Esta inflación erosionó todos los ingresos fijos y, de manera especial, los de aquellos grupos de perceptores que no constituían una fuerza suficiente para lograr restablecer su poder de compra. Entre los perceptores de rentas fijas estaban y están los profesionales: al pertenecer como tales a los diferentes estratos de la burguesía, disfrutaron en algún momento de ingresos bastante más elevados

²⁹¹ La expresión, del joven Marx, es la siguiente: «el trabajador se ha convertido en una mercancía y para él es una suerte encontrar a quien venderse» (*Manuscritos de París*, OME, 5, Crítica, Barcelona, pp.301-345; p.308. (N. del ed.).

que los habituales entre los obreros; pero, con la creciente inflación, vieron también disminuir sus percepciones sin que los sucesivos aumentos de éstas bastaran para paliar su desgaste.

Los profesionales no constituían una clase social coherente y solidaria como ocurría con la clase obrera, debido a su condición ambivalente, entre la dependencia y la autonomía. Ésta tenía su fundamento en la posibilidad de ejercer la profesión de forma independiente, aunque de manera limitada, como todavía lo hacen hoy muchos médicos, abogados e ingenieros que complementan sus salarios con los ingresos de la consulta o el bufete privados, e incluso los licenciados que consiguen alguna “clase particular”, alguna traducción o algún trabajo similar, pagado “a la pieza”. La posibilidad de disponer de recursos adicionales de ese tipo impidió que se desarrollase en los profesionales una sensibilidad fina e hiperestésica frente a la degradación de los salarios, como ha venido ocurriendo entre los obreros de todos los países, pero sobre todo entre los obreros de los países industrializados.

Por otra parte, los profesionales son mucho menos sensibles a las variaciones de sus salarios precisamente por la peculiar jerarquización de sus necesidades. Para ellos “lo necesario” equivale a un amplio abanico de artículos y de servicios que incluye los superfluos. Ahora bien, cuando lo necesario se sitúa en un nivel medio o superior y los objetos o los servicios se valoran por el establecimiento donde se adquieren y no por su calidad intrínseca, no se puede ser rigurosamente sensible al aumento de los precios; en ese caso, las condiciones objetivas y subjetivas enmarcaran el valor “real” de las cosas y los individuos son incapaces de identificar y evaluar la causa verdadera del daño que reciben sus intereses. De ahí la tendencia de las capas medias de la población a culpar a los intermediarios de las subidas de los precios, desviando así su atención desde las causas objetivas a las meramente concomitantes. Y, al perder de vista los factores que condicionan su situación, se sienten incapaces para contrarrestar la disminución que sufren sus ingresos bajo el impacto de la inflación.

Agravamiento de la situación de los profesionales en España por la desconfianza hacia los intelectuales, el desprecio del trabajo manual y la escasez de los puestos de trabajo en la industria

Por lo demás, la situación de los profesionales en España no sólo se inserta de lleno en ese tipo de condiciones, sino que está además gravemente afectada por otros factores particulares: la desconfianza social hacia los intelectuales, tan peculiar en nuestro país; el desprecio y aversión al trabajo manual (el “complejo de

escriba”); y, lo que es mucho más importante, el bajo nivel de oferta de trabajo por parte de la industria.

Este último aserto requiere alguna aclaración. En todos los países atrasados y en aquellos que no se hallan a la cabeza del desarrollo industrial, la necesidad de profesionales en las empresas industriales no se corresponde con el volumen y la calidad de la producción. Esto es así porque, o bien las tareas de ideación y creación de productos, tecnologías, publicidad, etc., se realizan en los países adelantados donde radican las cabezas de las empresas multinacionales, o bien las empresas del país tecnológicamente más atrasado encuentran más barato y más fácil comprar una patente que contratar profesionales que proyecten un artículo equivalente. Las empresas industriales de esos países se encuentran con que todos los problemas que puedan presentárseles han sido ya resueltos por las empresas análogas de los países avanzados. De hecho, en el caso concreto de las empresas españolas, sus necesidades de profesionales se reducen hoy por hoy prácticamente a algunos analistas y vendedores.

Ese volumen tan reducido de la oferta de trabajo por parte de las empresas españolas explica que los empleos burocráticos de los organismos estatales y de la administración pública sean aún altamente apreciados, e, indirectamente, también la supervivencia del sistema de oposiciones. Aunque, por otra parte, los puestos de trabajo que proporcionan las empresas y las administraciones públicas son, en su conjunto, muy pocos frente al número creciente de graduados universitarios en busca de trabajo: no existe correlación entre la tasa de crecimiento de los graduados superiores y la tasa de crecimiento industrial, por las razones que se han apuntado.

**La situación de la mayoría del profesorado, la más desfavorable:
poca consideración social, bajos salarios e inseguridad en el
empleo**

Objetivamente considerada, la situación general de los profesionales españoles no es, por tanto, ni muchos menos, próspera, puesto que sufren los efectos de los factores desfavorables generales y de los particulares del país. Ahora bien, supuesto esto, la situación más desfavorable de todas es la de la masa de profesionales de grado superior de la enseñanza, compuesta por los profesores de la enseñanza privada y los profesores no numerarios de la estatal, que constituyen la mayoría. A saber: salarios bajos, inseguridad en el trabajo, falta de consideración social, nulas posibilidades de promoción, etc.

Entre esos factores, hay concretamente tres que vienen a empeorar la situación de los profesionales de la enseñanza encuadrados en los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados, sobre todo, la de los profesores de los centros privados: la falta de consideración social, los bajos salarios y la inseguridad en el trabajo.

La poca consideración atribuida a la enseñanza es ya un tópico en nuestro país. Buena prueba de ello es la riqueza de sentencias y locuciones dedicadas a los maestros; y lo confirma igualmente el que, cuando una persona fracasa en sus aspiraciones más elevadas y mejor consideradas, siempre le queda el recurso de dedicarse a la enseñanza -privada, claro está- o, en un nivel aún más bajo, a “dar clases particulares”. La baja consideración social hacia los enseñantes y el desprecio enmascarado que se les prodiga, mientras se les entrega a los hijos para que los eduquen, constituyen una curiosa contradicción. Porque ¿qué dignidad y, por lo tanto, ejemplaridad pueden representar los enseñantes ante los niños con tal consideración social? Por lo demás, los salarios, naturalmente, están en armonía con esa baja estima social: y esto, por no hablar de los maestros de la enseñanza privada y de los licenciados de la misma -que son la mayoría-, quienes, con una jornada laboral teórica de seis horas de clase, reciben una retribución que puede variar de unas 8.000 ptas. hasta unas 17.000, según la categoría del centro, por el número de sus alumnos.

La cuestión del salario es realmente grave: el salario medio de los licenciados, concretamente, varía hoy entre las 10.000 y las 12.000 ptas. mensuales, según los asesores jurídicos de nuestro Colegio. Pero aún es peor el problema de la seguridad en el empleo, que tiene además dos facetas a cual peor: el fatídico artículo 18 de la ordenanza laboral, que autoriza al propietario de un centro a despedir a un profesor licenciado cuando pueda sustituirlo por un pariente próximo o un miembro de la misma institución, en el caso de los centros de enseñanza de congregaciones y órdenes religiosas; y el gran número de pequeñas empresas.

Esta última faceta es la más desoladora. Todo el mundo es consciente de la seguridad que proporciona trabajar en una gran empresa, hasta el punto de que hay trabajadores que, aun perdiendo dinero, optan por irse de una pequeña empresa a otra grande. Pues bien, hay licenciados que trabajan en “empresas” cuyo capital se reduce a unos bancos corridos, unas mesas y algún encerado, porque el local es alquilado. Esos licenciados no es que se sientan inseguros; es que se sienten, literalmente, en el aire, en

el vacío. Porque, aunque, bien mirado, los grandes centros de enseñanza no son propiamente empresas (no cumplen las condiciones de la empresa capitalista), los centros pequeños no son más que simples tinglados, siempre al borde de la desaparición física y jurídica.

No hay que meditar mucho para caer en la cuenta de que, por sus condiciones de trabajo, los profesionales de ese amplio estrato de la enseñanza se encuentran en peor situación que muchísimos obreros de la industria y de los servicios, después de cinco años de estudios universitarios y, a veces, con el título de doctor en la mano. Y esto, cuando esos profesionales, que por la índole de su trabajo se ven forzados a superarse y a acumular experiencia constantemente, cumplen un servicio bien real, con la mejor voluntad y, salvo alguna excepción, también con competencia, puesto que quien no trabaja bien acaba en la calle. Su situación les lleva a sentirse inseguros, inquietos, faltos de perspectivas de cara al futuro y con motivos sobrados para la incertidumbre y la confusión. Eso les empuja a su vez a buscar desesperadamente una salida y les lleva a reunirse para ver si entre todos encuentran soluciones aptas y oportunas para superar su angustiosa situación, a fin de dedicarse de lleno a su tarea, que es enseñar.

Tal es el marco de las reuniones, por sectores, que se realizan en el domicilio social de nuestro Colegio, con la misma inquietud que ha impulsado también a muchos licenciados a celebrar su Junta General, donde prestarse ánimos, simpatía y calor unos a otros para continuar sin desmayo en su tarea. Porque, para educar muchachos, hay que mostrar buena disposición y entusiasmo, ya que no es lo mismo educar muchachos que fabricar lavadoras o tocadiscos: los niños son materia prima de hombres.

3. Cambios en el sistema de producción y crisis del sistema de enseñanza tradicional (1974)²⁹²

Queridos compañeros y compañeras:

.....

El sistema de enseñanza de nuestro país se halla en un período de crisis, que es el reflejo de los cambios ocurridos en nuestro sistema de producción.

Hasta la década de los 60 en nuestro país dominaba un sistema de producción constituido por una agricultura y un artesanado tradicionales, enmarcados en un sistema de relaciones feudal-tardías con algunos enclaves industriales ligados a grupos empresariales de los países industriales más adelantados. Dentro de este sistema se produjeron numerosos conflictos hasta que los propietarios agrícolas impusieron su hegemonía, entrándose en un estado de estancamiento caracterizado por el más rígido aislamiento del exterior y por la regimentación de todas las actividades en el interior.

Este estancamiento fue roto por la coincidencia de las oleadas de turistas de las naciones industriales de la Europa occidental y las oleadas de trabajadores hacia esos mismos países. Las remesas de éstos y las divisas aportadas por los otros rompieron el débil equilibrio reinante; el brusco tirón de la demanda desencadenó la etapa de crecimiento de nuestra economía.

Hoy, nuestro sistema de producción se encuentra en una fase de crecimiento “desordenado”, pero muy próximo al punto del crecimiento autosostenido; es decir, estamos a las puertas de un cambio no sólo cuantitativo, sino también cualitativo. Estamos a punto de entrar en la fase en que nuestras empresas para obtener beneficios tienen que racionalizar rigurosamente su actividad; ello significa que tienen que controlar materias primas y artículos terminados, mejorar los procedimientos de producción y sobre todo mejorar los sistemas de comercialización y de administración. La más ligera consideración nos dice que nuestra industria y nuestros servicios (tan desarrollados por la influencia de turistas y el crecimiento de la renta nacional) necesitan masas ingentes de

²⁹² Extracto del apartado final, con ese mismo título, del manuscrito correspondiente a la intervención del decano en la Primera Junta General del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito universitario de Madrid, en mayo de 1974. (*N. del ed.*).

trabajadores especializados en las más diversas tareas, pero que todas ellas exigen una formación intelectual básica, y una formación profesional implantada en aquella.

¿De dónde van a salir esas masas de trabajadores especializados?

Función política de la Universidad tradicional *versus* necesidad actual de profesionales de tipo superior y de tipo medio

Nuestra sociedad agrícola tradicional sólo necesitaba masas de peones, el ingente proletariado agrícola y titulados superiores, que eran el plantel de los profesionales (médicos, farmacéuticos, abogados, profesores, etc.) y los altos funcionarios del Estado. No precisaba especialistas intermedios y el peonaje no necesitaba saber leer ni escribir: ¿para qué? Esta es la verdadera causa del abandono en que se mantuvo a la primera enseñanza y a las enseñanzas profesionales intermedias. Pero la Universidad, aparte de la formación de los profesionales antes citados, tenía como función principal la de formar funcionarios y servir de escalón para los altos empleos de la Administración. Ese objetivo de la Universidad española determinaba su función, que, como se confiesa una y otra vez, consistía en “formar hombres”, lo que, traducido al lenguaje común, quiere decir persuadir, convencer, adoctrinar, imbuir una concepción determinada del mundo, una ideología: formar hombres adaptados al sistema. La tarea de la Universidad era política, siendo secundaria para ella la prosecución del conocimiento científico y de la verdad. La Universidad estaba de espaldas a la actividad productiva del país.

Los estudiantes que acudían a la Universidad no pedían otra cosa que lo que la Universidad sabía darles. Ahora todo ha cambiado: los estudiantes piden un saber hacer profesional que les facilite el acceso a un puesto de trabajo en la industria, porque se ha producido una brusca transformación en sus expectativas y en lo que la sociedad espera de la Universidad. Pero la Universidad sigue pegada a su pasado sin poder adaptarse a las necesidades presentes, a las nuevas necesidades; y es que, aunque los soportes de la Universidad son, fundamentalmente, los profesores y las instalaciones y servicios, el elemento determinante son los profesores; y ¿cómo los profesores que accedieron a la enseñanza por los años 40 y 50 van a convertirse en los maestros de esas promociones de jóvenes que aspiran a un puesto en la industria, en los servicios o entre los innumerables profesionales que un Estado industrial necesita?

Ése es el panorama de nuestra crisis: una Universidad incapaz de formar las promociones de profesionales superiores; la casi inexistencia de centros de enseñanza para formar a los profesionales medios que tan urgentemente necesita la industria; y, por último, la necesidad de montar una enseñanza básica que proporcione los conocimientos adecuados indispensables para la formación de los especialistas para la industria y los servicios (sobre todo estos últimos, cuyas filas han crecido vertiginosamente).

Contradicciones de la política educativa actual por las presiones contradictorias de la nueva burguesía industrial y de las fuerzas sociales que llevaron el país al estancamiento

Nos encontramos, probablemente, en el punto central de la crisis; por eso la inquietud y la incertidumbre se hallan en su fase culminante. La inquietud alcanza a los enseñantes, a los estudiantes y a los padres, esto es, a la base de la sociedad. Sabemos cuál es la causa real y objetiva de la crisis, pero cabe preguntarse ¿por qué no se resuelve de una vez y se acaba con las tentativas y titubeos que inciden en nuestro sistema de enseñanza desde hace más de diez años? Pues, porque la crisis objetiva se agrava por las contradicciones que inciden sobre los equipos de expertos que deciden las directrices de la política educativa en nuestro país, por la presión contrapuesta de las fuerzas que llevaron el país al estancamiento, por una parte, y de la nueva burguesía industrial, que quiere profesionales (superiores y medios) preparados para insertarse en la actividad productiva con eficiencia y a bajo coste, por otra, y por la necesidad de decidir sobre quién ha de cargar con los gastos de formación del capital humano: el Estado, las empresas o los padres.

La crisis, acrecentada por las contradicciones de nuestra política educativa, dibuja un oscuro porvenir para nosotros como profesionales de la enseñanza y los riesgos graves se acumulan. En estos días se acentúa la amenaza de paro sobre un elevado número de profesores no numerarios, debido al paso del cuarto curso de bachiller a EGB y a la probable desaparición de las optativas del COU. Un peligro similar se cierne sobre las filiales, que se pretende convertir en centros de EGB. Y a todo ello hay que añadir las dificultades de orden económico y docente para que los licenciados puedan pasar a los centros de EGB.

Existen otras dos cuestiones a las que debemos prestar la mayor atención y sobre las que los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados de la nación debieran pronunciarse: el enlace de la EGB con el BUP y con la anunciada (aunque no oficialmente)

ampliación del bachillerato hasta los doce años y el establecimiento de tres grados de enseñanza profesional. La solución que se dé a estas dos cuestiones afectará gravemente a la enseñanza y a nuestra profesión. Hay que hacer un gran esfuerzo de síntesis para elaborar soluciones, pero no debemos dejar pasar la ocasión sin emitir nuestra opinión. Es evidente que organizar los tres grados de formación profesional excluyendo la aportación de los licenciados implica que se propone una enseñanza manual, de orden inferior, chatamente utilitaria, desprovista de fuerza humanista y científica que fomente y desarrolle la personalidad sin detrimento del desarrollo de una auténtica habilidad manual; cuando, de hacerse lo contrario, se convertiría a cada joven en un diestro hombre de oficio, capaz, al mismo tiempo de entender su trabajo. Es inconcebible una auténtica formación profesional sobre la sola base teórica proporcionada por la EGB desperdiciando las posibilidades de que los jóvenes amplien sus conocimientos básicos en lengua materna, matemáticas, física, y química, geología, biología y rudimentos de ciencias sociales. Conseguir que estas enseñanzas fuesen introducidas en los tres grados de la formación profesional constituiría un beneficio extraordinario para nuestro país.

.....

4. Enseñanza profesional (1974)

I ²⁹³

Dificultad del análisis de la enseñanza profesional en España y causas de la misma

Para comprender correctamente la naturaleza y función de la enseñanza profesional se hace necesario replantearse la cuestión de la naturaleza y función de la educación, en general, porque en ella se están produciendo cambios tan profundos que exigen una revisión real del concepto. Se hace necesario este replanteamiento por la confusión que se advierte en la manera de tratar los problemas de la enseñanza, de la inteligencia, de las aptitudes “innatas” o adquiridas, del desenvolvimiento intelectual y del ejercicio manual, etc. La confusión se acrecienta al tratar la cuestión de la enseñanza profesional, cuyo análisis tropieza con graves dificultades y con resistencias ancestrales en nuestro país. Se mantiene rígidamente la separación entre la enseñanza teórica, abstracta e intelectualista, y una enseñanza profesional, manual y laboral, adecuada para la formación de obreros especialistas, pero obstaculizadora del desarrollo intelectual.

Esto demuestra que nos hallamos todavía prisioneros de la concepción tradicional de la actividad intelectual, platónica y escolástica, que considera el desenvolvimiento de la inteligencia como totalmente autónomo e independiente de la actividad manual y productiva; como una actividad, en suma, que se desarrolla sobre sí misma y de sí misma sin necesidad de recurrir al exterior. Esta concepción del desenvolvimiento intelectual ha venido estando históricamente condicionada por la pertenencia de los intelectuales a la clase dominante y por el hecho de que siempre han estado al servicio de esa clase, cualquiera que sea su origen. Al pertenecer los intelectuales a la clase dominante, toda su actividad está mediatizada por las condiciones de vida que la caracterizan, especialmente, por la aversión y el desprecio al trabajo manual.

Aunque la revolución industrial, sobre todo en sus primeras fases, hizo mucho por acercar la actividad intelectual a la manual, el endurecimiento del enfrentamiento entre la clase dominante y la clase trabajadora, junto con el reforzamiento de la explotación del

²⁹³ *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (1974), mayo, pp. 5-6. (N. del ed.).

obrero, implicada por la racionalización del trabajo, han provocado fuertes obstáculos en esa aproximación, tan manifiesta y evidente, por otra parte, en la ciencia experimental. Ese divorcio entre la actividad intelectual y el trabajo manual, característicos de las dos clases que componen las sociedades capitalistas, es el responsable del lento progreso de las ciencias, de las tendencias irracionalistas presentes en ellas y de la concepción “elitista” e idealista de la ciencia, que inducen a creer que la ciencia es fruto de individuos predestinados, inspirados de manera especial para ese quehacer. Todavía en estos mismos días se ha publicado, con gran acopio de datos, en la prensa de Madrid, que el cociente de inteligencia en los niños es más elevado en los de la clase alta.

Revisión de la naturaleza y función de la educación como cuestión previa

Es posible que el replanteamiento de la naturaleza y función de la enseñanza no despeje todas esas oscuridades y confusiones, pero al menos nos permitirá comprender a qué se deben las que resten.

La enseñanza -mejor aún, la educación- es el proceso social mediante el cual se transforma al niño en hombre. Esa transformación consiste en equipar al niño con las pautas de conducta más adecuadas para que se vaya adaptando a las complejas condiciones de la vida en sociedad:

- a) Pautas de conducta social;
- b) Recogida y asimilación de experiencia y saber hacer humanos, atesorados y desarrollados por el grupo social;
- c) Interiorización de los propósitos, designios y proyectos que enmarcan y guían a cada vida individual dentro de la sociedad: toda sociedad tiene buen cuidado de asegurarse de que cada individuo sea modelado en su personalidad conforme a los altos intereses de aquélla; y sin regatear esfuerzos en ese propósito.

Los supuestos de esta concepción son:

- 1) que los individuos humanos al nacer se encuentran totalmente en blanco; carecen de toda pauta de conducta;
- 2) que toda actividad humana produce experiencia, que enriquece al que la “alumbra” o recoge y que es condensable en el lenguaje;

- 3) que la experiencia vinculada al lenguaje es transmisible a todos los individuos, incluso a los bloqueados por falta de oído o de vista;
- 4) que la experiencia asimilada se funde con la propia de cada individuo en una organización sistemática que se convierte en la personalidad del individuo.

Otro supuesto importante, que no se puede discutir aquí, es que el individuo humano es acción y experiencia y que toda acción se trasunta en experiencia y en pensamiento. El ser vivo es fundamentalmente acción y experiencia, de manera que la acción condiciona la experiencia, y ésta determina la acción.

Sin duda, es muy duro tener que admitir que todo niño parte de cero en el desarrollo de sus pautas de conducta. Eso choca violentamente con nuestros prejuicios. Pero la consideración rigurosa de la evolución de los seres vivos no deja otra alternativa. Tampoco permite otra conclusión el análisis de los condicionamientos del comportamiento humano. Y también lo confirma el análisis comparativo de las pautas de la conducta animal con las del hombre.

Las pautas de la conducta animal están determinadas por la experiencia de la especie y por la experiencia del individuo bajo la acción de los estímulos alimentarios (internos y externos), defensivos, reproductivos, etc. Frente a esa forma de comportamiento animal, la conducta humana se nos presenta condicionada -es más, rigurosamente determinada-, por propósitos, designios o proyectos sociales; proyectos como, por ejemplo, optar por una profesión o elegir consorte, determinan la conducta del individuo humano para el resto de su vida, sin que influyan para nada los estímulos que a lo largo de la evolución animal orientaron la conducta de todas las especies.

Si es cierto el supuesto de que el niño al nacer carece de pautas de conducta -que es como una *tabula rasa, in qua nihil est scriptum*- la naturaleza y función de la educación se nos aparece bajo una nueva luz. Entendida así, parece evidente que la *naturaleza* de la educación radica en la inculcación de las pautas de conducta cuyo contenido es la experiencia humana decantada en la lengua; y su *función*, transformar al niño en miembro útil del grupo social, impulsándole a que desarrolle su propia personalidad al interiorizar la experiencia, los propósitos, proyectos y fines u objetivos sociales.

Nueva orientación de la enseñanza básica: formación general, no especializada y preprofesional

La conclusión más importante que se infiere de este supuesto es la carencia de cualquier aptitud en el niño -a excepción de su aptitud para engarzar en el medio social- para recibir la experiencia humana. Por otra parte, es cierto que, al menos en la sociedad industrial, la actividad social es enormemente diversa, como lo es también la experiencia social así ganada, aunque siga siendo necesariamente experiencia humana. Pero en la primera etapa de la educación, ésta no puede proponerse la preparación de los niños para actividades sociales concretas, sino, únicamente, para su más perfecta y eficaz adaptación al medio humano, para su pleno engarce en ese medio, lo que le servirá de cauce para recibir después la experiencia social en su diversidad.

Es imposible, irracional e inhumano hacer otra cosa. Porque sólo preparando al niño para que abarque, en visión panorámica, la gran complejidad de las actividades sociales, estará en condiciones de poder descubrir la actividad concreta para la que se encuentra mejor formado. Aunque eso impone dos condiciones:

- 1) que el niño reciba una formación general, abstracta, humana como base que le capacite para la comprensión de hechos concretos y para el manejo de datos, signos de la realidad;
- 2) que el niño adquiera, al menos, una visión general, panorámica, de la enorme variedad de actividades concretas que sirven de base al sostenimiento de la vida en las sociedades industriales.

Por la primera condición, el niño adquiere el dominio de los instrumentos para recibir, dominar y organizar hasta convertirla en materia propia, en su personalidad, la experiencia social; ésta es la base que permitirá al niño el acceso a la realidad, ya que este llegar a la realidad es imposible para los individuos sin la mediación de la experiencia social. Al mismo tiempo, ésta será también la base que facilitará al niño su orientación y el descubrimiento de sus aptitudes, la elección de su profesión. Pero la elección de profesión es imposible sin un conocimiento general básico y sin una cierta familiaridad (o cierto conocimiento) del rico abanico de las diferentes profesiones o de la diversidad de las actividades sociales concretas.

Hasta ahora nuestra enseñanza primaria y el bachillerato general han proporcionado a los niños tan sólo un saber escolástico, abstracto e independiente de la realidad sobre la que

los hombres han extraído toda la experiencia social, valiéndose de su acción. En estas condiciones, los muchachos, tanto los que habrían de seguir una enseñanza superior como los que habrían de elegir un oficio, no tenían más recurso que dejarse guiar por la experiencia y los deseos de la familia; de modo que, cuando el muchacho lograba tener conciencia de sí, se encontraba preso de una situación que él no había elegido.

Pero el problema es grave. ¿Cómo puede un muchacho de doce o catorce años -y ni aún de dieciséis o diecisiete- elegir profesión con un mínimo de garantías? ¿Qué conocimiento tiene de las diversas profesiones que existen en nuestra sociedad? Éste es un fallo cargado de consecuencias y de frustraciones, que da lugar a que exista ese elevado número de personas descontentas con su profesión que intentan compensar esa frustración entregándose con entusiasmo a un hobby o afición.

Esos fallos y frustraciones podrían evitarse si se concediera a los muchachos la posibilidad de poseer un conocimiento más directo, si no de cada profesión concreta, al menos de las grandes familias de profesiones. Porque, aunque ese conocimiento fuera solamente teórico en la mayoría de los casos, proporcionaría a los muchachos una gran seguridad, mucha más de la que disfrutan ahora. Debiera ser incumbencia de la EGB el facilitar ese conocimiento a todos los muchachos, en el último curso.

II ²⁹⁴

Sistema de producción en la sociedad industrial capitalista y necesidad de la formación profesional.

Las actuales sociedades industriales descansan sobre un complejo sistema de producción, que determina la conducta de los millones de personas implicadas en el mismo y, de alguna manera, también la del resto de la población. Si el sistema de producción es realmente la base, el fundamento último y el sostén, de la sociedad entera, es natural que todas las restantes actividades (la gran mayoría, del llamado sector terciario) estén estrechamente relacionadas, más aún, condicionadas, por él. Algunas actividades lo están -es cierto- más que otras: esa graduación va desde la enseñanza (en cuanto reproducción de la fuerza de trabajo), el comercio (como distribución de los productos) y la industria del ocio y del tiempo libre (en cuanto relajadora de las tensiones que genera

²⁹⁴ Manuscrito correspondiente a un texto inacabado e inédito, con el mismo título que el anterior. (N. del ed.).

el trabajo en los obreros, empleados y directivos) hasta las actividades de la población en su conjunto, en cuanto consumidora de las mercancías que se producen para el consumo individual.

Resulta evidente que, en ese tipo de sociedad, no escapa nadie al funcionamiento del sistema de producción, aunque otra cosa pudiera parecer; directa o indirectamente, todo está al servicio del mismo, en contraste con lo que sucedía en las sociedades agrarias precedentes, en las que la desvinculación entre la agricultura, el artesanado y el comercio era la norma.

A mayor abundamiento, en las sociedades industriales capitalistas, todas las ramas de la actividad y todos los individuos se hallan bajo el dominio omnímodo del capital, desde el obrero de la empresa monopolista, pasando por el profesional (que se cree) autónomo, hasta el (en apariencia) más independiente de los pequeños productores; todos viven en, por y para el capital, omnipresente a través del mercado y de los medios de comunicación vinculados a él, como compradores de mercancías o como vendedores de esa mercancía general que se llama fuerza de trabajo. Ésa es la doble vinculación ineludible, fatal, de toda la población con el capital, con el sistema de producción.

En cuanto al capital, la compra de la fuerza de trabajo es su cara y su cruz: es su fuente de vida (del beneficio, por el que existe), aunque a condición de comprarla lo más barata posible; pero, cuanto más barata la compra, menos compradores encuentra para su creciente producción de mercancías. Aunque ésa es otra cuestión.

Ahora bien, la complejidad de este sistema de producción no es obra de la casualidad, fruto del azar o creación espontánea de la naturaleza, sino (tanto en sus piezas concretas como en su conjunto) una creación de los hombres a lo largo de la historia. De las manos y de la mente del hombre; y es muy importante entenderlo así, porque hay muchas personas que tienden a creer que el complejo y, a veces, contradictorio sistema de producción industrial capitalista no puede ser dominado en toda su complejidad por la inteligencia humana, aunque sea un resultado de la actividad del hombre. No es así. Al operar sobre la naturaleza para crear toda la riqueza existente (que es otra manera de entender el sistema de producción), los hombres han orientado su actividad con su propia mente y ésta se ha desarrollado en la acción, al remodelarse continuamente con la obra de las manos humanas.

Por lo mismo, la generación actual adulta es más bien el fruto del sistema de producción y no su creadora: lo conserva, lo amplía y lo mejora para transmitirlo a las generaciones futuras, pero, en su mayor parte, lo ha heredado de las generaciones anteriores. Contribuye a mejorar y a reforzar el sistema de producción, lo domina y lo entiende; y, por eso, puede afirmarse que el sistema de producción está hecho a medida del hombre y para el hombre. Porque sus supuestos aspectos sobrehumanos no tienen más origen ni justificación que ser el resultado de la acumulación no planificada a lo largo de la historia. Eso es lo que lleva a los hombres a enfrentarse a su obra como un producto que ha adquirido algo así como vida propia, como una potencia de los hombres alienada. Aunque también contribuye a esto la aparente irracionalidad del capitalismo, que nace de las profundas contradicciones del sistema.

En el sistema productivo de la sociedad industrial capitalista hay que distinguir, por tanto, entre la riqueza acumulada por las generaciones que nos precedieron (que podemos considerar como capital muerto) y la fuerza de trabajo necesaria para movilizar ese capital muerto y darle vida para que genere nueva riqueza, nuevo capital (a añadir al preexistente) y artículos de consumo para la población existente. En cuanto a la fuerza de trabajo, ha de renovarse y ampliarse constantemente, porque el capital tiene que reponer su desgaste y su desaparición por la edad y la muerte, y porque el crecimiento del mismo exige el aumento de la fuerza de trabajo.

Dificultad de la elección de una profesión; el caso español

La sociedad tradicional no necesitaba una formación especializada de la fuerza de trabajo: los jóvenes se formaban en ella bajo la autoridad y el ejemplo de los mayores (de los padres, sobre todo), y aprendían lo que habrían de hacer durante el resto de su vida (como labradores o artesanos) en la práctica misma. Pero, en la sociedad industrial, la desvinculación total entre el hogar, donde se reproduce biológicamente la fuerza de trabajo, y el sitio de trabajo, donde se realiza la producción, hace imposible que los hijos puedan aprender al lado de los padres. Aunque hay también otro tipo de razones; puesto que los puestos de trabajo cambian con notable celeridad, en principio nadie sabe cuál será el destino del niño y los padres desconocen por completo la estructura profesional del sistema de producción.

De hecho, la dificultad más grave con que se encuentran los jóvenes, los padres y los enseñantes a la hora de intentar elegir una profesión es precisamente ese desconocimiento de las posibilidades profesionales que ofrece el sistema industrial capitalista de producción. Sin duda, esto es una consecuencia de la desatención de los capitalistas hacia la mano de obra, mientras la abundancia de trabajadores llevaba a creer que el capital humano es inagotable, lo que se agrava en España por el bajo nivel tecnológico de nuestras industrias. Así, mientras la fuerza de trabajo es grande, las empresas se limitan a elegir a los mejores trabajadores y la forma dominante para contratarlos es la selección de personal. Pero, cuando los trabajadores empiezan a escasear, aparece la preocupación por la reproducción de la fuerza de trabajo en general, se impone la formación de personal y es el momento de los nuevos planes de enseñanza. Buena prueba de todo ello es el hecho de que, en nuestro país, la enseñanza primaria ha permanecido sin reorganizar prácticamente desde su creación, mientras las reformas se reducían a los dos niveles superiores: las enseñanzas de rango universitario y la enseñanza secundaria, de preparación para aquéllas.

* * *

Tras este breve análisis del sistema de producción de las sociedades industriales capitalistas y, una vez planteado el problema de la necesidad de un sistema de enseñanza que satisfaga las exigencias de mano de obra de dicho sistema, conviene correlacionar todo lo anterior con la argumentación desarrollada en la primera parte, para justificar dos afirmaciones muy concretas:

- 1) La enorme dificultad con que se encuentran los muchachos a la hora de elegir su profesión, por desconocimiento de la estructura de las profesiones;
- 2) La gran desventaja que supone para los chavales el tener que elegir muy tempranamente, entre una enseñanza abstracta, libresca y escolástica, y una enseñanza “profesional” empírica y estrechamente vinculada con la práctica.

5. La enseñanza y la crisis moral de nuestro tiempo (1975)²⁹⁵

Queridos compañeros y compañeras:

.....

Implicaciones de la transformación de una sociedad agraria en sociedad industrial: quiebra del autoritarismo y necesidad de una nueva moral, racional y autónoma

Todos nosotros estamos prestos a aceptar que en nuestro país se ha producido un gran cambio y que, de hecho, nos hallamos más allá del punto que separa a los países subdesarrollados, agrícolas, de los industrializados, que nos encontramos embarcados ya en la sociedad industrial. Sobre esto no hay duda. Sin embargo, no hemos reflexionado seriamente sobre qué implicaciones conlleva la transformación de una sociedad agraria en una sociedad industrial; sobre todo, en relación con los problemas que este cambio plantea a los educadores, a nosotros. Es sorprendente que hasta ahora nadie se haya hecho consciente de las graves exigencias que este paso plantea a los educadores, salvo los nostálgicos del pasado con sus lamentos sobre el naufragio de los valores, de los viejos valores, de la sociedad agraria. En realidad, esa falta de toma de conciencia no es extraña, porque la transformación de nuestro país se está realizando bajo la hegemonía de la clase más representativa de la sociedad agraria y eso oculta las características más sobresalientes de los problemas sociales.

Como es bien sabido, la industrialización capitalista no sólo implica una transformación profunda del modo de producción y, más aún, del mercado, sino también una transformación radical de las relaciones sociales, que, de personales, se convierten en contractuales, jurídicas; la ley pasa a ocupar el puesto que antes tenía el señor, el poder-persona. Es la quiebra del autoritarismo y de todo lo que implica; y, en el fuero interno de las conciencias individuales, es la quiebra de la moral religiosa, de la moral

²⁹⁵ Extracto del apartado final, con ese mismo título, del manuscrito correspondiente a la intervención del decano en la Junta General del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito universitario de Madrid, de 23 de enero de 1975. El texto debió ser debatido previamente y rechazado por la Junta Directiva del Colegio o por una comisión de la misma, puesto que Eloy Terrón lo anotó así (“rechazado”), en el margen superior de la primera cuartilla del manuscrito. (*N. del ed.*).

condicionada y asentada sobre postulados religiosos. Se trata del fin de la moral religiosa y del autoritarismo.

Se abre así una etapa de crisis que es necesario remediar mediante la elaboración e inculcación, a nivel nacional, de una nueva moral, una moral basada en postulados científicos, una moral racional, que proporcione a los individuos los medios para desprenderse de la moral autoritaria vieja y para asumir una moral autónoma, aceptada de modo consciente en forma de autodisciplina y que es el reflejo a nivel individual de la ley a nivel social. Ahora bien, ¿quiénes padecen más directamente la quiebra de la moral autoritaria y quiénes, por ello mismo, están en condiciones de elaborar e inculcar la moral de recambio que exige nuestro momento histórico?

Los profesores de primaria y secundaria, principales promotores de las bases intelectuales de la nueva moral, como educadores de la infancia y la juventud en la edad en que se asumen los postulados morales

Los más afectados por la quiebra de la vieja moral son los padres y nosotros, los enseñantes, porque, por necesidad, toda enseñanza implica una cierta autoridad, ya que toda enseñanza conduce a modelar, a encauzar, a enmarcar la conducta de los enseñados, un paso absolutamente necesario para ser libres. No hay libertad sin autodisciplina; ésta es el único camino hacia la libertad. Por imperativo del momento histórico y de nuestra profesión de educadores es tarea nuestra (de los profesores de EGB, BUP y Formación Profesional) el promover y desarrollar una nueva moral; y lo es, porque recibimos a los niños cuando salen del ámbito particular, privado, del hogar y tenemos que conducirlos a asumir libremente su propio destino individual cuando salgan ya hechos de nuestras manos a los 18,19 ó 20 años. Los niños no tienen otro momento, otra ocasión, para ello, porque es precisamente en ese período de tiempo cuando tienen que asumir unos postulados morales o ya no los asumirán nunca; por ello, querámoslo o no, es tarea nuestra infundir una moral autónoma, basada en postulados científicos.

Por otra parte, ¿quién está en condiciones de elaborar la moral racional que exige el momento histórico que vivimos? También esa tarea recae sobre nosotros, porque nuestra formación nos lo permite, pero, más que nada, porque nos toca a nosotros estar con los muchachos precisamente en la edad en que asumen (o en que se les imponen) unos postulados morales, las normas de comportamiento; de manera que, o bien nosotros nos esforzamos

por inculcar unas normas morales racionales o alguien a nuestras espaldas les “impondrá” unas normas morales, en quiebra, o arbitrarias, y nos tocará sufrir las consecuencias.

Con mucha frecuencia he oído a muchos compañeros de primaria (ahora EGB) y de bachillerato lamentarse amargamente de que los chicos no hacen caso, que no ven manera de interesarlos en lo que se les explica, que son rebeldes y difíciles, todo lo cual da lugar a un rendimiento muy bajo que no responde a los esfuerzos realizados con ellos; estoy seguro que esto está en la mente de todos vosotros. Pero, siendo esto así, ¿no os habéis preguntado por qué ocurre eso? O ¿creéis que esa situación puede ser duradera, que será la manera normal de desarrollarse nuestra actividad de enseñar, de educar? No sé a qué conclusiones habréis podido llegar muchos de vosotros, pero podéis estar seguros de que nos hallamos en el momento más grave de la crisis; el momento en que sabemos que algo va mal pero todavía no hemos tomado conciencia de los hechos. Situación, por lo demás, explicable por las condiciones sociales de nuestro país.

Las condiciones sociales de nuestro país explican la culminación de la crisis moral sin que hayamos tomado conciencia de la misma

Nuestros jóvenes se sienten impulsados por la realidad social y económica en que se hallan insertos a rechazar unas normas morales que consideran desfasadas, periclitadas, pero no disponen de otras con que sustituirlas; es más, no creen siquiera que deban asumir otras. Rechazan los contenidos y los postulados de una moral pasada de moda, y ese rechazo se produce cuando persiste todavía el marco sociopolítico de esa moral autoritaria. Todos nosotros tenemos experiencia de cómo se nos ha adoctrinado y se nos ha impuesto esa moral autoritaria; todos hemos sufrido la violencia y las vejaciones que llevaba consigo tal adoctrinamiento, respaldado además por la coacción político administrativa, esto es, por la fuerza.

Todos nosotros conocemos los esfuerzos de todo orden realizados en las escuelas y centros de enseñanza, tanto privados como del Estado, para imponer esas normas morales acuñadas sobre postulados religiosos, y todos nosotros hemos visto con sorpresa cómo los jóvenes las rechazaban y se zafaban de ellas, aunque incurrieran en un vacío moral. Y es que en nuestro país maduraban las condiciones para el tránsito a una nueva moral al mismo ritmo que nuestra sociedad agraria se transmutaba en una sociedad industrial, aunque persistiera la hegemonía político-social

de quienes habían promovido y respaldado con la fuerza esa moral autoritaria. Esto debería aleccionarnos acerca de la inutilidad de marchar contra la corriente de la historia y alentarnos, por el contrario, a buscar nuevas bases sobre las que fundamentar el desarrollo intelectual y moral de nuestro pueblo. Porque sólo sobre un desarrollo intelectual sólido y verdadero, objetivo, se puede enraizar una moral racional, que sirva de soporte a unas relaciones humanas justas y democráticas. Esta es nuestra gran tarea.

.....

6. Reflexiones del decano sobre las líneas maestras de actuación en el campo de la enseñanza (1975)²⁹⁶

Queridos compañeros y compañeras:

.....

Como ya he señalado al comienzo, nos encontramos ante vosotros, en primer lugar, para daros cuenta de nuestra gestión en el año transcurrido, y, en segundo lugar, para daros a conocer los proyectos elaborados por las Comisiones y por la Junta de Gobierno; proyectos que en dos ponencias tenéis en vuestras manos, pues os fueron enviados con suficiente anticipación para que los estudiarais antes de venir a la Junta General. Entre ambos proyectos se configura la actividad entera del Colegio, pues, si en uno se perfilan los objetivos próximos en el orden reivindicativo -la defensa de los intereses de los colegiados y la defensa de la dignidad profesional así como las actividades de orden social ("Ponencia sobre la situación del Profesional")-, en el otro se esboza la estrategia del Colegio a largo plazo; esto es, las líneas maestras de actuación en el campo general de la enseñanza ("Una alternativa para la Enseñanza. Bases de discusión"). Sobre esta segunda cuestión quisiera decir unas palabras, que no constituyen ni una corrección ni un añadido, ya que se sitúan en otro orden de cosas, en el que creo merece la pena reflexionar.

Crisis del presente: desaparición de la vieja sociedad agraria y surgimiento de la nueva sociedad industrial

Que nos encontramos en una fase de crisis no hace falta demostrarlo; todo el mundo en nuestro país vive bajo la sensación de crisis; buen testimonio de ello nos dan las contradicciones que percibimos en nuestra profesión y en nuestra vida diaria. Pero no debemos olvidar que en toda crisis fenece algo y nace algo; y es lo nuevo que resultará de la crisis lo que debe preocuparnos, sobre todo para prepararnos a hacer frente a las exigencias que nos plantee.

Lo que va a salir de la crisis es la nueva sociedad industrial, liberada ya de todos sus viejos corsés de siglos de vida agraria.

²⁹⁶ Extracto del apartado final del manuscrito correspondiente al discurso de apertura del decano en la Junta General del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito universitario de Madrid, de 23 de enero de 1975. (*N. del ed.*).

Esta nueva sociedad se diferenciará de la vieja en que las relaciones que anudarán sus hombres entre sí serán más racionales, más humanas, más democráticas. El viejo autoritarismo agrario habrá cedido el paso a la ley y este tránsito obligará a los hombres a enfrentarse con sus propias responsabilidades. Las nuevas generaciones dejarán de sentirse dirigidas, por lo que tendrán que asumir la propia orientación de su vida; esto es, se elevarán desde la teledirección a la autonomía; pasarán desde la conducta dominada por la costumbre a tener que decidir por sí mismas su propio comportamiento. Nadie decidirá por uno; cada uno deberá decidir por sí mismo y con sus propios medios.

Pero la crisis presente encierra algo más que esa transformación en las conciencias de los hombres; encierra, como estamos viendo, cambios en las instituciones a que estábamos acostumbrados; y nos sentimos inquietos y atemorizados ante esos nuevos cambios. La vieja Enseñanza Primaria ha desaparecido y ha sido sustituida por la Enseñanza General Básica. La no tan vieja Enseñanza Media de seis o siete años, junto con los Institutos Laborales o Técnicos, han desaparecido y se han convertido en el nuevo Bachillerato Unificado Polivalente, y nacen, de nueva planta, las Escuelas o Centros de Formación Profesional; estas transformaciones afectan a intereses y hábitos creados y crean otros nuevos; y, como la EGB trajo consigo un cambio en los métodos y en los contenidos de la enseñanza que alarmaron, justamente, a la mayoría de los enseñantes, la misma incertidumbre existe frente al BUP, que también aporta su oleada de novedades, aunque, en última instancia, sean las mismas o parecidas cosas bajo distintos nombres.

Las exigencias de las nuevas generaciones salidas de la crisis, una llamada a la reflexión y el perfeccionamiento profesional del profesorado

Aunque sucediera esto último, nosotros no podemos dejarnos engañar, porque las nuevas generaciones salidas de la crisis nos plantearán nuevas exigencias. De hecho, ya nos las están planteando: ¿qué es, si no, esa eruptiva revuelta, cuya influencia llega ya a los preadolescentes? Pero nosotros no podemos conformarnos con ir detrás de las exigencias que nos planteen los muchachos, sino que debemos adelantarnos, proponiéndoles soluciones o cauces a sus inquietudes; tenemos que evitar arbitrar soluciones de urgencia, preparándonos ya desde ahora, pues, a poco que se reflexione, no será difícil anticiparnos a lo que nos

pidan desordenadamente. Porque ¿qué exigencias nos plantearán, en su inmadurez, las nuevas promociones de muchachos?

No es difícil descubrir qué es lo que confusamente quieren, y pienso que se pueden adelantar algunas de sus exigencias. No voy a dogmatizar, sino únicamente a señalar algunas cuestiones como posibles que, sólo por el mismo hecho de plantearlas, se afirmarán como justas o se desvanecerán como falsas pero sugiriendo las verdaderas:

- 1) Se repite mucho que las nuevas generaciones quieren sinceridad en las relaciones humanas. No sé si será cierto, pero la relación profesor alumno es muy importante y estoy seguro de que, por ser sinceros, no se perderá nada. Todo lo contrario: ganaremos todos. Debemos adoptar ante las nuevas generaciones una conducta ética y sincera.
- 2) Los jóvenes en nuestro país se encontrarán sin guía, sin orientación; más aún, sin modelos, sin nada que admirar. ¿En qué van a apoyarse para continuar en su esfuerzo para alcanzar una meta? No les queda más recurso que el abandonismo y la negación de toda disciplina.
- 3) Como corolario de lo anterior, los muchachos no serán capaces de descubrir por sí mismos una guía firme, el único guía incommovible que resta a los hombres en esta época de caos, de confusionismo y de incertidumbre: la ciencia. ¿Cómo van ellos a elevarse por sí mismos a una concepción científica de la realidad que les sirva de marco para organizar su conducta?
- 4) Los jóvenes quieren ser independientes lo más pronto posible; no les aterra contraer compromisos: no tienen miedo a comprometerse con una profesión o con una muchacha. Ése es otro rasgo destacado: el ansia de independencia. Pero esto implica una búsqueda de conocimientos operativos que conlleven un saber hacer que sirva de base y fundamento a su independencia real.

Ahora bien, ¿qué significan esas exigencias de las nuevas generaciones para nosotros, como enseñantes? Significan que debiéramos estarles agradecidos, porque todas ellas no son más que una llamada a la reflexión y al perfeccionamiento de nuestra actividad profesional. Tendremos que hacer un pequeño esfuerzo por ponernos más al día en los progresos básicos de las ciencias; tendremos que reflexionar sobre la imagen del mundo que hemos de transmitir a nuestros alumnos; tendremos que estar vigilantes

para que nuestro comportamiento refleje una conciencia sana. En realidad, no es mucho lo que las nuevas generaciones nos exigen, pero sí lo suficiente para que hagamos un alto y meditemos sinceramente sobre ello. Porque ¿qué nos van a exigir, por otra parte, los nuevos planes de enseñanza, el BUP y la Formación Profesional?

El nuevo plan del BUP parece encerrar aspectos nuevos que, en parte, coinciden con las exigencias de las nuevas promociones. Por ejemplo: las enseñanzas preprofesionales, que armonizan con sus aspiraciones a la independencia; las enseñanzas políticas y económico-sociales, que están de acuerdo con la preocupación social y económica de los jóvenes; y los planes de Formación profesional, que hay que interpretar en el mismo sentido.

.....

7. Notas sobre la programación de actividades culturales en el colegio (1975)²⁹⁷

Un Colegio profesional como el nuestro abarca dos tipos evidentes de actividades:

- 1) La defensa y control de la profesión, como actividades necesarias y obligatorias;
- 2) El perfeccionamiento profesional y humano integral de todos sus miembros, como consecuencia de esos otros fines.

Actividades obligatorias, de defensa y control de la profesión, y actividades libres, de perfeccionamiento profesional y humano

Las actividades del primer tipo vienen impuestas por el medio social en el que los colegiados cumplen sus funciones; y, en general, se trata de acciones de respuesta a incidencias y agresiones del medio social sobre los colegiados, en el desarrollo de sus funciones. En ese caso, ya se trate de perjuicios a individuos aislados, ya a todos los colegiados como profesión, el Colegio tiene la obligación de responder como un todo y de defenderlos hasta donde alcancen sus posibilidades.

Pero una institución idónea, racional, como es nuestro Colegio, no debe limitarse a ser un mecanismo de respuesta a las incidencias que el medio ejerce sobre él. Debe esforzarse también por prevenirlas, en un doble sentido:

- 1) Mejorando y perfeccionando la propia actividad (su función profesional, como factor influyente y determinante sobre el medio social), impulsando la racionalidad y elevando y ennobleciendo así su función educativa (esto es, haciéndose respetar por la dignificación de su actividad);
- 2) Esforzándose por modificar el propio medio por una acción directa sobre él, luchando inmediatamente por racionalizar la sociedad en que nos hallamos, precisamente porque somos (o debemos ser) un germen de racionalidad.

Estos dos órdenes de acción ya no nos vienen impuestos por el medio, condicionando nuestras respuestas, como sucede en el caso del despido de un compañero o de la lucha contra el intrusismo, etc. No. Las actividades ordenadas a influir sobre el medio social no nos vienen impuestas, sino que tenemos que planearlas. Tenemos que emplear a fondo nuestra capacidad de

²⁹⁷ Manuscrito, con fecha de 4 de noviembre de 1975. (N. del ed.).

iniciativa para idear y programar actividades que satisfagan dos condiciones:

- 1) Que mejoren nuestra propia actividad, nuestra función educativa;
- 2) Que, al ampliar y difundir la racionalidad, influyan directamente sobre el público y creen en él una imagen clara, respetable y digna de nuestra actividad.

De todo esto se deduce que el Colegio se enfrenta con tres tipos de actividades, cuyo cumplimiento eficaz e idóneo exige una orientación correcta, una teoría. Conviene puntualizar que el Colegio sólo llevará a cabo correctamente sus actividades obligadas, necesarias y cotidianas, si se esfuerza por programar y desarrollar meditada, planeada y racionalmente sus actividades libres. Pero, por lo mismo, es a estas últimas a las que hay que prestar mayor atención y a las que hay que dedicar los mayores esfuerzos.

La programación de esas actividades libres, a las que para abreviar podemos llamar culturales, tiene que atender a los dos objetivos que se han apuntado:

- 1) El perfeccionamiento de la aptitud profesional;
- 2) La influencia sobre el medio social para elevar el nivel de conciencia social y conseguir así un mayor aprecio de la actividad educativa, mejorando nuestra imagen profesional.

Pero esos dos objetivos requieren determinadas orientaciones mentales e implican actividades científicas y actividades culturales.

El perfeccionamiento profesional exige dos tipos de formación: teórica y metodológica; y moral, sobre una doble base, científica y estética

El perfeccionamiento de las aptitudes profesionales exige actividades científicas, de divulgación de conocimientos teóricos y metodológicos, y actividades culturales, dirigidas a la formación integral del hombre, como enseñantes. Para poder contribuir a formar hombres íntegros, equilibrados y sanos, hombres libres, hay que poseer esas mismas cualidades; la enseñanza es siempre, quíerese o no, una modelación de conciencias, y el enseñante constituye para muchos educandos un modelo. Por consiguiente, tendremos que programar actividades teóricas y actividades culturales en orden al perfeccionamiento de las aptitudes o capacidades educativas de todos nosotros.

Las actividades teóricas tienen que incluir: cursillos de readaptación a las nuevas enseñanzas, tanto de BUP. como de EGB (a los conocimientos teóricos y a los contenidos docentes en general introducidos por vez primera en los nuevos planes de enseñanza); y cursillos de actualización pedagógica, a partir de los progresos generados por la acumulación y elaboración de la experiencia educativa. Entre las actividades culturales, habría que introducir las actividades dirigidas a la formación de la sensibilidad de los enseñantes. Esto es tanto como desarrollar sus sentimientos morales, su moralidad. Y el desarrollo de la sensibilidad y de la moralidad tiene dos bases: la asunción de una concepción científica, racional, del universo, como formación teórica; y el enriquecimiento de los sentimientos por la asimilación de los hallazgos artísticos más valiosos realizados por la humanidad, con sus contenidos más concretos.

Para satisfacer esas exigencias tendremos que programar varios tipos de actividades:

- 1) Cursillos de divulgación de los contenidos teóricos de la docencia (los contenidos que corresponden a la concepción del mundo) que estamos obligados a impartir;
- 2) Cursillos sobre la forma y el método de enseñar, sobre los progresos de la experiencia pedagógica;
- 3) Actividades de divulgación y difusión artística -como conferencias sobre literatura, teatro, cine, pintura, música, etc.-, entremezcladas con lecturas literarias (leer una obra de teatro por varias personas), audiciones, exposiciones, etc. Por lo demás y mientras nos sea posible, las actividades culturales deben estar destinadas tanto a nuestros colegiados como al público, en general.

El conocimiento de la realidad social, punto de interferencia entre la formación teórica y la formación moral, y tarea insoslayable del profesorado

Por lo demás, existe un punto de interferencia entre las actividades dirigidas al perfeccionamiento de las actitudes educativas y las actividades dirigidas a mejorar nuestra imagen y a dignificar nuestra profesión de enseñantes. A saber: el conocimiento de la realidad social en la que se inserta nuestra actividad educadora.

Es esta una tarea insoslayable para nosotros: no podemos educar sin conocer la sociedad (el estrato social) de los niños a los

que educamos. Si es objetivo o realmente científico, ese conocimiento de la realidad social nos proporcionará una imagen relativamente correcta del medio social en el que nos insertamos en nuestra actividad. Pero tiene que ser, necesariamente, obra nuestra, de los enseñantes, aunque podamos tomar prestados muchos conocimientos a otras ramas de la ciencia como a la sociología, a la demografía, a la economía, al urbanismo, etc.; porque, como educadores, necesitamos conocer aspectos del medio social que carecen de interés para los especialistas de las ciencias sociales en tanto que tales. De ahí nace la necesidad de que miembros del Colegio o personas externas a él, pero orientadas estrechamente por nosotros, hagan estudios de la realidad social centrándose en aquellos aspectos educativos que son indispensables en nuestra actividad.

Ese conocimiento de la realidad social nos orientará para programar aquellas actividades dirigidas a influir sobre la misma, a fin de dignificar nuestra profesión, al tiempo que cumplimos una valiosa acción social: difundir la racionalidad, condición absoluta para una convivencia democrática, para una vida más plena, libre y satisfactoria para todos.

8. Sobre las oposiciones

Inadecuación y carácter anticientífico de las oposiciones como método de selección del profesorado; irracionalidad y arbitrariedad de su realización

I (1975)²⁹⁸

Ante la cuestión de las oposiciones, el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario de Madrid mantiene una postura clara y precisa: el sistema actual de selección del profesorado es inadecuado y anticientífico. Buena prueba de ello es que el sistema de oposiciones sirve lo mismo para seleccionar abogados del Estado, técnicos de aduanas que auxiliares y botones de banca. El vigente sistema de oposiciones no “detecta” las cualidades que debe reunir una persona para ser un buen enseñante, cualidades que, por otra parte, hasta ahora no han sido determinadas, y cuya naturaleza permanece desconocida. La oposición mide, en el mejor de los casos, la posesión de unos conocimientos abstractos, desvinculados de la actividad educativa; y, en el peor, una aptitud para superar las propias pruebas. Con la mejor voluntad por parte de los juzgadores, lo que pueden descubrir con ese método es la o las personas que han superado mejor la serie de pruebas propuestas.

Ha calado ya tan hondo la idea de que el sistema actual de oposiciones es inadecuado que hace un año altos funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia han pedido a todos los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados que propusieran un sistema de selección del profesorado más adecuado, racional y seguro. Se sabe que se han elaborado algunos proyectos por los Colegios de Distrito.

Por desgracia, no se trata solamente de que el sistema de oposición es inconveniente: la manera de aplicarlo viene a agravar la situación. Cuando más del 75 por ciento del profesorado es interino o contratado era de esperar una concurrencia masiva de candidatos a cualquier convocatoria de plazas, porque quedarán sin empleo tantos interinos como plazas salgan cubiertas por oposición; y es natural que nadie quiera quedarse en la calle. Ése es el motivo

²⁹⁸ Manuscrito correspondiente al documento de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid (asumido por el Consejo General de Colegios), en protesta por las irregularidades con que se llevaron a cabo las oposiciones a profesores agregados de Instituto, en julio de 1975. (*N. del ed.*).

de que, para medio centenar de plazas, se hayan presentado más de 1.500 opositores. ¿Cabe la posibilidad de que un tribunal compuesto por cinco jueces seleccione a los mejores (¿mejores qué?) entre 1500? ¿Cree alguien que esta tarea es posible?

Finalmente, aunque todavía no se conocen los resultados definitivos, este Consejo General llama la atención sobre los insistentes rumores que llegan de los Colegios de Distrito acerca de un elevado número de opositores aprobados sin plaza, por una parte, y acerca de las arbitrariedades que se pueden cometer con la adjudicación de las plazas, por otra. Pues a las anteriores arbitrariedades generadas por la multiplicidad de tribunales viene a sumarse esta nueva, muy importante de por sí.

II (1977)²⁹⁹

Este Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados de Distrito ha alertado oportunamente a la opinión y a las autoridades del Ministerio de Educación y Ciencia, no sólo sobre la inadecuación y el carácter anticientífico de las oposiciones como método de selección del profesorado, sino también sobre la irracionalidad y la arbitrariedad que han presidido las oposiciones del verano pasado. Ésa fue la razón de que este Consejo General se opusiera con todos los medios legales a las convocatorias de febrero último, tanto a las oposiciones para Cátedras como para Agregadurías, actitud en la que persevera con el recurso Contencioso Administrativo. El desarrollo de los ejercicios en los 98 tribunales esparcidos por el país ha venido a dar la razón a las previsiones de este Consejo General y a los Colegios de Distrito; mejor dicho, se han superado todas las previsiones.

Sería inútil enumerar aquí los desórdenes, vicios y arbitrariedades que se han producido durante el desarrollo de los ejercicios; las denuncias han sido numerosas. Pero, incluso en el caso de que los ejercicios se hubiesen desarrollado dentro del orden más completo, no por eso esas oposiciones hubieran dejado de ser arbitrarias e irracionales.

²⁹⁹ Documento de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid (asumido luego por la Junta Permanente del Consejo General de Colegios), con motivo de la convocatoria de oposiciones a catedráticos y profesores agregados, aparecidas en el BOE de 17 de febrero de 1977, y de su celebración en julio y agosto de ese mismo año. El Consejo General de Colegios, a propuesta de la Junta de Gobierno del Colegio de Madrid, impugnó las dos órdenes ministeriales relativas a dicha convocatoria. (*N. del ed.*).

El actual sistema de oposiciones pudo tener alguna justificación cuando se convocaban 4 ó 5 plazas, el número de opositores no superaba nunca los 15 ó 20 y todos los ejercicios eran enjuiciados por un tribunal único. Aun admitiendo las notables diferencias en el enjuiciamiento de un ejercicio por los 5 miembros del tribunal, las arbitrariedades podían ser amortiguadas por la discusión directa entre los jueces. Pero esa mínima justificación se esfuma y las arbitrariedades se multiplican cuando los tribunales por asignatura se elevan a 15 ó 20 y el número de opositores, a varios miles. Cada tribunal es dueño y señor y administra las puntuaciones a su aire, sin unidad de criterio ni justificación alguna; unos eran magnánimos y otros restrictivos, como es natural. Aunque se conoce la experiencia de otros países, no se tomó ni la menor garantía de unidad, que hubiera significado imponer unos mismos temas en los distintos tribunales y remitir los ejercicios, debidamente lacrados y asegurando su inviolabilidad, a un gabinete de análisis para ser enjuiciados con unidad de criterio y con una puntuación única, lo que hubiese permitido conceder las cátedras y agregadurías a los candidatos con puntuación superior.

No se puede olvidar que una oposición es un examen de Estado, pues cada opositor aprobado es premiado con una participación vitalicia en el capital social, cuya renta es el salario anual que recibe; y constituye una grave injusticia no atribuírsela al mejor candidato. Las autoridades del Ministerio de Educación y Ciencia y los componentes de los tribunales han contraído ante el país una grave responsabilidad en la disposición de los caudales públicos.

Finalmente, aunque todavía no se conocen los resultados definitivos, este Consejo General llama la atención sobre los insistentes rumores que llegan de los Colegios de Distrito acerca de un elevado número de opositores aprobados sin plaza, por una parte, y acerca de las arbitrariedades que se pueden cometer con la adjudicación de las plazas, por otra. Pues a las anteriores arbitrariedad generadas por la multiplicidad de tribunales viene a sumarse esta nueva, muy importante de por sí.

9. Sobre nuestro futuro profesional (1976)³⁰⁰

Queridos compañeros y compañeras:

.....

La inquietud y la confusión actuales de los profesionales se explican por la transformación en curso para adecuar la organización política a la nueva sociedad industrial capitalista

Los conflictos y perturbaciones que se vienen produciendo a lo largo de este mes de enero producen en muchos de nosotros inquietud y confusión. No es de extrañar, estamos asistiendo a la transformación de nuestra organización política y social para adaptarla y armonizarla con la transformación que se ha producido previamente de nuestro sistema productivo, de nuestra economía. Nuestro país ha pasado de un sistema de producción dominado por los pequeños productores a un sistema capitalista industrial, propio de los países occidentales. Y, como es bien conocido, el capitalismo ha quebrantado el mísero equilibrio de la España agraria tradicional y la ha sometido a una imperiosa y violenta vertebración; la España invertebrada, amorfa, sumida en una mansa anarquía, ha sido sustituida por otra España dividida en clases conscientes de sí mismas y de sus intereses y dispuestas a organizarse para defenderlos. Lo que estos días se nos aparece como caos y confusión no tiene nada de tal; son los tanteos y titubeos de personas y grupos hasta ahora dispersos que se organizan y reclaman, quizás inconscientemente, sus derechos.

La confusión y hasta el caos (según alguna prensa) que nos parece percibir no son tales, sino solamente manifestaciones de la transición a un orden nuevo más elevado, más integrador, más solidario. No olvidemos que nuestro orden social y político es el que correspondía a la España amorfa e invertebrada de pequeños productores, y que las nuevas clases creadas por el capitalismo empujan ahora para organizarse, conforme a sus intereses, en sindicatos y partidos. Ya no se ejerce el Poder sobre individuos dispersos, aislados y amorfos (porque carecían de intereses comunes y contradictorios) o sobre entes intermedios artificiales. En el futuro, el Poder deberá contar con entes intermedios reales,

³⁰⁰Extracto del apartado final, con ese mismo título, del manuscrito correspondiente a la intervención del decano en la Primera Junta General del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito universitario de Madrid, de 26 de enero de 1976. (*N. del ed.*).

fuerzas (sindicatos, partidos, etc.), y con individuos conscientes, con exigencias de libertad y de iniciativa.

Otra fuente de inquietud y confusión es la proliferación de las manifestaciones públicas de un número elevado de “partidos políticos”; se habla de más de 200. Pero, para nosotros, universitarios, no debe ser ése un motivo de alarma, porque a poco que se reflexione se comprenderá que es natural que tienda a organizarse en grupos políticos pequeños un país que ha experimentado una transformación tan radical en su sistema productivo y que ha permanecido durante más de una generación sin actividad ni educación políticas. Los individuos sienten la necesidad de agruparse, pero aún no pueden superar su ámbito inmediato por falta de información; nadie sabe dónde están sus intereses y dónde serán mejor defendidos. Esa proliferación de los partidos políticos, que nos inquieta y agobia, desaparecerá rápidamente con la ampliación de la información y la necesidad de eficacia, ante la prueba depuradora de las elecciones. Aunque tampoco debemos ignorar que nuestro pasado inmediato de país de pequeños productores no se evaporará mágicamente sino que continuará influyendo en el presente; a la vista tenemos el caso de Italia, que llegó mucho antes que nosotros a la sociedad industrial.

Hay que disipar los miedos y contribuir como educadores a la transición a la sociedad industrial y democrática, formando a los alumnos en el diálogo, la comprensión y la tolerancia y proporcionándoles una concepción racional de la realidad, un saber hacer y una actitud psíquica y moral idónea

El propósito de mi exposición es contribuir a disipar inquietudes y borrar confusiones, al mismo tiempo que esbozar una borrosa imagen de la sociedad hacia la que avanzamos y en la que tenemos que cumplir nuestra labor profesional, educadora. Tenemos que hacernos muy conscientes de las nuevas exigencias de la sociedad, teniendo presente la importancia capitalísima de nuestra función educativa. Es indispensable que nos hagamos una idea de esa sociedad para adaptar nuestras tareas educativas a sus necesidades, con una conciencia clara de que la educación y la socialización constituyen el mismo proceso. Nos enfrentamos con la formación de muchachos que van a trabajar y a vivir en una sociedad industrial, para lo que deben equiparse con una concepción del mundo racional, que les permita orientarse, un saber hacer que les proporcione un medio de vida honesto y seguro, y una actitud moral y psíquica que les facilite integrarse en las

organizaciones intermedias que caracterizan a la sociedad industrial y democrática.

Nos enfrentamos con una tarea, si no nueva, sí distinta, diferente: educar jóvenes para una sociedad democrática. Tenemos que formar a los muchachos en un espíritu de tolerancia, de comprensión y de diálogo, para que sepan escuchar y para que se abran a la experiencia social para desarrollar la propia experiencia, con el convencimiento de que la cooperación es el talante dominante en la sociedad industrial y democrática. Nuestra responsabilidad es, por tanto, muy grande. Tenemos que poner en tensión nuestra voluntad de superación para superarnos y no defraudar ni a los jóvenes ni a la sociedad. En ese sentido nuestro Colegio puede prestarnos una valiosa ayuda, principalmente proporcionándonos la ocasión para aprender directamente a vivir en democracia, a fin de poder transmitir nuestra experiencia.

.....

10. Problemas de cara al futuro (1977)³⁰¹

Queridos compañeros y compañeras:

.....

Transición a la democracia y reorientación del Colegio como colegio profesional de una “sociedad informada”, capacitado para enjuiciar su estado y proponer soluciones alternativas

Los cambios profundos que se han producido ya en los planos económico y social, y que se están produciendo en el nivel político, modifican las condiciones en que venía desarrollándose la vida del Colegio. La marcha irreversible de nuestro país hacia la democracia, manifiesta en el surgimiento de partidos políticos y sindicatos profesionales de clase, ponen al Colegio en la necesidad de replantearse su misión y su razón de existir, pues no cabe duda de que en los sindicatos se defenderán mejor las reivindicaciones laborales y que los partidos constituirán cauces más eficaces de participación de los españoles en las funciones públicas (aunque no sean “orgánicos”) que lo que lo ha venido siendo el Colegio en estos últimos años, en que tenía que cumplir esos dos tipos de actividad, casi de tapadillo, a pesar se los preceptos de la ley. Si el Colegio remite en su actividad de defensa de los profesionales y deja de ser cauce de participación en la cosa pública, tiene que reivindicar su verdadera función en un sistema democrático.

.....

Todo lo que contribuya a mejorar nuestra aptitud y nuestra eficacia profesionales revalorizará nuestra función pública y elevará nuestro aprecio social; y, precisamente por la naturaleza de nuestra función, es para nosotros fundamental conseguir la confianza pública. Tenemos que hacernos dignos de nuestro trabajo, de que las familias nos confíen a sus hijos para que contribuyamos a su educación; y a lograr tal eficacia y dignificación han estado orientadas una buena parte de las actividades del Colegio.

.....

Como enseñantes que hacemos nuestra limitada aportación a la formación de las jóvenes generaciones, tenemos que tener un claro conocimiento para saber qué quieren y hacia dónde se

³⁰¹ Extractos del manuscrito correspondiente a la intervención del decano en la Junta General del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito universitario de Madrid, de 20 de enero de 1977. (*N. del ed.*).

orientan las clases y ciudadanos de nuestro país. Porque, sin ese conocimiento, no es posible que nuestra aportación a la educación de los jóvenes sea justa y eficaz, y los muchachos terminarán por relegarnos al desván de los trastos históricos.

Las sociedades democráticas son sociedades informadas, pero la información debe ser responsable y conquistar la confianza de los informados. Al ser la educación una actividad de máximo interés social, nadie como los enseñantes está en condiciones para enjuiciar el estado en que se encuentra y proponer soluciones alternativas. La formación de las nuevas generaciones, que cada día está adquiriendo mayor amplitud, y que absorbe una porción sustanciosa y creciente de la renta nacional, exige que sea valorada, criticada, enjuiciada, con la mayor responsabilidad; y solamente los enseñantes están en condiciones de cumplir esa tarea a través de sus órganos colegiados.

Por otra parte, es preciso que el público nos conozca y que aprenda a respetar nuestros juicios profesionales, cuya corrección y justeza sólo podrá apreciar si se refieren a cuestiones generales conocidas por todos. De esta manera comenzará a concedernos confianza y a conocernos, sin contar con que también nosotros somos ciudadanos que tienen algo que decir sobre los problemas que afectan a todos.

.....

Educación de las nuevas generaciones para la convivencia democrática: organización de los flujos de información irracional, contradictoria y atomizada de la sociedad de consumo, con vistas a alcanzar jóvenes capaces de proyectar y realizar su vida en libertad

No quisiera desaprovechar la ocasión que nos reúne aquí para llamar vuestra atención sobre las tareas que como enseñantes estamos obligados a asumir inmediatamente, de cara a la sociedad democrática que se está instaurando en nuestro país.

En realidad, la sociedad democrática ya está ahí, porque el elemento verdaderamente nuevo es que la democracia no es impuesta sino que está siendo exigida clamorosamente a lo largo y ancho de nuestro país; la democracia, la exigencia de participación social y política es el nuevo espíritu, el nuevo talante, de las masas de nuestro país.

A nosotros nos corresponde contribuir a educar a las nuevas generaciones para la convivencia democrática. Tenemos que tomar conciencia del tipo de educación que nos está exigiendo ya la sociedad, que nos exigen ya los padres de los niños que asisten a

los centros de enseñanza. La exigencia de democratización de los métodos y los contenidos de la enseñanza es tan fuerte y evidente que el mismo Gobierno, con todas las presiones e intereses de las situaciones creadas, ha desterrado a las buhardillas de los trastos viejos el adoctrinamiento político al que inútilmente eran sometidos los niños bajo la máscara de la Formación del Espíritu Nacional.

Por favor, os ruego que no veáis en mis palabras ningún tipo de interés político. Quiero aclararos que hablar de democracia, propugnar la democracia, no es, propiamente, hacer política, sino la condición necesaria e indispensable para hacer política, pues la actividad política aparece, única y exclusivamente, cuando hay democracia, cuando los hombres pueden expresar libremente su pensamiento, reunirse para hablar y escucharse unos a otros, formar asociaciones, etc., sin el riesgo de ir a la cárcel, perder el puesto de trabajo y caer en la miseria.

Ahora bien, la democracia implica participación, discusión, espíritu crítico, y nuestro trabajo va a ser objeto de críticas, en muchos casos rigurosas, y más duras cuanto mayor sea el nivel cultural de la población. Tenemos que prepararnos para recibir y asimilar todas las críticas que nos sean, que nos son ya dirigidas. Claro que, para asimilar bien, medidamente, esas críticas, es necesario entender profundamente la naturaleza y el carácter de nuestra tarea de educadores, y conocer bien los límites de nuestra influencia. Para lograr esa comprensión tenemos que descender del pedestal en el que nos sentimos aupados, con la falsa idea de que somos forjadores de hombres, idea dominante en quienes nos critican. Pasó hace mucho el tiempo en que los enseñantes forjaban hombres, cosa que solamente pudo darse en una sociedad agraria sin formación ni información. Los enseñantes de hoy nos encontramos en una situación muy distinta, porque ejercemos nuestra profesión en una sociedad en la que el flujo de información es enorme, incluso al nivel de las edades de quienes se hallan en la etapa de asistir a la escuela; y hay que pensar que sólo estamos en los comienzos de la sociedad capitalista industrial.

Tratamos de enseñar a niños que asisten con total desgana a las clases, que son para ellos rutinarias, agobiantes, opresoras y totalmente carentes de interés. Es comprensible que rechacen nuestras explicaciones si piensan en las señales de la televisión, en el cine, en las revistas gráficas infantiles: la avasalladora y todopoderosa familia de los *comics*. ¿Qué pueden representar y qué influencia pueden ejercer nuestras aburridas explicaciones en la conciencia del niño frente a competidores tan atractivos y

poderosos como los citados? Toda la influencia que un niño recibe en una clase es una gota de agua en el aluvión de información banal, superficial y, sobre todo, irracional, que le llega de la televisión, del cine, de la radio, de los *comics* y, no lo olvidemos, de los amigos.

Cualquiera de nosotros quedaría amargamente sorprendido si descubriese que los niños de su clase hacen más caso de las afirmaciones incoherentes de cualquier amigo de su edad que de las explicaciones largamente elaboradas y meditadas y en las que puso todo su empeño el profesor. Por amargo y triste que nos pueda parecer, los hechos son así, la realidad es así de frustrante. Pero es natural. Cuando el niño recibe masas de información de gentes mediocres, de autores ramplones, pero bajo un ropaje sugestivo, termina por dar preferencia a los conocimientos concretos vehiculados sobre imágenes y emociones sensibleras, e ignora, por el contrario, los conocimientos abstractos que exceden con mucho su capacidad de comprensión y de asimilación. En cuanto el niño no entiende el lenguaje del profesor y en general el lenguaje empleado en la enseñanza, se distrae, lo rechaza, como rechaza toda disciplina, incapacitándose así para asumir la autodisciplina, que constituye la vía de su autorrealización personal, de su libertad.

No hay exageración ninguna en mi descripción de la realidad de nuestra acción de enseñantes; más bien, aparecen atenuados algunos de los rasgos más sobresalientes. ¿Podemos hacer nosotros algo en esta situación? Y, si es así, ¿qué es lo que podemos hacer para cumplir moralmente con nuestra obligación de educadores? Parece que asistimos a un intento de distorsión, de confusión y de deformación intencionada y consciente, pero la realidad es que no hay ningún responsable directo. Y, si los hay, hay gentes que prefieren no descubrirlos e ignorarlos; es más, que los encubren haciendo recaer sobre los enseñantes la responsabilidad de la desorientación de los jóvenes, porque, aunque no es difícil encontrar las causas reales de la misma, resulta más fácil achacársela a la maldad de algunas personas ganadas por la confabulación judeomasónica y comunista.

La actual deformación, la grave desorientación, de los jóvenes tiene su origen claro y evidente en los flujos de información irracional, contradictoria y atomizada que reciben y que constituyen el contenido con el que se organiza la conciencia de la persona. Como esos flujos son incoherentes y contradictorios y se mantienen

al nivel de la imagen visual, dan como resultado personalidades igualmente incoherentes y contradictorias.

Aquí está el punto donde nosotros, los enseñantes, podemos y debemos intervenir para romper los departamentos estancos de la información recibida, para superar las informaciones contradictorias y para dar coherencia, totalidad, organización, a esos flujos de información asimilados inmediatamente por los niños. Nuestros esfuerzos tienen un objetivo científicamente claro: organizar los avasalladores flujos de información involuntaria e irresistible para el niño. Nuestra tarea tiene que ser ayudar al niño a defenderse de la información inoportuna, pero interesada, que pretende impedir que organice su conciencia y que se desarrolle su espíritu crítico.

Nuestra tarea es proporcionar contenidos y mecanismos para organizar esos contenidos en un sistema. Pero nos encontramos, en la conciencia de los niños, con verdaderas masas de contenidos heterogéneos, que impiden y que frustran la eficacia de nuestro esfuerzo. Hemos de aprender a someter a esos huéspedes inoportunos que pueblan la conciencia de los niños para alcanzar el objetivo de obtener como resultado jóvenes conscientes del mundo en que viven, dotados de espíritu crítico y que asuman una autodisciplina suficiente para realizar su propia personalidad precisamente en ese mundo contradictorio.

Finalmente, os preguntaré y me preguntaré si eso es realmente así en la sociedad democrática que se está instaurando. Sí, es así; y los aspectos negativos de la misma son el precio de lo que verdaderamente tiene de positivo. Pues no hay sociedad democrática sin industrialización, esto es, sin un extraordinario desarrollo de las fuerzas productivas. Ese desarrollo sólo puede realizarse por dos vías, la capitalista y la socialista, y esta última, únicamente después de aquélla. Pero la vía capitalista en la que nos encontramos lleva consigo una fuerte expansión del consumo que absorba la producción aceleradamente creciente; y esa expansión del consumo requiere un poderoso estímulo, la publicidad comercial, que inunda y anega a todos los individuos. Tal es el motor primario de los avasalladores flujos de información intencionada e interesada y que refleja la potente competitividad comercial que se desencadena en esta etapa. Nuestro deber es contribuir a formar hombres conscientes de los peligros de desorientación que les esperan y capaces de superar las influencias interesadas, de defenderse de las agresiones informativas de su medio y de proyectar su vida y realizarse en libertad.

.....

11.Partidos políticos y educación (1977)³⁰²

Partidos de orientación idealista versus partidos de orientación materialista ante la educación y su importancia relativa

En la medida en que los partidos políticos representan proyectos distintos, bien sea de administrar la sociedad, bien de organizarla sobre bases diferentes, atribuyen a la educación menor o mayor significación e importancia. Pero no hay partido que, en menor o mayor grado, no esté interesado en la cuestión educativa, cualquiera que sea el sentido en que se proponga hacer marchar la sociedad; y, cuanto más conflictiva sea la etapa y más radicales sean los partidos, más importancia concederán, no sólo a la educación de las generaciones jóvenes, sino también a la reeducación de los adultos.

El énfasis que un partido ponga en la educación dependerá de su concepción de la sociedad y de la historia: cuanto más idealista, más importancia atribuirá a la educación como mecanismo de cambio; cuanto más realista o materialista, más importancia concederá a la transformación social como condición de la transformación de las conciencias. Hay partidos que piensan que pueden conquistar el poder por el moldeamiento de las conciencias; y hay partidos que ponen todo su esfuerzo en la conquista revolucionaria del poder y consideran la educación como uno de los medios de afianzar las conquistas logradas.

Escasa eficacia de la pedagogía y la publicidad políticas en la sociedad agraria, por la carencia de estímulos e información de los individuos: el caso español

Aunque partidos políticos de algún tipo han existido desde que existe la sociedad dividida en clases, la preocupación de los partidos formalmente organizados por la educación corresponde solamente a las sociedades industriales capitalistas y liberaldemocráticas. Pero, en nuestro país, en concreto, la educación apareció en los programas de los partidos más progresivos y avanzados desde la revolución de 1868, y la manifestación más abierta de esta preocupación educativa se dio durante la Segunda República.

Curiosamente, el interés de los partidos progresistas españoles por la educación no estaba estimulado por necesidades

³⁰² *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (1977), junio, pp. 3-4. (N. del ed.).

objetivas del sistema productivo, sino por organizar la sociedad de una manera más democrática, más libre y racional; se trataba de un caso típico de conquista pedagógica de la sociedad, de las conciencias. Esa pretensión venía ya de lejos, nada menos que de mediados del siglo XIX; y sus exponentes principales fueron los krausistas: Sanz del Río, Giner de los Ríos y tantos otros. De hecho, durante la Segunda República, los republicanos, al carecer de verdadero poder, intentaron conquistar a las masas a través de la escuela; pero el método no fue muy eficaz. Los vencedores de la guerra civil se esforzaron, por su parte, en afianzar su victoria haciendo retornar a los españoles a la unidad del hombre anterior a Lutero; aunque no por medio de la educación, sino por medio de la repetición de “consignas”; esto es, mediante la publicidad política. Que el método no fue muy eficaz lo tenemos a la vista. Y es que la educación y la publicidad calan muy poco en las sociedades agrícolas tradicionales en las que los individuos carecen de estímulos y de información.

Estrategias de los partidos de masas y los partidos de cuadros ante la demanda de educación en la sociedad industrial y democrática

Ahora bien, hablar de partidos políticos equivale a hablar de democracia y, en el mundo moderno, no hay democracia si no es sobre una base industrial.

En nuestro caso, es el desarrollo industrial el que estimula el surgimiento de verdaderos partidos políticos, los deseos de participación democrática y las exigencias de educación por parte de las masas. En las grandes fábricas, los trabajadores han aprendido a trabajar con máquinas complejas; han aprendido la dura disciplina de la producción racionalizada; y han aprendido a cooperar en la producción y, lo que para ellos es más importante, en sus luchas reivindicativas. Tanto la tecnología -procedente de los países adelantados-, como la organización de la producción y de los servicios, plantean exigencias nuevas en formación intelectual, de dominio de los instrumentos de la cultura: lectura, escritura, cálculo y conocimientos para la rápida toma de decisiones. Esas exigencias dan lugar a una demanda de trabajo calificado y altamente productivo. Consecuentemente, los salarios son más elevados a fin de que permitan la reproducción de una fuerza de trabajo de igual o superior calificación. Y, al mismo tiempo, se crea una demanda adecuada para las mercancías y los servicios producidos.

En nuestras ciudades y zonas industriales, las compras, los transportes, los viajes, el coche, la publicidad comercial montada

sobre el soporte de medios de comunicación que aparentan otros objetivos informativos, todo, tiende a forzar a los individuos a desarrollar un nivel de formación intelectual. Pues, como se sabe, las sociedades industriales democráticas son sociedades informadas, porque el consumo de las ingentes masas de mercancías y servicios obliga a condicionar a los ciudadanos mediante los más diversos y sofisticados canales de información para que consuman lo que se les ofrece, de manera que no decaiga el ciclo de los negocios y no se produzca paro.

Es evidente que los factores que fomentan el desarrollo intelectual de los individuos estimulan los anhelos de participación democrática; y, por tanto, también, la formación de partidos políticos cuya base firme es la comunidad de intereses de grandes grupos de población (clases sociales).

Ahora bien, los partidos políticos fundados en los anhelos de participación y en los intereses comunes de los trabajadores inscribirán en sus programas y defenderán unos proyectos educativos que satisfagan las exigencias y esperanzas que las grandes clases sociales ponen en la educación: la clase obrera, que espera que sus hijos puedan ocupar puestos de trabajo menos penosos y mejor remunerados que los de sus padres; y los profesionales y la pequeña burguesía, que confía en que la educación satisfaga los deseos de ascenso social de sus hijos.

A la vista está cómo hoy todos los partidos políticos, desde Alianza Popular al PCE, multiplican sus promesas de mejorar la educación en el caso de que alcanzaran el poder. Para las grandes masas una educación gratuita y de calidad, una educación genuinamente democrática, constituye un poderoso aliciente. Algo bien explicable, en unas gentes que acaban de salir de la miseria, del oscurantismo y de la opresión de las pequeñas aldeas agrícolas y los azares de la emigración y la instalación en la periferia de las ciudades y las zonas industriales; esas gentes no querrían ver a sus hijos sufrir las mismas penalidades.

Por sí mismos, los partidos políticos constituyen fuertes estímulos a la educación de sus miembros; al menos, los partidos de masas. En eso, precisamente, es en lo que se diferencian los partidos de masas de los “partidos de cuadros”. Por lo general, aquéllos proponen a sus adheridos una nueva forma de organizar la sociedad y se esfuerzan en modelar sus conciencias para vivir en ese nuevo orden social, que, frecuentemente, exige además de ellos una concepción del mundo, además de una actitud moral. Y

es, sobre todo, la exigencia de un comportamiento moral racional -como condicionado por una concepción del mundo- , lo que contribuye más eficazmente a la educación de sus miembros, además de transmitir su influencia a los demás partidos, si no quieren ver clarear sus filas.

Pero, en ese sentido, es mucho menor la influencia de los “partidos de cuadros”. Éstos no se dirigen a su clientela más que en los momentos electorales, para recabar su apoyo con vistas a defender intereses comunes. No se proponen variar la organización de la sociedad; a lo sumo, pretenden sustituir una administración por otra. Y si, de cara a las elecciones, hacen promesas de nuevos planes de educación, es únicamente para atraerse votos de áreas marginales respecto de su clientela.

12. La Iglesia y la enseñanza (1977)³⁰³

Dominio eclesiástico tradicional de la educación de la clase dirigente y profesional

Al analizar la relación entre la Iglesia Católica y la enseñanza no se puede ni se debe prescindir de echar una mirada al pasado, si de veras se quiere entender el presente, que no se presenta ni demasiado claro ni demasiado delimitado. Pues, desde el derecho divino a enseñar, se ha pasado al postulado del “derecho natural” que tienen los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos. Se ha pasado, por una serie de transiciones, de un principio dogmático a un postulado sociológico, por cuya razón ahora ya no se amenaza con el anatema sino con la “guerra escolar” («Evitemos la guerra escolar», *Ya*, 26-11-77). En otras palabras, se ha saltado del plano dogmático al plano secular estrictamente político, aunque se apele al “derecho natural”; recurso cada día más inusitado en las sociedades democráticas industriales donde los derechos de los ciudadanos son reconocidos por las leyes y donde hacer reconocer un derecho es un acto claramente político.

Durante siglos, desde el III después de Cristo -según el P. Eustaquio Guerrero, S. I.-, la Iglesia no es que educara a la clase dirigente; es que miembros suyos constituían el personal técnico, teórico, de la misma. Esa situación predominó hasta el siglo XIX en algunos países, el nuestro entre ellos; buena prueba de ello es, por ejemplo, el significado de las palabras *clerk* o *clerc*, en inglés y francés. Desde entonces, los miembros de la Iglesia empezaron a ser desplazados de los puestos técnicos del poder-Estado por especialistas cada vez más secularizados, hasta llegar al funcionariado. Pero la Iglesia se reservó la educación del mismo y de otros auxiliares del poder, y, todavía en 1930, por boca de la FAE, se enorgullecía de educar a los jóvenes que acabarían por constituir la clase dirigente y profesional.

Desarrollo industrial capitalista y crisis del sistema de enseñanza neocatólico franquista

Después de nuestra guerra civil y del triunfo del nacional-catolicismo, nuevos hombres destacados de la Iglesia vuelven a recurrir al mandato evangélico para justificar su derecho a enseñar en escuelas, institutos y universidades propios, aunque el Estado se

³⁰³ *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (1977), diciembre, p. 3. (N. del ed.).

declarase confesionalmente católico. Durante los mejores años del franquismo, cuando la enseñanza oficial competía con los colegios de la Iglesia en prácticas religiosas y clericalismo, las órdenes religiosas seguían reclamando plena independencia para enseñar todas las ciencias; y consideraban como una esclavitud que los estudiantes tuviesen que rendir cualquier tipo de examen de reválida ante tribunales formados por funcionarios del Estado. Las polémicas entabladas sobre la libertad de enseñanza en los años 40 y 50 son hoy realmente asombrosas.

Por esos años, los defensores de la libertad de enseñanza raramente recurrían al derecho de los padres a elegir el tipo de enseñanza para sus hijos, y a ningún grupo de padres se le ocurría reclamar que sus hijos fuesen educados en principios religiosos y morales distintos de los católicos: la enseñanza religiosa era rigurosamente obligatoria, como asignatura; y, secundariamente, como práctica. Se enseñaba que la Iglesia era una sociedad perfecta, como el Estado; y que, por tanto, tenía derecho a enseñar en sus propios centros. Aunque resulta curioso que el sistema educativo que habría de prevalecer bajo el franquismo “clásico” -es decir, antes de la reforma de Ruiz Jiménez- se perfilase ya durante la dictadura de Primo de Rivera y, sobre todo, con el gobierno del general Berenguer, siendo ministros de Instrucción Pública el duque de Alba y don Elías Torno.

La crisis de la enseñanza en los centros religiosos empieza con el desarrollo industrial capitalista por la acción de diversos factores:

- 1) La transformación operada en la clase dirigente;
- 2) Los cambios producidos en los puestos de trabajo, que despiertan un interés creciente en la clase trabajadora por la enseñanza;
- 3) La conversión de la clase media tradicional en clase media moderna;
- 4) El clima de libertad que se establece con el desarrollo industrial, que abre, al menos aparentemente, una amplia gama de opciones a todos los individuos;
- 5) La empresa industrial como forma dominante de organización, que fuerza a la asimilación de todas las demás.

Esos factores, que han obligado al Estado a encargarse más directamente de la educación para hacer frente a las nuevas demandas de la industria, han trastornado la clientela de los

colegios religiosos y han incrementado los costes hasta tal punto que la enseñanza privada se ha hecho imposible sin la subvención del Estado. Sólo podrán sobrevivir unos pocos colegios cuya clientela no repare en gastos; es decir, una minoría insignificante de familias que no quieren que sus hijos se mezclen con los hijos de comerciantes y de clase media. Es posible que entre esos colegios sobrevivan algunos de las órdenes religiosas, pero los demás llevarán una vida lánguida durante años, terminando por pasar a manos del Estado, o desaparecerán.

Esto sucederá, no por la malevolencia de la izquierda, sino por la serie de factores ya enumerados; nadie podrá evitarlo, porque no sólo la economía sino también la sociedad tienen sus leyes. Por eso, constituyen una grave ligereza las actuales amenazas de “guerra escolar”. Aunque no harán llegar la sangre al río, porque toda guerra requiere una larga preparación e intereses muy serios, y un enemigo dispuesto también a hacerla: dos no luchan si uno no quiere.

13. “Alternativa” del colegio de Madrid (1977)³⁰⁴

Primera intervención

Voy a defraudarles bastante, porque realmente no conozco bien la posición del PCE en materia de educación. Por eso, más bien querría hablar como representante de una corporación que, probablemente, ha sido la que ha levantado mayor discusión en materia educativa, no de ahora, sino de hace tres años aproximadamente. Me gustaría más hablar como decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y como presidente del Consejo General de Colegios; y, por tanto, hablar del movimiento conjunto de enseñantes: creo que estos son los que tienen más experiencia en materia educativa y son los que tienen mucho que decir sobre cómo debe ser la educación en la España democrática, en la que estamos comenzando a caminar.

La regulación de la educación en la Constitución tendría que limitarse a sus líneas más generales, lo más abstractas posibles

En primer lugar, quisiera decir qué pensamos nosotros sobre cómo debería figurar la educación en la Constitución, teniendo en cuenta el proceso actual de cambio, que ha señalado muy bien el Sr. Morán.

El país está aún indeciso entre la reforma y la ruptura y en una situación no esclarecida políticamente. No voy a entrar en un análisis político porque sé muy poco al respecto, aunque, por mi profesión, sí sé que la realidad social española se halla en un momento bastante confuso en cuanto a las opciones que se le

³⁰⁴Mimeo, correspondiente al texto de la intervención de Eloy Terrón, a título de representante del Partido Comunista Español, en la mesa redonda organizada por la *Revista de Educación* y moderada por Germán Gómez Orfanel y Diego Enrique Guerrero. Participaron también en la misma Pedro de Vega (catedrático de derecho político de la Universidad de Salamanca), María Rubies (por Convergencia Democrática de Cataluña), Manuel Fraile (por Unión de Centro Democrático), Fernando Morán (por el Partido Socialista Popular), Iñigo Aguirre (por el Partido Nacionalista Vasco, como diputado de Vizcaya) y Manuel González Páramo (por Alianza Popular). Fue cursada asimismo la invitación a expertos del Partido Socialista Obrero Español, que finalmente no asistieron. (*N. del ed.*)

ofrecen a la sociedad española. Por lo tanto, la Constitución debiera recoger solamente unas líneas generales, lo más abstractas posibles, para que después lo que venga, las distintas opciones políticas, puedan gobernar, puedan legislar, sin entrar en conflicto con unos principios demasiado explícitos que estableciéramos ahora en la Constitución. Pienso que para nosotros lo ideal sería que solamente se recogiera el derecho a la educación de todo español y la obligación del Estado de proporcionar puestos escolares suficientes y gratuitos. Parece que en el proyecto de Constitución es muy poco lo que se refiere a educación, aunque sí tenemos noticias de que hay un artículo que se refiere concretamente a la subvención, por parte del Estado, a la enseñanza privada.

Ahora bien, en cuanto a nuestra alternativa para la enseñanza (alternativa elaborada durante parte del año escolar 1974-75 por el Colegio de Licenciados de Madrid, que ha sido asumida por bastantes colegios en España y que coincide verdaderamente con la alternativa elaborada por el Colegio de Valencia y con el proyecto de Rosa Sensat de Barcelona), formula sólo unas bases teóricas de lo que debiera ser la enseñanza para una España democrática y que sería conveniente que los enseñantes, en cuanto técnicos especialistas, intervengan en la formulación técnica de los proyectos, aunque sea el país quien tiene que aprobarlos. Porque naturalmente esos proyectos significan unos gastos públicos y es el país quien tiene que afrontarlos; por eso, no se le puede imponer un sistema de enseñanza, porque todo sistema de enseñanza implica una contribución, tanto si es privada como si es subvencionada por el Estado.

La gestión democrática y la renovación pedagógica, piezas clave de la educación para la democracia en una nueva escuela pública

Nosotros concebimos la enseñanza como un servicio público que debe ser planificado a nivel del Estado -y en esto coincidido casi concretamente con la exposición que ha hecho el Sr. Morán-, de manera que no reciban más recursos educativos los niños de Barcelona o Tarrasa que los niños de Oropesa, de la provincia de Toledo o de cualquier otra población española agrícola. Porque, si los niños de las grandes ciudades y de las zonas industriales tuvieran mejores opciones a la educación, condenaríamos definitivamente a los niños de las zonas agrarias a tener que seguir viviendo en un medio más pobre sin posibilidades de liberarse de esa pobreza. Sin embargo, creemos que el control de la enseñanza, la programación concreta con todos los problemas que implica ya

su realización, debe corresponder a los organismos autónomos, nacionales, regionales e incluso locales. Proponemos la existencia de consejos de distinto nivel que sean los que programen la educación y las necesidades educativas, y, finalmente, que la gestión sea democrática.

Para nosotros la gestión democrática es la pieza clave de la renovación de la educación democrática. Nos parece esencial esto para impedir confrontaciones directas, que sabemos que existen, en donde la gestión de los centros se encomienda a profesores y a padres de alumnos o a los responsables de los centros y los padres de los alumnos. Para evitar esas tensiones que sabemos que surgen, que son inevitables, creemos que deben intervenir otras instituciones interesadas real o potencialmente en la educación, como son las asociaciones de vecinos, como es el municipio.

Naturalmente, la enseñanza tiene que ser gratuita. El Estado debe correr con la financiación de los puestos escolares, los profesores, el personal no docente y las instalaciones. Aunque pensamos que en la presente etapa democrática la creación de centros puede ser iniciativa del Estado, de los organismos autónomos, diputaciones provinciales, municipios e incluso de otro tipo de instituciones, como sindicatos, y hasta de particulares, pero para que sean financiados por el Estado; para que el personal docente y no docente sea financiado por el Estado, los centros deben cumplir una serie de requisitos, entre ellos la gestión democrática.

Creemos que el Estado debe crear todos los puestos escolares necesarios, porque la primera libertad que debe tener un padre de familia -el padre de niños potencialmente escolares- es tener un puesto escolar. Esta libertad hoy no existe; estamos todavía muy lejos de ella; y no todos los padres de familia tienen un centro próximo a su vivienda al que puedan enviar a sus hijos. Creemos que esto es esencial. Creemos que debe haber libertad de creación de centros, pero el Estado sólo debería financiar esos centros cuando haya suficientes puestos para todos los niños. Eso sólo puede darse cuando nuestra renta sea bastante elevada para permitirnos el lujo de crear centros con "estatuto de centro". Pensamos que entonces llegaría un momento en que el Estado subvencionase centros con determinadas confesiones ideológicas o religiosas. Pero, en tanto esto no suceda, creemos que es esencial que el Estado financie exclusiva, fundamentalmente, ese puesto que debe haber para cada niño.

Querría decir algunas palabras sobre otra cuestión que nosotros consideramos básica para la nueva escuela democrática: la renovación de la enseñanza, la renovación pedagógica. Lo que nosotros llamamos la escuela pública -la escuela para la democracia, la escuela para crear ciudadanos democráticos, ciudadanos demócratas- tiene esos dos fundamentos: la gestión democrática y la renovación pedagógica. Sin eso no hay posibilidad de una escuela verdaderamente democrática. Pensamos que esa escuela debe ser profundamente pluralista, porque los niños tienen que aprender desde la escuela a convivir y a no chocar ideológicamente. Hay que fomentar la convivencia democrática y el pluralismo; y pensamos que las escuelas confesionales no contribuyen a ese objetivo.

Dos etapas básicas en EGB, refundición del BUP y la FP, y autonomía de las Universidades

Voy a exponer brevemente cómo concebimos la organización concreta de la enseñanza.

Creemos que debe existir un ciclo único, a poder ser desde los 4 hasta los 16 años, la Educación General Básica. En ésta hay que diferenciar por lo menos dos etapas distintas, que deben ser servidas por un profesorado con la misma titulación, pero distinta especialidad: profesores de la primera etapa, especializados en la educación de los niños que entran por primera vez en el sistema educativo; y profesores especializados en las diversas áreas y que, además, enfrenten al niño, al muchacho, con el sistema productivo del país para que pueda ir orientándose acerca de qué ocupación va a elegir (esto es válido, incluso, para los que vayan a seguir carreras universitarias). Es necesario que el muchacho, antes de salir, a los 16 años, de esa enseñanza general básica tenga una idea del sistema de ocupaciones -de las treinta y tantas mil ocupaciones- que existen en una sociedad industrial moderna. A nosotros nos parece esencial, y por eso creemos que debe refundirse el actual Bachillerato Unificado Polivalente con la Formación Profesional, que en este momento está ya en grave crisis. Además, pensamos que esa Enseñanza General Básica debe preparar tanto para la Formación Profesional, que prepara para entrar en el mercado de trabajo, como para llegar a la Universidad.

Consideramos necesario que las Universidades sean autónomas y financiadas, naturalmente, por el Estado o por los organismos nacionales o regionales; esto es, financiadas por el

Tesoro Público y totalmente autónomas: es decir, que tengan su propio profesorado elegido o formado por ellas.

En cuanto a un problema antes mencionado, el de las subvenciones, creo que figura ya en el Proyecto de Constitución. Las subvenciones, tanto según la “Alternativa para la enseñanza” elaborada por el Colegio de Madrid como, según creo, conforme a la política del Partido Comunista de España, deben de continuar en tanto que el Estado no cree los puestos necesarios. Sabemos que hay en este momento alrededor de 2.300.000 alumnos de EGB en escuelas privadas, que es el único nivel de enseñanza que debe ser subvencionado. Pensamos que ese tipo de enseñanza debe continuar, sobre todo para que estos niños no se queden sin puesto escolar; y, además -cosa que también me preocupa como representante de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados-, para que miles de profesores no se vean en la calle. Por lo demás, incluso tenemos nuestra propia fórmula para la transición de la actual escuela privada a la nueva escuela pública, que no es ni la escuela estatal ni la escuela privada actuales.

.....

Segunda intervención

Anacronismo de la escuela confesional en la nueva “sociedad informada”

Aquí se está centrando la discusión en un tema que merece reflexión y estudio. Como he reflexionado bastante sobre ello y he tratado de interpretarlo, pienso que es una concepción anacrónica de la educación creer que hoy se podría conservar un tipo de escuela confesional, como ocurría hasta los años 50; es un verdadero error pensar que la sociedad es la misma. Hasta los años 50, la información que recibía el muchacho en una escuela confesional era casi única; el muchacho no tenía más flujos que los de la escuela y la Iglesia; no existía ni la información incitante del doble tipo que existe en todas las sociedades democráticas (la industrialización de la información, por una parte, y la publicidad comercial, por otra), ni el clima de libertad política, como elementos acuciantes del individuo.

Nos enfrentamos con tres elementos: la opción de libertad política, la industrialización de la cultura y la publicidad comercial, como estímulos y como flujos de información que inciden sobre el muchacho y que compiten con el asesor religioso, el cura o el director espiritual, cuya información, según le decían, no encerraba

ninguna contradicción: es decir, era una información unitaria y configuradora. En las escuelas de entonces toda desviación en los muchachos era considerada como producto de sus profesores, de unos agitadores profesionales, que siempre venían del exterior. Pero hoy un muchacho, nada más salir a la calle, vaya a una escuela privada, religiosa o no religiosa, o a una escuela estatal, no sólo es incitado sino que está sellado por multitud de factores informativos, por carteles, por pintadas, por las más diversas formas de información, que, naturalmente, le desvían.

Sin embargo, se sigue pensando como si la escuela fuera la única conformadora del alumno y como si el profesor fuera realmente el único factor que determina cómo va a pensar aquél; a mí esto me parece increíble. Me parece increíble que en un colegio religioso le pidan a un profesor de química que firme un documento de compromiso, como les está ocurriendo a muchos compañeros míos que no son católicos ni practican la religión católica y que firman el documento, porque de lo contrario tienen que quedarse en la calle. Es una concepción anacrónica el no darse cuenta de esa enorme diferencia entre una sociedad poco informada y una sociedad tan tremendamente informada, que los individuos estamos sometidos a una información acuciante.

Yo creo que, junto a la escuela, la nueva escuela pública que nosotros propugnamos, seguirán existiendo las escuelas privadas con sus opciones unitarias y sus proyectos educativos; y pienso que el enemigo que tienen de verdad estas últimas no está en la escuela sino fuera de ella y que hay que combatirlo, y espero que inventen formas para combatirlo. Por mi parte, yo he alertado a los colegiados de que uno de los problemas fundamentales que tienen delante es cómo ordenar las diversas formas de información, cómo tratar de influir en los muchachos, que están sometidos a influencias tan tremendas. Los profesores tienen que enfrentarse con una competencia informativa enorme; tienen que ver la manera de tratar y de intervenir, de poner orden, en toda esa masa informativa que recibe el muchacho desde la Televisión, los tebeos y hasta en los andenes de los metros y las calles. Creo que eso es algo muy a tener en cuenta, en lugar de buscar entre los profesores a los responsables de las ideologías “desviadas” de los muchachos.

.....

Tercera intervención

Libertad de creación de escuelas, sostenidas por sus creadores

Yo querría dejar bien claro que tanto la *Alternativa para la enseñanza* como el Partido Comunista, si es que logro interpretar bien su posición, consideran que en la etapa democrática en la que estamos, efectivamente, debe existir libertad de creación de escuelas pero sostenidas con medios privados; y que en ellas exista, naturalmente, un proyecto educativo. A mí me parece que debe existir esa libertad y creo un deber aclarar que la *Alternativa del Colegio de Madrid* ha sido elaborada por enseñantes pertenecientes al PSOE, PC, PSP y otros grupos de izquierda. Pero nosotros creemos que no deben crearse centros con un proyecto educativo financiados por el Estado y que en ellos se excluya a determinados profesores y a determinados alumnos y a sus padres. Se llegaría a esa situación si la Administración tomase en consideración los deseos de la comisión de patronos -por llamarles de alguna manera- de escuelas que han estado en el Ministerio de Educación y han reclamado que el Estado no cree centros de enseñanza en zonas donde la enseñanza está -supuestamente- servida por centros privados. Si esto ocurre, se limita y se obliga a los padres de esos barrios a enviar a sus hijos a un centro con proyecto educativo, violándose así la libertad que justamente se intenta crear.

Estoy plenamente de acuerdo en que exista libertad de creación de escuelas, pero siempre que sean sostenidas por los que las crean. De hecho, existen centros de élite, que no quieren ninguna ayuda: no quieren subvenciones; simplemente, quieren libertad para establecer tasas lo bastante altas como para poder vivir sin necesidad de subvenciones. El problema se plantea en los centros subvencionados a los que la clase media baja y la pequeña burguesía envía a sus hijos con la esperanza de que sean modelados en aquellos principios y valores que estaban vigentes en algunos colegios, muy de moda en los años 40 y 50, en los que se educaron muchos de los actuales dirigentes políticos y empresariales, porque de esa manera tendrán más facilidades para conseguir puestos bien remunerados. Es en estos centros en los que se intenta hacer firmar a sus profesores el ideario. Y quiero insistir en que, si un profesor de química o de matemáticas enseña marxismo, es un profesor malo y debe ser expulsado; pero no porque enseñe marxismo, sino porque no enseña aquello para lo que fue contratado: un profesor de matemáticas debe enseñar matemáticas y no otra cosa.

Existe, además, otra cuestión que aquí se está confundiendo. En España, todo centro privado con proyecto educativo -creo que

no hay ninguna excepción y si la hay es rarísima- es un centro católico. Ahora bien, si hay algo para nosotros que, por consenso, tenemos miedo a tocar, es que toda concepción religiosa del mundo es una concepción profundamente ideológica. Hay muchas personas que hacen declaraciones religiosas de intenso contenido político, negándose a reconocer que hacen afirmaciones políticas; e incluso afirman que son apolíticas. Claro, esto es lo ideal: hacer política demostrando que no se hace política. Y eso es lo que, en última instancia, se persigue con todo centro con proyecto educativo, que, naturalmente, será católico; porque, ni otras confesiones ni los partidos de izquierdas se van a dedicar a crear centros con proyecto educativo. Con lo que se daría la paradoja de que la libertad de enseñanza y las subvenciones beneficiarían únicamente a los católicos, en un país que, según declaraciones repetidas, es de mayoría católica y en cuyas escuelas estatales predominan los proyectos católicos, y, sin embargo, se reclaman privilegios para los católicos.

Finalmente, algo que creo fundamental: no queremos que nuestra propuesta de creación, de establecimiento, de una escuela pública, se imponga por decreto, en un momento en el que existe en el Parlamento una mayoría de grupos políticos suficiente para imponerla mediante una ley. Nuestro propósito es que la escuela pública se cree lentamente. Que empiecen a crearse centros y que la experiencia que se elabora en ellos sirva para formar nuevo profesorado e ir extendiéndola. Que se imponga por su calidad y no por ninguna ley. Esto que quede bien claro: no intentamos que la nueva escuela pública se imponga por un decreto, como se impuso la enseñanza de la matemática moderna. Cambiar sólo la etiqueta de los centros es un desastre y un absurdo. Nosotros queremos que la nueva escuela pública, que propugnamos como la escuela de la democracia, se cree por su propio desarrollo y expansión, por su eficacia.

14. Tareas de nuestro colegio en la nueva sociedad democrática (1978)³⁰⁵

Queridos compañeros y compañeras:

.....

Incidencia de la reforma política y la crisis económica sobre la vida del Colegio: indecisión de la administración y reconversión empresarial e incremento del paro en la enseñanza privada

Durante el año 1977 la vida de nuestro Colegio, nos agrade o no, ha estado condicionada por dos factores que han determinado la actividad total de nuestro país: la reforma política y la crisis económica. Ambos son la causa responsable de la inestabilidad, incertidumbre y conflictividad que presidieron la conducta colectiva de los grupos sociales. La reforma política, todavía en curso, es la responsable de las vacilaciones e indecisiones de la administración que, como todos sabemos, provocó gran confusión e irritación en un amplio sector de nuestros compañeros. La crisis económica, al arrastrar a muchos centros al cierre, condenó a un gran número de nuestros colegiados al paro y a la miseria, sin que se vislumbre ninguna mejora en esa tendencia.

Es un hecho que la crisis económica, probablemente la más grave y persistente de los últimos decenios, ha producido una fuerte elevación del coste de la vida, reduciendo las disponibilidades que las familias podían dedicar a la educación de los hijos; y eso mermó los ingresos de los centros privados de enseñanza, mientras que aumentaron sus gastos de todo tipo, como ha venido sucediendo en todas las empresas. Hay que reconocer que *los centros privados se ven obligados a funcionar como empresas* en cuanto tienen que pagar salarios, seguridad social, gastos financieros, etc., sin libertad para transferir los aumentos de los costes a los precios, o influir sobre otras variables como hacen otras empresas productoras de bienes o servicios. Aunque para hacer frente a esas dificultades los centros contaban con las subvenciones, éstas no fueron suficientes en muchos casos para evitar la crisis y el cierre. A eso vino a añadirse la falta del alumnado de COU en el presente curso, que redujo aún más los ingresos de los centros. Esa tendencia de la

³⁰⁵ Extractos del apartado final, con ese mismo título, del manuscrito correspondiente a la intervención del decano en la Junta General del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito universitario de Madrid, en enero de 1978. (*N. del ed.*).

crisis sigue reforzándose, acrecentando todavía más el peligro de paro para muchos compañeros nuestros de privada y ésta ha sido y es la preocupación fundamental de esta Junta.

.....

A medida que se acercaba el final del curso, se intensificaron los rumores de cierre de centros por crisis de rentabilidad en muchos casos y por razones de especulación en otros. Para la Junta de Gobierno ése era el problema más grave con que se enfrentaba el Colegio; para prevenir cierres de centros y para buscar alguna salida, se celebraron reuniones con propietarios de centros y, a petición nuestra, se convocó un pleno del Consejo para llamar la atención del MEC a fin de hallar una solución que evitase el paro de compañeros con largos años de servicios. El Consejo General elevó al MEC un escrito, cuyo borrador redacté yo, en el que pedíamos que se adoptasen medidas para que no quedasen en la calle profesores que habían prestado valiosos servicios a la sociedad, de modo que no fuesen menos considerados que los empleados de los sindicatos o de la Secretaría General del Movimiento.

.....

Desde que esta Junta está al frente del Colegio ha prestado atención especial a la vigilancia y control del ejercicio profesional; es este uno de los mandatos legales y estatutarios de todo Colegio profesional, y nosotros tenemos conciencia de que debemos cumplirlo con rigor y sin pausa en bien de nuestros colegiados. Pues sería un grave descuido que, mientras no sólo cientos sino miles de licenciados se encuentran en paro por falta de puestos de trabajo, numerosas personas sin verdadera formación académica y sin preparación pedagógica ni didáctica ocupasen puestos de enseñanza. Insisto en esto porque sabemos que el intrusismo es muy numeroso en algún nivel de enseñanza y que puede aumentar por el afán de algunos propietarios de centros, no ya sólo por reducir costos sino también para disponer de un personal dócil que puede ser despedido en cualquier momento. Si nuestro colegio aminorara la atención en ese campo prestaría un malísimo servicio a los colegiados y a la sociedad; por eso, a nadie debe extrañar que se exija con rigor el cumplimiento de las disposiciones legales en el ejercicio de la enseñanza.

La nueva escuela pública no podrá existir sin la renovación pedagógica y el conocimiento de la sociedad democrática industrial por los enseñantes

En nuestro país ha estado y está completamente abandonada la investigación pedagógica. Ni siquiera existe una auténtica formación pedagógica y didáctica del profesorado, pues no existen Departamentos ni Cátedras de formación pedagógica y didáctica en las distintas Facultades o Escuelas Superiores en las que se formarían los estudiantes que pensarían dedicarse a la docencia. Para suplir esa falta tenemos el sucedáneo de los ICE, que, a pesar de algunos esfuerzos laudables, no pueden llenar tan importante papel. Nuestros compañeros se enfrentan con su responsable tarea únicamente con su bagaje teórico especializado. Esta Junta se ha propuesto poner al alcance de todos los compañeros los principales adelantos pedagógicos y didácticos a través de la organización de cursillos adecuados y de la creación de grupos de trabajo donde nuestros compañeros puedan intercambiar las experiencias adquiridas en su trabajo. (...). Resultado de esta preocupación de la Junta por una auténtica renovación pedagógica ha sido también la organización de las Segundas Jornadas de la Enseñanza, pues entendemos que, sin esa renovación pedagógica -exigida, además, por la sociedad- no podrá existir una nueva escuela pública.

.....

El desarrollo de la *Alternativa* ha tenido como factor principal la Comisión de Pedagogía, que mejor se debería denominar de Renovación Pedagógica, ya que todas sus numerosas actividades han tenido como norte ese objetivo. Sin embargo, el desarrollo de la *Alternativa* ha tenido como principal escenario las Segundas Jornadas de la Enseñanza, celebradas los días 27, 28 y 29 de Junio, en las que se realizó una genuina profundización en algunos aspectos de la *Alternativa*, que va adquiriendo, cada día que pasa, un perfil más completo.

.....

Esta Junta de Gobierno comprendió la importancia que la enseñanza había de adquirir en la nueva sociedad democrática industrial. Por ese motivo se propuso, por una parte, conocer la actitud de los diferentes partidos políticos ante la educación, y, por otra, que los colegiados conocieran los propósitos de la sociedad a través de los partidos, pues, para educar a las nuevas generaciones, hay que conocer la sociedad en que aquéllas se van a insertar. A ese objetivo han respondido los actos organizados durante el mes de mayo "Los partidos políticos y la Enseñanza ante las elecciones", que culminaron con el acto celebrado en este mismo lugar, "Tres horas con la enseñanza". Creo que ha sido un

acierto propiciar esos actos, ya que la sociedad española se encuentra realmente interesada y preocupada por la enseñanza.

.....

Desgraciadamente, el año pasado ha sido pródigo en actos execrables ante los cuales la Junta de Gobierno ha tenido que pronunciarse con toda energía. En los momentos de mayor tensión, de hace en estos días un año³⁰⁶, hemos convocado a nuestra sede a todos los demás Colegios Profesionales para llevar a cabo una protesta conjunta contra las oscuras fuerzas que buscaban desestabilizar al país para hundirlo de nuevo en las tinieblas de la represión y de la dictadura. Pretendíamos aunar fuerzas para frenar los avances de los criminales, que gracias a la prudencia y buen juicio del Gobierno, Fuerzas de Orden Público, y de los partidos políticos (en fase de organización), no consiguieron alcanzar sus objetivos.

A pesar de tantos intentos de desestabilización como los que se han producido desde la muerte del Dictador, parece que en nuestro país se afianza la democracia de manera definitiva. Ésta es la primera vez que celebramos nuestra Junta General hallándose en pleno funcionamiento los partidos políticos y los sindicatos de clase. Se han celebrado unas elecciones generales y tenemos un Congreso y un Senado democráticos; existe una relativamente amplia libertad de prensa, y ya nadie es perseguido por difundir y defender sus ideas políticas, ni por promover una organización sindical reivindicativa de los derechos de los trabajadores. Tenemos un Gobierno que parece estar sinceramente dispuesto a respetar las reglas de juego democrático, a fortalecer una legalidad democrática y a instaurar verdaderas autonomías en las nacionalidades y regiones del Estado español. Aunque no es menos cierto que todavía son fuertes los reductos supervivientes de la dictadura; buena prueba son los municipios, las diputaciones y otros órganos que se resisten como pueden a la democratización.

Tareas del colegio en la nueva sociedad industrial y democrática

Los cambios que se han producido en nuestro país obligan a nuestro Colegio a replantearse sus funciones de cara al futuro. Por lo pronto, ha dejado de ser el último reducto de actividad política

³⁰⁶ El 24 de enero de 1977 tuvo lugar la “matanza de Atocha”: un atentado terrorista de la ultraderecha franquista contra un despacho de abogados laboristas sito en Antón Martín que concluyó con el asesinato de cinco personas y otras cuatro heridas graves; y uno de los episodios clave en la estrategia de las fuerzas sociales y políticas que intentaron interrumpir la transición a la democracia política. (*N. del ed.*)

clandestina; la política ahora se hace en y por los partidos políticos. Aunque más lentamente, obligado por las circunstancias, va abandonando las reivindicaciones salariales y laborales a los sindicatos. Al vaciarse el Colegio de esos dos tipos de actividades, muchos compañeros han llegado a pensar que ya no tenía razón de ser la continuidad de nuestra corporación. Ése es un grave error, pues, es precisamente ahora cuando nuestro Colegio se encuentra con libertad suficiente para comenzar a cumplir las funciones que le son propias y que van a constituir la razón de su existencia. Y, por lo mismo, es muy importante que aclaremos cuál debe ser el papel del Colegio, puesto que tenemos la obligación de elaborar unos estatutos nuevos que enmarquen el ejercicio de nuestra profesión, para antes de final de este curso.

Es probable que en un plazo de muy pocos meses se haga necesaria la convocatoria de una Junta General Extraordinaria para aprobar el anteproyecto de Estatuto General que debe ser elevado al Consejo. Éste lo discutirá y refundirá con los anteproyectos de los demás Colegios de Distrito en un proyecto que tendrá que ser aprobado por el Consejo de Ministros, a propuesta del ministro de Educación y será promulgado con la categoría de Real Decreto. Ése es el motivo que nos obliga a reflexionar sobre el papel de nuestro Colegio, así como a iniciar la discusión del anteproyecto de Estatuto general de la profesión; debo advertiros que todavía está vigente el Estatuto General elaborado y promulgado en los mejores años del franquismo, y sometido a numerosas correcciones dirigidas todas ellas a reforzar su contenido autoritario. No olvidar esto.

Al discutir el papel del Colegio en la nueva sociedad democrática no debemos olvidar que disposiciones legales -la ley de Colegios Profesionales y el Estatuto General, con rango de Decreto- confían al Colegio

- 1) «ordenar en el ámbito de su competencia, la actividad profesional de los colegiados, velando por la ética y la dignidad profesional...»;
- 2) adoptar medidas contra el intrusismo;
- 3) «organizar, en su caso, cursos para la formación profesional de los postgraduados»;
- 4) representar a todos los colegiados en cuanto profesionales y al ejercicio de la profesión ante los organismos consultivos y patronatos de la Administración;

- 5) «participar en la elaboración de los planes de estudio, informar las normas de organización de los Centros docentes correspondientes a las profesiones respectivas y mantener permanentemente contactos con los mismos y preparar la información necesaria para facilitar el acceso a la vida profesional de los nuevos profesionales» (Artículo 5º, f., de la Ley);
- 6) emitir informes sobre actividades relacionadas con sus fines que les fuesen solicitados o formulados por propia iniciativa; etcétera.

La citada Ley de Colegios Profesionales ofrece, sorprendentemente, un marco bastante amplio y orientador de lo que debiera ser nuestro Colegio Profesional en las nuevas condiciones sociales de la sociedad democrática. Voy a enumerar algunas de las funciones posibles, a título estrictamente personal y como meras sugerencias:

- 1) Nuestro Colegio pudiera ser la instancia representativa de toda la profesión, con funciones de inspección y vigilancia del ejercicio de la profesión, carácter regulativo y unitario frente a la Administración y frente a la sociedad; y, como tal, podría informar con fiabilidad al Gobierno y, mejor aún, a los ciudadanos sobre todo lo que atañe a la profesión.
- 2) Fomentaría entre los colegiados la dignidad profesional con actualización permanente de los contenidos teóricos y avances pedagógicos y didácticos, mediante la organización de cursillos, conferencias, seminarios, exposiciones, participación en congresos, etc. En ese sentido, el Colegio debe de convertirse en un centro culturalmente avanzado en constante renovación.
- 3) Como consecuencia de lo anterior, el Colegio mantendría unas exigencias de calidad de la enseñanza, haciendo imposible no sólo el intrusismo existente, ilegal, sino el intrusismo legal con que nos amenaza el artículo 102 de la Ley General de Educación³⁰⁷.
- 4) Como instancia unitaria de la profesión, como conocedor óptimo de la situación de la enseñanza y como depositario directo de la experiencia pedagógica, el Colegio es el organismo idóneo para desarrollar el marco de la enseñanza

³⁰⁷ Artículo en el que se regula la titulación mínima y la formación pedagógica del profesorado, en sus distintos niveles. (*N. del ed.*).

de nuestro país, avanzando en el perfeccionamiento y profundización de la *Alternativa*.

- 5) Al menos mientras exista enseñanza privada, el Colegio, respaldado por las disposiciones legales mencionadas, es la base más firme contra la degradación y mercantilización de la enseñanza, promoviendo la dignidad y el estatus de los enseñantes y su importante función social de forjadores de hombres.

No quisiera equivocarme, pero me parece que las exigencias de los padres marchan en las direcciones citadas, y debemos prestar mucha atención a este nuevo clima en que se desarrolla la educación; porque en el futuro, mas bien ya desde ahora, la educación tiene que resultar de la más estrecha colaboración entre padres y profesores. La gran mayoría de los padres que no poseen bienes que dejarles a sus hijos van a esforzarse en dejarles una formación que les facilite una posición social digna. Tenemos que prepararnos para hacer frente a estas nuevas exigencias sociales y no lo conseguiremos si cada uno se recluye en su mundo privado y en su reducto individual. Sólo colectivamente ayudaremos a nuestros compañeros y nos ayudaremos.

.....

15. La situación de la educación en Madrid (1978)³⁰⁸

Imprevisión y acumulación de errores de los gobiernos franquistas en la etapa de expansión de la ciudad con el desarrollo industrial

Es imposible entender la situación actual y las perspectivas de desarrollo de la educación en Madrid sin partir de una visión de conjunto de los principales factores cuya interacción condiciona las exigencias y los recursos sociales y económicos de la educación. Claro que es muy difícil seleccionar los factores significativos, indispensables para bosquejar esa visión de conjunto. Pero hay que atreverse a llevarlo a cabo porque es la única posibilidad para valorar cada factor individual frente al conjunto y apreciar su valor relativo, e incluso para incidir sobre el factor o factores que aparezcan como los más influyentes.

Las exigencias de educación y los recursos que se pueden aplicar a ésta son resultado del desarrollo conjunto de la sociedad. Si se parte del supuesto de que Madrid es una sociedad que se caracteriza por un fuerte desarrollo industrial en los últimos quince o veinte años y de que, además, se concentran en ella la administración del Estado -un Estado exageradamente centralista- y las cabezas de todas las empresas importantes del país, se advertirán en seguida algunas cosas:

- 1) Por una parte, el rápido crecimiento de la población joven: los inmigrantes trabajadores, que vienen a llenar los puestos de trabajo creados;
- 2) Por otra, el rápido crecimiento de la población escolar: es evidente que la población emigrante joven es la causa de la fuerte demanda de puestos escolares, mientras que ésta disminuye en las poblaciones rurales;
- 3) Por último, el desarrollo industrial y el fuerte crecimiento de los servicios de todo tipo de Madrid, que generan puestos de trabajo cada día más calificados y numerosas posibilidades para los profesionales.

El primer dato a tener en cuenta es el formidable crecimiento de la población de Madrid, con sus desmesuradas exigencias de vivienda, transporte, servicios comerciales de todo tipo y, naturalmente, de puestos escolares (por las características mencionadas de la población emigrante). Pero lo más grave es que

³⁰⁸ *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (1976), junio, p. 2; editorial. (N. del ed.).

ese crecimiento de la población se produce bajo la dictadura franquista, sin ningún tipo de control democrático; de manera que las inmobiliarias se desarrollaron a su placer para satisfacer tan enorme necesidad de viviendas.

El incontrolado afán de lucro dio lugar al mágico brotar de esos barrios periféricos en los que se descuidaron completamente los servicios sociales y, especialmente, la reserva de suelo para centros de enseñanza. La situación se hizo peor en el centro de la ciudad, donde, además de ser ya escaso el número de centros, una parte importante pertenecía a las órdenes religiosas. Todos hemos sido testigos de cómo, a lo largo de los últimos veinte años, fueron vendidos a las empresas inmobiliarias, que construyeron sobre los solares grandes y modernos edificios. Al mismo tiempo, esos centros de órdenes religiosas (y otros, de propietarios laicos) fueron trasladados a las afueras de las ciudades, dando así lugar a dos procesos distintos pero correlacionados: escasez de centros escolares en el centro de la ciudad; y encarecimiento de la enseñanza, debido al transporte y a la necesidad de utilizar los comedores oficiales. En gran medida, ésta es la causa de tanto autobús escolar como vemos todas las mañanas cruzando la ciudad en las distintas direcciones y que dificulta aún más la circulación.

Los gobiernos de Franco contribuyeron eficazmente a agravar la escasez de puestos escolares en el centro de la ciudad y en los barrios en expansión y periféricos al abandonar ese importante servicio a la iniciativa privada, a fin de que las órdenes religiosas pudieran reforzar y ampliar su influencia en la juventud. Es evidente que, si la Administración se hubiera responsabilizado de la creación de puestos escolares a medida que aumentaba la población o incluso anticipándose al crecimiento de ésta, la situación actual sería muy distinta.

Presión creciente de las masas trabajadoras por una enseñanza gratuita y de calidad

Los gobiernos franquistas tampoco se hicieron conscientes -o tal vez no quisieron darse cuenta de ello- de que el desarrollo industrial -la aparición de grandes empresas con miles de obreros cada una- iba a provocar un cambio profundo en la mentalidad y en las preocupaciones de la población trabajadora, inmigrante, antes dominada por las condiciones de la vida rural. La población trabajadora se urbanizó rápidamente y desarrolló inquietudes democráticas y preocupaciones culturales. Y empezó muy pronto a exigir escuelas para que sus hijos pudieran adquirir una formación

que les permitiera acceder a mejores puestos de trabajo y mejor remunerados, y que les pusiera en condiciones para disfrutar de ese mundo nuevo que, para sus padres, era la cultura.

Para los trabajadores emigrantes del campo a la ciudad, la cultura se presentaba -y se presenta- como un disfrute antes desconocido, algo nuevo, estupendo y deseable, pero sólo accesible para quienes podían concurrir a los centros de enseñanza y adquirir en ellos los instrumentos de la cultura y la disciplina intelectual indispensable. Porque es evidente que la escuela no proporciona solamente el dominio de las técnicas culturales -leer, escribir, calcular, etc.-, sino también la disciplina sin la cual es imposible la asimilación de conocimientos nuevos, la capacidad para apreciar una obra de arte, disfrutar de la lectura de un buen libro, etcétera.

La situación de la enseñanza en Madrid se ha hecho muy difícil por la acumulación de errores durante la etapa de expansión de la ciudad y sus alrededores y por la presión creciente de las masas trabajadoras por puestos escolares y por una enseñanza gratuita y de calidad. Es necesario insistir en el estudio de las necesidades de puestos escolares y de los recursos posibles, principalmente en solares y edificios públicos; es ésta una tarea urgente para las asociaciones de vecinos y de padres de alumnos, para los trabajadores de la enseñanza y para los trabajadores en general. Por ello, son bienvenidos intentos de análisis como los que se recogen en este número³⁰⁹.

³⁰⁹ En el mismo se incluyen, entre otros, artículos sobre las guarderías, el preescolar y la EGB, el bachillerato, la formación profesional, el COU, la Iglesia y la enseñanza y las subvenciones de la enseñanza privada, con especial atención a la situación en Madrid. (N. del ed.).

16. Libertad de enseñanza (1978)³¹⁰

Necesidad del análisis sociológico del problema de la educación para afrontar con rigor la polémica de la Libertad de Enseñanza

Quisiera analizar la libertad de enseñanza sin pasión, objetivamente; más como científico -como sociólogo- que como político, porque pienso que esa cuestión está muy necesitada de claridad, de reflexión. Creo necesario sustraerla al juego de intereses y partidismos a que ha estado y está, todavía, sometida.

En el análisis de dicha cuestión es imposible que sean objetivos quienes han dominado plenamente el proceso de la enseñanza durante los últimos cuarenta años y han hecho cuantiosas inversiones para disfrutar de ese bien que los vencedores de la guerra civil pusieron en sus manos. Aparte de que, durante el largo período en que han ejercido ese monopolio, si se acordaron de la libertad de enseñanza, fue solamente para arrancar más privilegios a un Gobierno inclinado a hacerles todo tipo de concesiones; entre ellas, la principal, no mejorar ni ampliar la enseñanza sostenida por el Estado.

En primer lugar, parece necesario aclarar qué significa en nuestro país libertad de enseñanza. Porque esa expresión puede ser entendida de diversos modos:

- 1) Por un progresista, como la libertad del profesor para el ejercicio de su cometido, en el sentido de poder exponer ante sus alumnos los contenidos que, de acuerdo con su conciencia, considera más adecuados para la formación de los muchachos; y así se entendió en España hasta la guerra civil;
- 2) Se puede entender como el derecho de los padres -y tal vez podría decirse también, de los muchachos- a elegir el tipo de enseñanza para sus hijos. En ese sentido, la libertad de enseñanza estuvo muy de moda y fue practicada en los años cuarenta y cincuenta e incluso después: las familias de clase media y de la pequeña burguesía tenían derecho a elegir durante las últimas cuatro décadas entre enviar a sus hijos a

³¹⁰ *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (1979), enero, pp. 3-4. El manuscrito original data del 5-6 de noviembre de 1978. (N. del ed.).

los maristas, a los jesuitas, a los agustinos, a los marianistas o a los escolapios, etc.

- 3) Pero también se puede entender como libertad para crear empresas y para ofrecer con ellas un servicio a los posibles clientes, como hacen todas las empresas en el mundo capitalista. Así, un centro ofrece una enseñanza encuadrada por un dogma (por ejemplo, testigos de Jehová, rabinismo, Iglesia evangélica, Iglesia católica; o -en otra dirección ideológica- marxista-leninista, maoísta, marxista-prosoviética, eurocomunista, socialdemócrata, agnóstica e indiferente, etcétera); y a esperar que la clientela acuda, según las preferencias de cada uno.

Parece que quienes reclaman hoy alguno de esos tres tipos de libertad de enseñanza se inclinan por la combinación de las dos últimas fórmulas, con rechazo total de la primera: la ya vieja y típica fórmula hispánica. Es decir: libertad de los empresarios para establecer centros con una ideología definida; y derecho sagrado de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos.

Sería curioso averiguar quiénes han lanzado la campaña a favor de la libertad de enseñanza: si los centros que la ofrecen o los padres que alegan tener derecho a ella, para sus hijos.

Si se estudian todas las manifestaciones, declaraciones, mesas redondas, etc., en pro de la libertad de enseñanza, la conclusión sobre la fórmula preferida es unánime: derecho de los padres a elegir centro para la formación de sus hijos; y derecho de los centros a establecer un ideario al cual deberán someterse todos, profesores, padres y alumnos. De manera que la libertad de enseñanza así entendida se desdobra en dos:

- 1) el derecho de los padres a elegir;
- 2) el derecho de los propietarios del centro a establecer un ideario del mismo, como supuesto necesario del derecho anterior.

Ahora bien, esos dos derechos han venido existiendo en nuestro país; pero lo que hay de realmente nuevo en esa exigencia de libertad de enseñanza es que el Estado financie, subvencione o pague esos centros de enseñanza.

No voy a entrar a analizar esa cuestión, aunque lo merece, porque quiero centrar la atención en el problema fundamental de la libertad de los padres para elegir el tipo de educación para sus

hijos, que es lo que se esgrime como base y como justificación de toda la campaña actual.

¿Es justo que especialistas en enseñanza que han acumulado una gran experiencia sobre el proceso de enseñanza a lo largo de generaciones y que tienen a la vista los resultados de su práctica durante los últimos cuarenta años ofrezcan a los padres un determinado tipo de enseñanza?

Ante todo, parece necesario examinar si es posible impartir con eficacia y éxito un tipo de enseñanza que ofrezca garantías a los padres de que sus hijos poseerán una formación determinada, conformada y modelada según el ideario del centro. En eso radica el nudo central de la cuestión, que es, además, el que preocupa a los padres en este período de transición de nuestra sociedad.

Educación en la familia, la iglesia, la escuela y “la calle” y concepción individualista y preformista de la educación en la sociedad agraria tradicional

Posiblemente, en esos educadores sobrevive la experiencia de la práctica de enseñar en una sociedad agrícola tradicional, como lo fue España hasta la década de los sesenta. Esa sociedad respondía a dos características básicas: la escasez de relaciones humanas y la pobreza misérrima de los medios de comunicación de masas; y la concepción del hombre y de su formación tradicional en ese mismo tipo de sociedad. Dicha concepción se distingue por la creencia en que la educación es un proceso estrictamente personal, que consiste en el desarrollo de unas potencialidades que el niño posee al nacer y que los educadores no hacen más que estimular e impulsar.

De hecho, la concepción individualista y preformista de la educación dominó las mentes más preclaras de Europa hasta comienzos de este siglo XX; y, por eso, no es de extrañar que muchos educadores en nuestro país -que empieza ahora a salir de su atraso secular y en el que apenas han prendido las teorías pedagógicas generadas por el gran desarrollo de las ciencias sociales- sigan dominados por la misma.

En efecto, en nuestra España tradicional, los niños no recibían más influencias que las de la familia, el sacerdote, los maestros y, en grado muy controlable, las de la “calle”, que tanto temor inspiraban por cierto a los bien pensantes. La información, los contenidos que habrían de conformar la conciencia del muchacho procedían de esos tres o cuatro cauces; no había más. En esas condiciones, los especialistas de la persuasión -el sacerdote y los

profesores- reinaban sin competencia. Nadie podía enfrentárseles en la conciencia del niño; y por eso eran tan raros los casos de descarrío, al menos hasta avanzada la formación universitaria. Y, como el niño no recibía más información que por los canales reseñados, los educadores tenían la sensación de que respondía únicamente a la propia acción; parecía como si la conciencia de los niños se desplegara ante las invocaciones de éstos, como si se desarrollase bajo la presión de los propios estímulos.

Así mismo, en nuestra sociedad agraria tradicional la productividad era muy baja, como correspondía a una agricultura y un artesanado con tecnologías preindustriales; y con los que, sin embargo, había que sostener a una clase dominante numerosa y obsesionada por el lujo y el esplendor. Ahora bien, esa clase tan sólo podía mantener su tren de vida arrancando una parte de lo necesario para vivir a los productores, aunque éstos recibían, a cambio, gratificaciones morales. De ese modo, se impuso en nuestro país desde hace siglos una moral de la miseria, propia de ese mundo dominado por la escasez, el hambre, las enfermedades y la muerte.

Esa moral de miseria, de escasez, de austeridad, ha impregnado las conciencias de generaciones, moldeándolas hasta sus estratos más profundos; e impregna y domina todavía la base de las conciencias de hombres y mujeres que han vivido días de hambre y de escasez. Con esa moral de miseria y de muerte se consolaba a los pobres y se les compensaba de sus miserias; y se afligía por cuaresma y a la hora de la muerte a los ricos. Esa moral se infiltraba por los intersticios de nuestra sociedad; y era utilizada como mecanismo de control de los muchachos que acudían a los colegios de pago, constituyendo así un fuerte valladar para encauzar su formación e impedir desviaciones y desorientaciones.

Transición a la sociedad industrial capitalista y desorganización de la conciencia del niño... por la diversidad de los flujos de información y la nueva industria de la cultura que inciden sobre ella

Desde los primeros años sesenta, el desarrollo industrial, la emigración interior y exterior, los millones de turistas que transitan por nuestras carreteras y se bañan en nuestras playas y los progresos del capitalismo, en definitiva, han conmovido hasta las raíces más profundas de nuestra sociedad atrasada, ignorante e inmovilista. Millones de españoles han pasado así de una economía agrícola de autoabastecimiento, y de la miseria, a una economía industrial en fuerte y vigoroso crecimiento. Lentamente, esos y otros millones de españoles, que vivían en las ciudades, empezaron a

tomarle gusto a la vida: a vencer el fantasma de la miseria y a sentir el goce de adquirir y poseer cosas. Y, poco a poco, comenzaron a superar la anterior moral del ahorro, confiados en los seguros sociales para hacer frente a las enfermedades y en las pensiones de vejez para pasar los últimos años después de la jubilación.

En esos mismos años, el crecimiento de la producción industrial y de los servicios cambió nuestra oferta de típicamente deficitaria en una oferta capitalista excedentaria igualmente típica, con sus mecanismos característicos: la publicidad, los establecimientos de crédito y las ventas a plazos, para que la gente no tenga que esperar a reunir las cantidades de dinero necesarias para comprar los artículos más queridos y apreciados (televisores, neveras, tocadiscos, máquinas fotográficas, tomavistas, magnetofones y, por encima de todo, el rey de todos: el coche).

La publicidad constituye una especie de oxígeno nuevo sin el cual no puede vivir la sociedad capitalista. Lo penetra todo. Lo inunda todo. Alcanza a todos, desde las grandes ciudades a las aldeas más apartadas. Sobre todo, mediante la televisión, que en pocos años se convirtió en una fuerza avasalladora, con una influencia irresistible sobre las conciencias, por la facilidad de asimilación de su lenguaje, estudiadamente dirigido a persuadir, a convencer, a vencer toda resistencia de los individuos de su audiencia; no se olvide cuál es el precio de cada *spot* por cada minuto de proyección.

Además y como es bien sabido, el desarrollo galopante de la publicidad ha estimulado y promocionado la tremenda expansión de la industria de la cultura y de la industria recreativa o del *show business*. Una y otras tienen como propósito fundamental condicionar y modelar el comportamiento, la manera de pensar y los sentimientos de todas las gentes; y, sobre todo, los de la población más accesible: los niños y los jóvenes.

Así se produce la gran diferencia entre quienes crecimos y nos formamos bajo una moral de miseria y austeridad, de la escasez y el ahorro, y sin más cauces de información que los constituidos por las personas de la familia, el cura y los maestros, y los que se desarrollan ahora bajo la tremenda influencia de la publicidad, los medios de comunicación de masas, la industria de la cultura y los negocios recreativos. Éstos reciben más información en horas que las generaciones anteriores en meses e incluso en años; a lo que hay que añadir la incitación constante a gozar, a disfrutar de todos los bienes, de los innumerables bienes que, en

crecimiento constante, ofrecen la industria y los servicios de la sociedad capitalista.

Nuestra sociedad está dando, pues, el gran salto de pasar

- 1) del relativo aislamiento de los individuos a una información en crecimiento trepidante y a una participación y cooperación intensa en todos los dominios de la vida (en las fábricas, en las oficinas, en los grandes almacenes, en los lugares de recreo, en los barrios, en las zonas de veraneo, etc.);
- 2) desde una moral de miseria, escasez y ahorro a una “moral” de gratificaciones materiales, de goce y de disfrute.

En nuestra sociedad, la educación ha dejado de entenderse como un proceso individual, dirigido a despertar y desarrollar unas fantásticas posibilidades innatas para convertirse, de hecho, en un proceso de socialización en el que un conjunto de poderosos sistemas de influir sobre los niños y muchachos van conformando las conciencias de los individuos, cuyos contenidos son el resultado de la interacción de esos diversos y, a veces, contradictorios cauces de información.

La educación de nuestros niños y muchachos es, por lo tanto, el resultado de un proceso continuado en el que toman una parte desigual la familia, la televisión, la calle, los amigos, los tebeos, las revistas ilustradas, el cine, el sacerdote, los maestros y muchos etcéteras. Nadie en particular puede creerse clave en ese proceso. Nadie en particular lo domina o lo controla; y es impredecible en sus resultados finales.

Los monopolios capitalistas, en concreto, han puesto en marcha un proceso de condicionamiento social que tiene éxito en cuanto controla a la mayoría de la población por medio de las gratificaciones materiales, en lucha, incluso, contra toda gratificación moral; pero no son capaces de controlar a la minoría que rechaza sus gratificaciones y que se rebela pacífica o violentamente contra sus métodos y sus formas de control.

En las sociedades capitalistas avanzadas se realizan grandes y metódicos esfuerzos para condicionar a las gentes, valiéndose de todos los recursos que la técnica y las ciencias sociales ponen al alcance de los programadores de la poderosa publicidad y de las industrias de la cultura y los negocios recreativos en general. Eso constituye, desde luego, un potente mecanismo educativo, pero sin programa ni plan intencionado, puesto que el objetivo de quienes lo

impulsan no es educar sino condicionar a las masas en relación con el consumo.

En definitiva, el resultado final de todos esos esfuerzos resulta imprevisible y sus efectos, contradictorios; tanto, que es necesario encauzarlos, depurarlos y organizarlos, sistematizándolos, racionalizándolos y elevándolos a un nivel superior.

Necesidad de la cooperación de educadores y padres para depurar los contenidos de la conciencia de los niños y organizarlos de modo racional

Tal es, por tanto, el desafío real que se plantea a padres y educadores: contrarrestar las consecuencias desorganizadoras, en las conciencias de los niños, de los poderosos flujos de información que constantemente las asaltan.

En esta situación, un amplio sector de responsables de la educación sigue basando su propaganda en los peligros que representan los profesores con ideologías izquierdistas para que los niños y muchachos no se desvíen del proyecto educativo, como si la escena social no hubiese cambiado nada de los años cuarenta a hoy. Y esto, cuando todo profesor consciente y responsable se siente impotente en sus intentos para atraer la atención de los niños hacia los conocimientos que les quiere transmitir. Porque, en realidad, ¿cómo puede rivalizar un profesor de física, de matemáticas o de historia, con los espacios que ofrece la televisión o la aparición de las recientes maquinitas audio-visuales? No hay competencia posible; los niños con los que trabaja tienen la cabeza atiborrada de imágenes y escenas de la tarde y noches anteriores y están pensando con ansia en los nuevos espacios programados en el *Tele-Programa*, que se saben de carrerilla hasta los que todavía no han aprendido a leer.

Padres y profesores se encuentran hoy inermes ante esas avalanchas de bien cuidada, persuasiva y convincente información. Buena muestra de lo que digo son las innumerables desviaciones de los proyectos educativos que se vienen produciendo desde el final de la década de los cincuenta entre los muchachos de los centros de enseñanza más selectos y refinados de nuestro país. Aunque hay que reconocer que esas desviaciones y rebeliones se produjeron cuando la formación tenía lugar en unos centros con años de experiencia en el adoctrinamiento, el control riguroso y una vigilancia entre inquisitorial y policíaca.

Se realiza un tremendo esfuerzo para ignorar que los graves conflictos que conmueven a nuestra naciente democracia

-terrorismo, atracos, pornografía, drogas, bandas juveniles- son provocados por hombres jóvenes educados en las escuelas de la era de Franco; unas escuelas dogmáticas, autoritarias, dirigidas a adoctrinar ideológicamente antes que a crear unas mentes racionales, y todas, naturalmente, orientadas por un único proyecto educativo. (No olvidemos que la transición a la democracia tiene sólo dos años de existencia, por lo que todavía no podemos evaluar sus resultados a nivel social).

En esas condiciones, ¿cabe hablar de que los padres tienen derecho a elegir el tipo de educación para sus hijos? ¿Puede algún educador ofrecer seriamente un proyecto educativo que presente algunas garantías de no desviación por parte de los educandos? Porque, para asegurar que los niños no se aparten del proyecto educativo elegido, no cabe otra solución que el aislamiento; aislamiento riguroso de la sociedad, de los medios de comunicación, de los amigos, de las calles, de los negocios recreativos y, en fin, de todo lo que hoy atrae con fuerza a los niños y a los muchachos.

Nos encontramos en el centro de un proceso social de cambio de una sociedad atrasada, pobre, dominada por una moral de miseria, austeridad y miedo a la muerte y al infierno, a una sociedad industrial capitalista dominada por la publicidad, las industrias de la cultura y los negocios recreativos; una sociedad que estimula y promueve la permisividad, la espontaneidad y el goce de las satisfacciones materiales; una sociedad que tiende a rechazar toda normativa como un resto odioso del pasado autoritario; una sociedad que propugna el desarme de los individuos y la desorganización de las conciencias, a fin de convertirlos en consumidores domesticados de lo que tenga a bien echarles.

En esta situación, en lugar de pelearse por el intento, ilusorio, de dominar e influir en las conciencias de los jóvenes, deberíamos unirnos los educadores -todos los educadores- y los padres para ayudar a nuestros muchachos a defenderse contra los flujos de información desorganizadora y de todas las agresiones de que son objeto; de los intentos de convertirlos en clientes fáciles de ideologías y supersticiones enterradas en las profundidades de la historia; y de las influencias actuales que pueden llevarlos a aficionarse a las drogas, la pornografía, la violencia u otras “delicias” del capitalismo supermaduro, senil.

17. Notas sobre la libertad de enseñanza (1978)³¹¹

1. Sobre la gratuidad de la enseñanza

De deber social abstracto en beneficio de una minoría a exigencia ineludible para el conjunto de la sociedad

La gratuidad de la enseñanza adquiere plena vigencia y significación cuando la enseñanza pasa a ser considerada como un factor importantísimo en la reproducción de la fuerza de trabajo. En los países industrializados, la formación y la diversificación de la mano de obra constituyen una condición básica de la buena marcha de la producción y es el fundamento del progreso. En estos países, la enseñanza se convierte en una verdadera fuerza productiva, claramente puesta de relieve en la diferencia de salario entre un obrero especialista y un peón, por no hablar de un profesional. El salario más elevado recibido por el especialista es la retribución por el coste adicional que implica su formación en comparación con la del obrero calificado. Así, la enseñanza, entendida como fuerza productiva, puede evaluarse como una inversión de capital “social”, una economía externa, que beneficia a no importa qué empresa, igual que un ferrocarril, una carretera, una traída de aguas, etc.

Los empresarios saben muy bien lo que significa disponer de mano de obra suficiente y adecuada a las exigencias de la producción mecanizada y fuertemente competitiva. Lo saben, sobre todo, por los gastos que tienen que realizar cuando se ven obligados a formarla dentro de la empresa, con el agravante de que, si tienen que formarla, es que escasea; aparte de que, después de formado, de entrenado, un trabajador, existe el peligro de que se marche a trabajar a otra empresa, donde le paguen mejor salario, precisamente por la formación recibida y la experiencia adquirida. Ésa es la situación reinante en nuestro país, en cuanto a los especialistas en comercialización y en aquellas ocupaciones que requieren una intensa especialización; nuestros empresarios viven bajo el temor de que sus hombres más eficaces les sean disputados por otros empresarios con el aliciente de mejores sueldos.

Con esta argumentación, se pretende demostrar que, en nuestro país, la enseñanza ha dejado de ser un deber social

³¹¹ Manuscritas. (*Tít., y n. del ed.*).

abstracto, una carga para el país, como ocurría en la sociedad caracterizada por el predominio de los pequeños productores, para convertirse en una inversión, no sólo indispensable, sino, también, altamente rentable.

Es evidente que, en la España que nos precede con una economía basada en pequeñas explotaciones agrícolas (no hay que confundir explotación agrícola con propiedad de la tierra), talleres artesanales (incluyendo pequeñas industrias de tamaño familiar) y pequeño comercio, la enseñanza institucionalizada era aprovechada únicamente por un corto número de familias de la clase superior y de la clase media, cuyos hijos gozaban del privilegio de ocupar los empleos públicos y del Estado.

En esa situación, la inmensa mayoría de los jóvenes, cuya vocación insoslayable era el trabajo en el campo, el artesanado, la pesca, etc., no necesitaban saber leer, ni escribir. Para la inmensa mayoría de niños campesinos e hijos de artesanos, la enseñanza era un lujo inútil: ¿de qué les servía a ellos que la enseñanza fuera gratuita? Lo que los niños tenían que aprender y les era verdaderamente útil, más aún, indispensable, lo aprendían al lado de los padres; y esto, tanto en la familia campesina como en la artesana. La escuela de esos niños era el trabajo al lado de los padres, desde la niñez. Así se explica el descuido y la desatención hacia la escuela primaria que dominó en nuestro país hasta los años sesenta.

En esas condiciones, la enseñanza de la infancia campesina y artesana era un ejercicio caritativo de la clase superior, como la visita de los pobres, etc. Para el Estado y la clase dominante, el presupuesto dedicado a la enseñanza primaria constituía un gasto necesario para mantener la apariencia de una nación civilizada, que se ocupaba de la promoción de la cultura.

En la España actual, la gratuidad de la enseñanza responde a exigencias imperiosas que no admiten demora. Por lo pronto, los gastos en enseñanza constituyen una inversión rentable para el individuo que la recibe y para las empresas, aunque no para las familias. En la sociedad agraria tradicional, la ecuación de los niños corría, o debía correr, a cargo de las familias, porque la producción permanecía vinculada a la familia; cada familia era, a la vez, una unidad de consumo y una unidad de producción. Pero el desarrollo del capitalismo “libera” a la mayoría de la población de los medios de producción y convierte a los individuos en meros vendedores de fuerza de trabajo y en compradores de bienes de consumo. Las

familias quedan imposibilitadas para educar a sus hijos porque ignoran en qué trabajo u ocupación llegarán a insertarse cuando sean adultos; y, además, porque no dominan los conocimientos y las destrezas que exigen los puestos de trabajo de la industria.

La rentabilidad de la enseñanza es social, ya que revertirá a los individuos que la reciben, a las empresas y al mismo Estado, en cuanto empresario, pero no a la familia. Y los gastos en enseñanza, en la formación de capital humano, deben recaer sobre la sociedad entera, esto es, sobre el Estado, como su representante, puesto que las mejoras en la producción, generadas por una fuerza de trabajo mejor preparada, incrementarán los ingresos de la hacienda pública, comenzando por los impuestos por rendimiento del trabajo personal.

2. Más importante que la libertad de enseñanza es el derecho de todo padre a disponer de una plaza gratuita para sus hijos

El Estado español ha sido desde 1939 un Estado confesionalmente católico, rigurosamente católico, beligerantemente católico, y, en esencia, aún lo sigue siendo; y, como católicos, declaradamente católicos tenían que ser sus instituciones y organismos: la enseñanza estatal española fue y es activamente católica. Al ser confesional católica la enseñanza impartida por el Estado, y al ser homogéneamente católicos todos los españoles (hasta los ateos, como decía Unamuno), no cabía a los padres españoles (y católicos) reclamar el derecho a elegir la forma de enseñanza para sus hijos; no cabía reclamar la libertad de enseñanza, ya que sólo sería libertad para el error.

Por eso, por los años cuarenta, cincuenta y parte de los sesenta, nadie reclamó, frente al Estado, el derecho a enviar a sus hijos a una escuela donde los educaran en la moral y religión profesada por los padres. Quienes quisieron enviar a sus hijos a colegios privados lo hicieron por su cuenta y razón: por motivos de prestigio social; por creer que los colegios religiosos, que acogían a la gran mayoría de los alumnos de enseñanza media, infundían un carisma de seguridad frente a los peligros del mundo; y también, en muchos, en muchísimos casos, por sacudirse la responsabilidad de educar y vigilar a sus hijos.

En España no existía el pluralismo religioso ni el pluralismo político; tanto en los centros estatales como en los privados, la religión la enseñaban los sacerdotes católicos designados por los obispos y la política -o "formación del espíritu nacional"-, los

profesores formados y designados por el Movimiento Nacional. De modo que los padres que elegían un colegio privado para sus hijos lo hacían porque podían pagarlo; y no se les ocurría pedir que el Estado subvencionase su sagrado derecho a elegir la enseñanza para sus hijos.

Entonces, ¿qué cambios se han producido en el ordenamiento legal de nuestro país para que los padres reclamen no sólo la libertad para elegir colegio para sus hijos, sino también que el Estado subvencione ese derecho? Porque, por ahora, aquí no ha cambiado nada: la enseñanza estatal sigue siendo católica; la enseñanza privada continúa en su mayor parte en manos de las órdenes religiosas; y no hay pluralidad religiosa ni pluralidad política. De modo que, si alguien tiene derecho a reclamar libertad de enseñanza para sus hijos, no son precisamente los padres católicos.

Además, puestos a respetar el “derecho natural” de los padres a elegir la enseñanza para sus hijos, habría que crear, no sólo escuelas católicas (como las que ya existen), sino escuelas de las diversas comunidades religiosas e ideológicas existentes (protestantes, judías, liberales, marxistas, etc.), cosa evidentemente imposible por el coste de tantos centros. La solución adoptada en muchos países es una escuela estatal o pública *neutral*, abierta a los hijos de todos los ciudadanos, sea cual sea su religión e ideología, y con su neutralidad garantizada por el Estado democrático burgués.

La libertad de enseñanza es muy importante, pero existe una libertad, un derecho previo: el derecho de todo padre a disponer de una plaza *gratuita* para sus hijos.

Como España es un país capitalista y como en él existe libertad de empresa, consideramos necesaria la libertad de enseñanza. Los padres deben tener derecho a fundar centros de enseñanza, si no están conformes con los centros públicos; pero deben financiarlos, deben pagarlos. No es de justicia que, faltando plazas, gratuitas, en las escuelas públicas para escolarizar a los niños españoles cuyos padres no pueden pagar su enseñanza, se utilicen los fondos públicos para que algunos padres puedan permitirse el lujo de enviar a sus hijos a centros privados, por motivos de prestigio o por otras razones. Y, en este punto, nos parece aceptable la posición de ABC, en su editorial “Función estatal e iniciativa privada en la enseñanza”, del 15 de abril de 1970.

3. La demanda escolar de las familias burguesas y de clase media como móvil subyacente

De atender a la prensa, a la radio, a la televisión, a mesas redondas y a concentraciones en el Pabellón Municipal de Deportes, el problema central, capital, de la enseñanza en España es la libertad de los padres para elegir escuela para sus hijos. Pero, tras esto, surge una serie de cuestiones: que los niños reciban una ideología grata a la clase dominante; que adquieran buenas maneras, “distinguidas”, a poder ser; que el Centro disponga de buenas instalaciones (como pista de tenis, campo de deportes, terreno para montar a caballo y otros espacios donde se desarrollen muchas actividades para-docentes; que posea un buen salón para cine y teatro (que puede dar buen rendimiento) e, incluso, un laboratorio (para enseñarlo a los padres) y instalaciones “audiovisuales” impresionantes (que ayudan mucho a justificar las facturas); y, por último, que tenga más actividades lectivas, de manera que los niños pasen los cursos, aunque sea con la ayuda de los profesores particulares.

Esta última cuestión no es demasiado importante. Las familias burguesas y de clase media no se ilusionan con que sus hijos sientan la llamada de la ciencia, de la literatura y del arte. Prefieren algo más sencillo: unas, que sus hijos sean buenos “ejecutivos”; y las otras, que sean buenos auxiliares de los ejecutivos. Y, para ello, bastan unos conocimientos “firmemente asimilados”, concebidos como instrumentos para la acción, unos “conocimientos operativos”; porque no se trata de entender la realidad y, por tanto, cómo llegó a ser lo que ahora es, sino de manipularla o de ayudar a manipularla.

4. La educación de los hijos nunca corrió exclusivamente a cargo de los padres

Algunas gentes interesadas hablan y escriben acerca del derecho de los padres a la educación de los hijos, de que es responsabilidad y cometido suyo educar a los hijos. Probablemente, nunca, en la historia humana, la educación de los hijos corrió a cargo de los padres exclusivamente. Afirmar lo contrario implica no haber entendido nada de la naturaleza de la educación, y no es de extrañar (a mí no me extraña) que tales gentes no sepan qué es la educación.

Sólo quien tenga una concepción científica, racional, de la educación, sabrá que un niño no puede ser educado exclusivamente por sus padres; ni siquiera en las aldeas agrícolas de la Edad Media, tampoco en nuestras aldeas campesinas que

cultivaban para el autoabastecimiento, para no referirme a las poblaciones urbanas de las naciones industriales. Concretamente, la familia campesina que practicaba la agricultura para el autoabastecimiento raramente se componía sólo de la pareja y los hijos; era muy frecuente la presencia de parientes. Y, aun así, la educación que los niños podían recibir era tan pobre, tan unilateral, que ni siquiera permitía al niño guiarse en un medio tan escaso en relaciones sociales.

La humanidad jamás se hubiese elevado a las cimas de la cultura si los hombres hubiesen estado reducidos a los padres y a los hermanos, en sus relaciones educativas.

5. Motivaciones de la clase media y de la pequeña burguesía

Respecto al derecho de los padres a elegir el tipo de enseñanza, tengo mis graves dudas; es posible que muchas personas confundan el derecho a elegir el tipo de enseñanza con la igualdad de oportunidades.

Esto ha ocurrido en el pasado. Muchas familias veían que en el Colegio de los jesuitas en Areneros, en el Colegio marianista del Pilar, etc., se educaban los hijos de las familias más aristocráticas de Madrid, y, tras largos esfuerzos y sacrificios, lograban enviar a sus hijos a esos colegios, con la esperanza de que se codeasen con los futuros ministros, directores generales, presidentes de consejos de administración y similares, que les pudieran servir de ayuda en el futuro, algo por cierto bastante dudoso. Ante tal avalancha, las familias más aristocráticas sacaron a sus hijos de esos colegios para enviarlos a otros más minoritarios e inaccesibles para la masa, como el Colegio de Rosales y otros.

Pero la ilusión de que el codearse con los hijos de la minoría más privilegiada pudiese servir a los muchachos de la pequeña burguesía, continúa todavía siendo acariciada por numerosas familias, que llegan a hacer grandes sacrificios por ello; como el pago de determinados derechos de inscripción y de mensualidades elevadas, sin contar con otros gastos, como en el santo del señor director, en el santo del profesor y en otras fechas señaladas, que tanto encantan a los profesores de esos colegios y a los grandes Almacenes.

Otras muchas familias envían a sus hijos a colegios de las órdenes religiosas por seguridad y para ahorrarse preocupaciones, porque creen que los “hermanos” y “hermanas” se lo garantizan así.

6. Motivaciones ocultas en la defensa de la libertad de enseñanza como “derecho natural” de los padres

Desde 1939 se estableció en España la libertad de enseñanza en su plenitud, en el sentido de que todo español de buena conducta podía abrir una “academia” o un “colegio”; y, recíprocamente, todo padre español podía enviar a sus hijos al centro de enseñanza que se le antojase, aunque, naturalmente, mediante el pago de reserva de plaza, mensualidades y otros pequeños gajes. Como la libertad y la competencia depuran el producto (el servicio, en este caso), los siete últimos lustros transcurridos representan, sin duda, el máximo florecimiento de la educación española, puesto de manifiesto por el brillantísimo auge de nuestra cultura en esos decenios.

Ha sido una pena que la libertad de enseñanza quedara reducida casi únicamente al bachillerato, algunas escuelas primarias y tres o cuatro universidades privadas, porque, si se hubiese privatizado la enseñanza universitaria al mismo ritmo que la media, nuestra situación cultural habría sido inimaginable, habría excedido toda posible ponderación. Pero, al parecer, la enseñanza universitaria era un negocio menos claro que la enseñanza secundaria; y, al mismo tiempo, los padres, tan celosos de su libertad para elegir la educación de sus hijos entre maristas, agustinos, jesuitas, marianistas, etc., mostraron menos celo a la hora de elegir Universidad. Es como si el peligro de pervertirse fuera mucho mayor en un niño de diez a catorce años que en un jovencito de 17 a veintidós o veinticuatro. ¿Por qué tanto celo a la hora de elegir centro de enseñanza media y tan poco a la hora de elegir el centro universitario?

Y ¿qué libertad era ésa que permitía escoger entre jesuitas, agustinos, maristas, etcétera? ¿Eran más católicos unos que otros? Porque el hablar de libertad de elección de centro de enseñanza para los hijos implica que existe una serie de opciones, como escuelas laicas, protestantes, ortodoxas, judías, musulmanas, mormonas, católicas, etc.

Efectivamente, en los países en que existe pluralidad de religiones, de ideologías y de razas, parece lógico que los padres quisieran que sus hijos fuesen educados en los principios morales y religiosos que ellos mismos profesan. Pero, en un Estado católico a machamartillo y en el que los institutos y escuelas estatales y los centros privados, religiosos o seculares, compiten en manifestaciones de catolicidad, ¿qué significa la libertad de enseñanza para los hijos?

Sin duda, la razón de ese afán de libertad está en otra parte y exige mayor esfuerzo intelectual para aclararla; posiblemente, se trate de motivaciones sociológicas, económicas, de influencia y de poder, y similares.

Cuando, hoy, en España, se habla y se escribe sobre el “derecho natural” de los padres a elegir la educación de sus hijos, uno no entiende qué es lo que se pide; porque, en un país, en el que, básicamente, no ha cambiado nada desde 1939 (desde “la Victoria”), donde el Estado sigue siendo católico (pre-Vaticano II), como, naturalmente, tienen que serlo los centros estatales y los privados, y donde los centros privados están en su gran mayoría en manos de órdenes religiosas, ¿qué piden los padres católicos? ¿Quién tiene derecho a pedir libertad para elegir la enseñanza de sus hijos? Menos mal que “en España somos católicos hasta los ateos” (Miguel de Unamuno), puesto que, si no, cabría pensar que eran otros padres los que podían reclamar el derecho a elegir el centro de enseñanza para sus hijos.

7. La educación total claustral, como única alternativa ideológica³¹²

En la sociedad democrática industrial, los padres que quieran que sus hijos piensen y crean en unas determinadas coordenadas ideológicas tendrían que aislarlos totalmente de los innumerables cauces y flujos de información. Pero, si los niños de las clases altas están sometidos a las mismas influencias generales que los de las clases bajas, es natural que tengan las mismas preferencias ideológicas generales.

³¹² Nota, con fecha de 13 de abril de 1978. (N. del ed.).

18. Reflexiones en torno a la junta general (1979)³¹³

La Constitución española de 1978 cierra una etapa histórica, de incertidumbre e irracionalidad, y abre otra etapa, democrática, de profesionalización de la enseñanza, en que la formación de los hombres es la tarea más sagrada de la sociedad

Por mandato de los Estatutos, la Junta General constituye una oportunidad para dar cuenta a todos los colegiados de la actividad del Colegio durante el año transcurrido desde la última celebrada. Es también un momento adecuado para meditar y programar lo que el Colegio debe realizar en el año que empezamos. Pero en esta ocasión es aún más importante, por las numerosas circunstancias que se perfilan ante nosotros tras la aprobación de una Constitución democrática, que establece un marco nuevo para nuestra actuación y la de todos los que constituimos la sociedad española.

En cuanto a las relaciones jurídicas, políticas y sociales, la Constitución liquida y cierra una etapa y abre otra nueva para todos los que vivimos en este viejo solar. Se cierra una etapa de incertidumbre y de irracionalidad, y se abre otra en la que no sólo los poderes públicos sino la inmensa mayoría de los españoles velarán por el comportamiento de cada uno. Esto es muy grave para nosotros, los enseñantes, pues, si hasta ahora era suficiente contar con la aprobación de los superiores jerárquicos, en la enseñanza pública como en la privada, en adelante tendremos que conquistar la aprobación de los padres, que son los beneficiarios *indirectos* de la enseñanza que se imparte a los muchachos.

En adelante, miles de ojos vigilarán nuestro ejercicio profesional: los ojos de todos los padres estarán fijos en nosotros. Porque desde ahora millones de padres se preocuparán (se están ya preocupando) por la educación de sus hijos, ya que, al no tener nada que dejarles en herencia, quieren dejarles al menos una formación adecuada para lograr un puesto de trabajo llevadero y bien remunerado. Pues, es evidente que en las sociedades industriales capitalistas una corta herencia en bienes muebles e inmuebles no ofrece ninguna garantía de seguridad frente al futuro; pero sí la ofrece un saber hacer bien considerado. Es bien sabido que en estas sociedades un salario discreto ofrece más garantías

³¹³ Manuscrito corresponde a la convocatoria personal del decano para la Junta General de enero de 1979, del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. (*N. del ed.*).

de no morir joven de infarto de miocardio que un pequeño negocio privado e independiente. Recuérdese cómo los padres dueños de pequeños negocios orientan a sus hijos hacia las profesiones liberales de formación académica.

Necesidad de una formación rigurosa como profesionales de la enseñanza, en continuo contraste con la práctica, para poder despertar el interés de los niños y orientarles eficazmente frente al medio social, ganándose de paso a los padres.

Por este motivo, los enseñantes nos encontramos con dos exigencias apremiantes: que la sociedad quiere profesionales con formación teórica solvente y una formación moral adecuada a cada actividad profesional; y que los padres reclaman una formación seria, idónea, eficaz, que proporcione a sus hijos un bienestar económico y consideración social.

Pero no es fácil conseguir esos objetivos en las circunstancias actuales, en que los niños están sometidos a múltiples influencias contradictorias a través de las que reciben mucha información confusa y desorientadora. Los enseñantes nos encontramos en la conciencia del niño con una competencia difícil de superar, de manera que ya no cabe plantarse ante él y soltar un “rollo” y esperar a que lo asimile a fuerza de repetirlo. No hay medios para obligar al niño a que estudie; es imposible. Hoy los niños no sólo tienen mucha información, sino también libertad; porque información y libertad son inseparables, se condicionan mutuamente. Por ese motivo, el niño no sufre imposiciones intelectuales, condicionamientos de conciencia; el niño es activo, es un sujeto y, como tal, asimila activamente. Pero ¿cómo incitarle, cómo motivarle, a que asimile conocimientos que no parecen tener relación alguna con su vida?

Hoy a los niños hay que saber ganárselos; hay que aprender a despertar su interés; hay que ver la manera de incitarlos, de estimularlos a conocer. No existe otra salida. Pero ése no es un saber que se aprenda en libros, como ningún buen internista, ningún buen cirujano, se forma leyendo grandes manuales. Se trata de un saber que solamente se adquiere con el ejercicio profesional, con la práctica meditada, con la atención constante a los resultados de la propia acción. Y, para conseguir esa práctica, no existe más camino que asimilar los conocimientos que han ganado en esa actividad los que nos han precedido y contrastarlos, constantemente, con el ejercicio personal.

Es necesario convencerse de que la formación académica es la base sin la cual no puede existir un buen profesor, pero, de ninguna manera, es suficiente. Las nuevas circunstancias socioculturales en que se desarrolla el niño han acabado con los aficionados, con los que, no valiendo para otra cosa, se dedican a dar clases. No, un niño es un futuro hombre y hay que tener mucho cuidado con lo que se haga con él. Porque es el capital más valioso, el capital que crea capitales. Prestémosle , por lo tanto, al menos tanta atención como la que concedemos al cuidado de los ganados domésticos, a nuestras vías de comunicación, a los títulos de propiedad, etc. Estamos entrando en la etapa de la profesionalización de la enseñanza, en la etapa en la que la formación de los hombres es la tarea más sagrada de la sociedad; y no podemos confiar esta tarea a fracasados y frustrados.

En nuestra próxima Junta General tendremos que reflexionar sobre esto, porque tenemos que sancionar nuestros nuevos Estatutos, el marco de nuestra profesión. Compañeros tenéis la obligación de acudir; nuestra profesión nos incumbe a todos.

19. Transición a la sociedad industrial capitalista y democrática y estado del sistema educativo español (1979)³¹⁴

Para el niño la educación no solamente es un derecho; es una necesidad existencial, tan necesidad como el alimento, porque sin educación el niño no podría vivir. La educación es, también, la vía única para engarzar con el medio humano en el que nace el individuo, al asimilar su cultura para realizar la propia personalidad y para insertarse en la sociedad, alcanzando una posición en ella; y, en las sociedades democráticas modernas, en particular, la educación, además de ser el medio de realizarse la personalidad, es también un medio de promoción social.

Todas las sociedades humanas han educado a sus miembros en armonía con su organización social y su sistema productivo. Pero, para entender correctamente el proceso educativo hay que distinguir un doble aspecto del mismo: la educación difusa, que el individuo recibe de los adultos que le rodean, en general, desde que nace hasta la muerte; y la educación especializada, correspondiente a las personas o instituciones que se dedican exclusivamente a esa tarea.

Como el factor determinante de la socialización o humanización -y, por tanto, del comportamiento de los individuos-, la educación ha estado siempre condicionada por la intensidad y el alcance relativos de las relaciones sociales anudadas en torno al individuo; o, lo que viene a ser lo mismo, por el nivel de la cooperación económica y social. De manera que, cuanto menos intensas son esas relaciones sociales, más familiar y privada es la educación; y, cuanto mayor es la cooperación social, más socializada, más pública, tiene que ser la educación. Por lo demás, la clase dominante, valiéndose del control directo o indirecto del Estado, se ha esforzado siempre por dominar el sistema educativo para asegurarse de que el comportamiento de los individuos no atenta contra el orden establecido.

Transición a la sociedad industrial capitalista y democrática y crisis del sistema de enseñanza tradicional: cuestiones conflictivas

Mientras el nivel de cooperación económica y social fue muy bajo, la clase dominante confió la educación a la familia o a

³¹⁴ Manuscrito. (N. del ed.).

organizaciones religiosas privadas. Pero el desarrollo económico de la sociedad industrial capitalista y democrática, en cuanto acrecienta la cooperación e introduce técnicas modernas de producción, exige un tipo de educación que la familia es incapaz de dar; en primer lugar, porque ignora cuál va a ser la profesión de los jóvenes; además, porque no puede dominar las numerosas especialidades que existen: y, sobre todo, porque está incapacitada para formar individuos con experiencia suficiente para el alto nivel de cooperación económica y social de las democracias industriales.

Indudablemente, los padres son los responsables de la educación de los hijos porque sobre ellos recaerán las consecuencias de una educación nula o deficiente. Pero, como cada vez se sienten más incapaces de educarlos y dado que las condiciones de vida de los hijos dependen hoy de una buena formación, buscan quien les sustituya en esa tarea vital. De hecho, las familias de la clase alta y media, primero, y las de la pequeña burguesía, después, confiaron la educación de sus hijos a los colegios de las órdenes religiosas; y éstas cumplieron bien su papel hasta que la expansión industrial y la democratización consiguiente de la sociedad generaron una serie de factores que llevaron a la crisis de la enseñanza privada en general. Una crisis ciertamente previsible, dada la incompatibilidad entre el predominio de la empresa capitalista, que impone sus pautas con el desarrollo industrial, y ese tipo de educación; e ilustrada, por cierto, por los propios colegios privados, forzados a funcionar como empresas desde hace unos años.

Las nuevas condiciones, de elevación de la cooperación en la producción y en toda actividad social, en general, no sólo exigen una socialización más profunda y amplia de los individuos -y, por lo mismo, también una intervención más directa de la sociedad mediante su representante, el Estado-, sino que determinan, además, inevitablemente la orientación general de la superación de esa crisis del sistema de enseñanza tradicional. Así se explica, concretamente, el origen de las subvenciones del Estado, como recurso obligado para la subsistencia de los colegios privados, y la equiparación financiera de estos últimos con el sector público de enseñanza. No cabe más solución: las nuevas condiciones de trabajo requieren que los costes de la reproducción de la fuerza de trabajo no recaigan sobre los padres, sino sobre la sociedad entera; y de ahí, las exigencias de igualdad de oportunidades y de gratuidad. Una sociedad industrial y de participación democrática tenderá irresistiblemente hacia un sistema de enseñanza

socializado, en cuanto a la financiación, a la planificación y la gestión de los centros por los interesados.

En cuanto al tiempo de permanencia de los muchachos en la escuela, depende, fundamentalmente, de la productividad del trabajo, del nivel de los salarios y, en definitiva, de la renta nacional. Es inútil decretar una escolaridad obligatoria hasta una edad determinada; la asistencia de los muchachos la regularán los ingresos familiares. De modo que, aunque lo ideal, hoy, sería elevar la escolaridad absoluta hasta los 16 años, las estadísticas muestran que son muchos los niños que abandonan los estudios antes de los 14.

Por otra parte, la escuela tendría que ser neutral, si la neutralidad fuera realmente posible en materias que encierran una cierta carga ideológica, como la historia y la sociología; sin mencionar la religión, que no debiera tener un tratamiento distinto de las matemáticas o la geografía, aunque, lamentablemente, en la inmensa mayoría de los colegios, oficiales y privados, se enseña aún de forma obligatoria y memorística, como las demás asignaturas. Pero, en las sociedades democráticas industriales, la escuela tendría que educar a los niños para vivir en democracia y en el pluralismo, y enseñarles a escucharse mutuamente y a respetar sus opiniones, recíprocamente, con respeto riguroso al niño.

Existe todavía otra cuestión conflictiva, la coeducación. Una vez desaparecida la raíz autoritaria y represiva del sistema educativo neocatólico, la intensificación de las relaciones sociales que la sociedad democrática industrial lleva consigo plantea como exigencia una formación equilibrada en ese sentido: que los niños y niñas aprendan a tratarse desde la edad más temprana y que no se sientan, como ocurre ahora -al llegar a la adolescencia y tener que relacionarse en la calle, en el trabajo, en la universidad y en las diversiones-, como las dos mitades hostiles de la especie humana. Es preferible que los niños aprendan a relacionarse de una forma espontánea y natural antes de descubrir que pertenecen a sexos opuestos que contradictoriamente se buscan y se atraen. La coeducación es un factor importante de una formación sana y coherente.

Estructuración del sistema educativo en función de la necesidad de la formación de los trabajadores especializados, los técnicos medios, los profesionales superiores y el profesorado, con especial atención a la educación infantil y primaria

La estructura de un sistema educativo depende de la historia cultural del país, de su nivel de desarrollo económico y de su organización política y social en general, puesto que su función es formar hombres (lo que depende del orden político) y formar la fuerza de trabajo (lo que depende del sistema productivo). De modo que, en nuestro caso, el sistema educativo tendría hoy que estructurarse en tres niveles básicos, en función de la formación de tres tipos de trabajadores:

- 1) Una gran masa de trabajadores especializados, con un nivel de abstracción teórica que les permita el manejo de los aparatos y de los conceptos abstractos consustanciales con la tecnología actual, como aplicación de la ciencia: una formación teórica, científica y humanística, en definitiva, que les proporcione la base para la propia realización personal;
- 2) Técnicos medios capaces de aplicar las leyes de la ciencia y sus conclusiones al dominio de la producción;
- 3) Profesionales superiores, en posesión de conocimientos científicos suficientes para verificar las leyes científicas y hallar nuevos datos y relaciones -esto es, capaces de hacer avanzar el frente del conocimiento.

Otra tarea igualmente importante del sistema educativo sería la de garantizar su reproducción, renovación y ampliación, lo que exige dedicar una parte significativa del nivel superior del sistema educativo a dicha tarea. Todo el profesorado tendría que poseer la máxima formación teórica, en el doble dominio del conocimiento científico y del conocimiento del sujeto de la educación, el niño; pero, sobre todo, el del preescolar y el primer ciclo de la enseñanza primaria obligatoria, donde ese conocimiento resulta decisivo. Pero, por lo mismo, el ideal para nuestro país sería un ciclo único de la enseñanza, desde los 5 ó 6 años a los 16, con una misma titulación, al concluirlo, que permitiera a los muchachos orientarse hacia la formación profesional, los estudios técnicos de grado medio o la universidad.

Impulso de la investigación en un triple dominio: humanístico, científico-natural y académico

Todo país necesita también impulsar la investigación, aunque ésta sea costosa y su rendimiento sea bajo durante algún tiempo. Y esto, por dos razones:

- 1) Para saber, al menos, lo que el país puede hacer o ser;

- 2) Para crear el núcleo de investigadores que haga perder el miedo o la veneración pusilánime a la investigación y acabe por permitir el despegue científico en el triple dominio de la investigación: humanística, científico-natural y académica.

La investigación humanística exige equipos entrenados, que puedan cooperar en la formación de nuevos investigadores y del profesorado en general, y resulta imprescindible para nuestro país, si no queremos renunciar a nuestro patrimonio artístico, literario e histórico y, por consiguiente, también, a disponer de una conciencia nacional que informe nuestros sentimientos y nuestra moral.

La investigación científico-natural tendría que desplegarse en un doble nivel:

- 1) El correspondiente a la investigación tecnológica al servicio directo de la actividad productiva, en contacto inmediato con las empresas para resolver sus dificultades cotidianas y la programación e innovación de sus productos, dejando toda investigación de gran empeño para el otro nivel;
- 2) La investigación básica, realizada por equipos altamente especializados, dedicados a resolver los problemas de gran alcance que afectan a varios sectores de la realidad y a hacer avanzar el conocimiento fundamental.

En cuanto a la investigación académica, tendría que tender a tres objetivos básicos:

- 1) La depuración y la organización de los conocimientos fragmentarios, provenientes de la investigación industrial y de la investigación básica, para facilitar su transmisión;
- 2) La realización de investigaciones de alcance limitado para entrenar a los graduados que se inclinen a la investigación;
- 3) La investigación docente: el estudio de los métodos de la enseñanza.

Transformación democrática y vinculación estrecha de los centros de enseñanza al medio social inmediato

La gestión democrática de los centros de enseñanza por parte de los interesados -profesores, vecinos, padres de alumnos, personal no docente y alumnos- cambiará totalmente su organización actual. La asamblea del centro designará el claustro y la dirección y tendrá el control de la gestión, de la organización de las actividades docentes y paradocentes, del rendimiento educativo, etc. Pero la gestión democrática tendrá otra consecuencia aún más

importante: la vinculación estrecha de los centros de enseñanza al pueblo o al barrio, esto es, a la población que los rodea, al convertirse en núcleos de actividades culturales para los vecinos, tanto adultos como niños, y adquirir así, una nueva vida.

Aun cuando la financiación de la enseñanza -construcción, instalaciones, profesorado, personal no docente, gastos de conservación, etc.- sea pública, la iniciativa para la transformación democrática de los centros puede partir de las asociaciones de vecinos, sindicatos, municipios, diputaciones, e incluso de organizaciones privadas. Pero, eso sí, la financiación con fondos públicos debe imponer, en cualquier caso, no sólo la gestión democrática de los centros sino también algunas otras condiciones; como el pluralismo ideológico, la no discriminación por motivos políticos o religiosos de profesores o alumnos, etcétera.

Derechos, obligaciones y formación del profesorado de infantil y primaria

La enseñanza impartida tiene que ser coherente y unificadora. Eso exige el trabajo en equipo de los profesores, puesto que tienen que contribuir entre todos a la formación de una conciencia orgánica, unitaria, la conciencia de cada niño individual. Pero, en tanto existan profesores de diversas categorías, con distintas remuneraciones y derechos, no podrán existir verdaderos equipos docentes, porque para que los profesores estén dispuestos a formarlos es necesario que todos pertenezcan a una misma categoría. Los profesores tienen derecho a la estabilidad en el empleo y a una remuneración adecuada a su trabajo y su posición social; y a igual trabajo deben recibir igual salario.

Por otra parte, todo profesor asume una grave responsabilidad, ya que puede provocar en los niños deficiencias casi insuperables; debe tener conciencia clara de que su tarea es formar hombres, formar la base sobre la que se organizará más tarde la personalidad de cada niño hecho hombre. Por lo mismo y como es bien sabido, el profesorado de la enseñanza preescolar y de los primeros años debe poseer amplios conocimientos de psicología infantil y de pedagogía para ayudar al niño a superar los particularismos familiares y a abrirse a nuevas relaciones sociales que enriquecerán su experiencia. En esta primera edad, los profesores tienen que poseer conocimientos y experiencia para facilitar esa transición; unos profesores deben estar especializados en psicología y otros, en determinadas ramas del conocimiento; pero todos deben poseer una formación universitaria, que no sólo

se limite al estudio de las ciencias particulares, sino que incluya también, básicamente, la pedagogía y la didáctica correspondientes.

Por lo demás, la aptitud innata para enseñar no es demasiado frecuente, sino que se adquiere básicamente con la práctica. Pero la formación del profesor debe reforzarse continuamente con la experiencia pedagógica. Y aquél tiene que ser consciente de que su tarea es doble: enseñar; y comprobar la eficacia de su acción, para corregirla. Así acumula experiencia constantemente, aunque, para mejorar su labor, deberá también actualizar continuamente los contenidos de la enseñanza mediante cursos y el estudio.

Derechos del niño y pedagogía del amor y la disciplina

Como destinatario de la actividad educativa, el niño tiene derecho a la verdad, a la sinceridad y al pleno respeto de todo el profesorado. Tiene derecho a ser tratado con dignidad, de manera que incluso sus errores merecen respeto, pues acude a la escuela para ser enseñado. Sus errores deben ser corregidos con la verdad; pero no con una verdad impuesta autoritariamente, sino por convencimiento, sinceramente.

En cuanto reúnan condiciones para ello, los alumnos deben responsabilizarse de todas aquellas tareas que puedan desempeñar; en ese sentido hay que desarrollar su responsabilidad y su iniciativa mediante la constitución de grupos de trabajo y, después, de asociaciones.

En sus relaciones con los alumnos, el profesor debe tener siempre presente que la esencia de la pedagogía es el amor y la disciplina, en una mezcla adecuada para que el niño acepte las enseñanzas del profesor y modele su carácter.

La escuela, lugar de encuentro de los padres, como representantes de lo particular y emocional, y los profesores, como representantes de lo general y racional

En las sociedades industriales democráticas, por las razones que se han apuntado, los padres no pueden educar por sí mismos a los hijos y tienen que confiar su educación especializada a determinadas instituciones. Pero eso mismo hace muy necesaria su colaboración estrecha con los profesores, en su lugar de encuentro, que es la escuela. En esa colaboración, los profesores ponen el elemento racional, general, en tanto que los padres ponen el interés, el impulso emocional y el sentimiento.

Al ser imposible la presencia directa de todos los padres en la gestión directa del centro, se impone la formación de asociaciones de padres de alumnos. Las asociaciones deben intervenir en la organización de todas las actividades del centro, como en los comedores, actividades deportivas, artísticas, culturales, etc. En algunas actividades deben participar todos los padres directamente; pero, en otras, como la gestión directa del centro, tienen que hacerlo mediante su representación, la junta directiva de la asociación. Por lo demás, la intervención de los padres en los actos del centro tiene al menos dos efectos generales muy positivos: el reforzamiento de la acción cultural de los profesores, con su presencia; y la renovación de la formación de los propios padres mediante el reencuentro con la cultura.

Participación democrática y remodelación del sistema educativo heredado del franquismo en el futuro inmediato mediante una política educativa prudente que tenga en cuenta la situación de transición del país

Nuestro sistema educativo, heredado del franquismo, va a ser profundamente remodelado, por el empuje participativo de toda la sociedad. En pocas palabras, la administración de nuestra educación tiene que asentarse sobre los principios de asegurar la máxima igualdad de oportunidades y la participación democrática del pueblo a todos los niveles de planificación y de gestión. Ante todo, tiene que existir una planificación mínima a nivel del Estado a fin de distribuir los recursos destinados a educación, y garantizar que los niños de las zonas más atrasadas tengan las mismas opciones y oportunidades que los de las más adelantadas, donde muy probablemente la mayoría entregará su trabajo. Después, deberá venir la programación nacional y regional, ya que todas las administraciones autónomas quieren, lógicamente, tomar en sus manos la educación. Y, por último, habrá que establecer algún tipo de consejo de educación a nivel local, para poder controlar la actividad educativa y conocer sus necesidades de una manera concreta y realista.

Por último, no parece aconsejable lanzarse de inmediato a elaborar una nueva ley de educación. Es más prudente y realista introducir las mejoras indispensables para adaptar el sistema educativo a la situación de transición en que se encuentra el país. Porque la discusión para perfilar el sistema educativo democrático, moderno, racional y pluralista que hoy se necesita sólo podrá iniciarse cuando se haya afirmado plenamente la democracia, al volatizarse todas las nostalgias del pasado y la agitación de esa

clase media que hoy se remueve nerviosamente, por miedo a perder ciertos privilegios que disfrutó con la dictadura, tras darse cuenta de que no es objeto de ninguna amenaza revanchista.

20. Los libros de texto y su importancia en la enseñanza (1979)³¹⁵

Necesidad de una teoría sobre el empleo de libros de texto en los primeros niveles de la enseñanza; algunos factores a considerar

Someter a un estudio científico los libros de texto de los primeros niveles de nuestra enseñanza (preescolar, EGB, FP, y BUP) puede contribuir seriamente al mejor conocimiento del proceso docente de nuestro país. Hasta ahora se ha prestado mucha atención al profesorado, a las instalaciones, a los horarios; pero carecemos todavía de una teoría sobre el empleo de libros de texto, al menos en preescolar, primer ciclo de EGB y FP de primer grado, donde se presenta como más problemático el empleo de libros de texto.

Aparte de la cuestión, estrictamente teórica, de la conveniencia o no conveniencia del empleo de libros en los primeros niveles de la enseñanza -que es lo primero que sería necesario aclarar-, parece indispensable analizar algunos de los factores que influyen más directamente sobre la situación actual y que provocan la pertinencia del análisis. Entre esos factores resulta conveniente destacar:

- 1) La actitud del profesorado frente a los libros de texto;
- 2) La importancia del libro de texto como vehículo ideológico;
- 3) La industrialización de los libros de texto, en el marco más general de la industria de la cultura.

Actitud del profesorado frente a los libros de texto: importancia de la palabra y del dominio de la lectura

En el pasado se discutió mucho sobre el valor pedagógico de los libros en los primeros grados de enseñanza. El profesorado se dividió en dos tendencias; la primera, del profesorado más progresivo, que rechazaba la imposición de un texto porque se le utilizaba como fuente de ingresos, de manera que, habitualmente, no se escogía el texto por su valor pedagógico, sino por la tasa de descuento ofrecida por el editor; y la segunda, de una parte importante del profesorado, que descansaba en el libro de texto como transmisor del conocimiento, limitándose por su parte a aclarar alguna frase y a preguntar. Los partidarios de esta segunda tendencia propiciaban texto muy concisos, "sin paja", a fin de evitar

³¹⁵ *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (1979), noviembre, p. 3. (N. del ed.).

esfuerzos innecesarios a los niños y facilitarles la memorización de los contenidos.

No merece la pena analizar esa cómoda tendencia, pero conviene examinar lo que hay de positivo y de negativo en la primera. El rechazo del libro de texto significa una postura clara de entrega y de dedicación, en cuanto el sustituir el texto por la palabra supone un notable esfuerzo. Efectivamente -sin entrar en la consideración teórica del valor del texto-, en los primeros años la palabra es el estímulo más condicionante e impresionante para el niño; es el estímulo más eficaz. En todos los niveles de la docencia, la palabra es el principal vehículo de la transmisión; pero, en la enseñanza preescolar y en el primer ciclo de la Educación General Básica, resulta insustituible.

Sin embargo, no se debe olvidar que la función capital de la enseñanza en esos primeros niveles es equipar al niño con los instrumentos que le permitirán apropiarse su parte del tesoro de la cultura: leer, escribir, calcular e interpretar los símbolos del ámbito dominado por el hombre.

El dominio de la lectura es el que exige más esfuerzos al niño, porque le obliga a elevarse al pensamiento abstracto, y a hacerlo sin la apoyatura de las sensaciones ni de las representaciones. Sin la capacidad para el pensar abstracto no podrá traducir las palabras escritas a las representaciones que le son más familiares, y, por consiguiente, no será fascinado por la lectura y no le tomará gusto; leerá siempre con esfuerzo; será un pobre lector, cuando la lectura es la puerta de acceso a un mundo maravilloso. Por eso, la explicación en clase debe ser el incitante básico para la lectura; sobre todo, porque la palabra sugiere al niño y se desvanece inmediatamente, obligándole a ir al libro a confirmar lo que dijo el profesor.

La deformación ideológica de los contenidos debe ser denunciada como peligrosa para las conciencias en formación y delito social

Convertir los libros de textos de los primeros niveles de enseñanza en vehículo de adoctrinamiento ideológico es una manifestación de miseria intelectual y de aversión y oposición al progreso; y, además, una muestra flagrante de falta de respeto al niño y, por tanto, al hombre. Desorientar la razón naciente del niño es un delito social, puesto que la deformación de la mente puede hacerse permanente y anular determinadas posibilidades de su desarrollo. Utilizar el libro como vehículo ideológico significa mentir al niño (a miles de niños), deformar la realidad para encauzar la

mente del niño conforme a los intereses de una clase social. La deformación ideológica de los contenidos en los libros de texto debe ser el objeto principal del análisis; y debe ser denunciada como peligrosa y ofensiva para las conciencias en formación.

Ahora bien, la instrumentalización ideológica de los libros de texto adopta formas y matices muy diversos; unos conscientes y otros inconscientes. Las deformaciones abiertas, intencionales, son fáciles de descubrir y de denunciar. Lo difícil es descubrir las mistificaciones enmascaradas por las modas gráficas, expresivas o simplemente didácticas, etc. Aquí se entrecruza la industrialización de la cultura y la expansión gigantesca de los medios de comunicación de masas, especialmente las revistas ilustradas (*comics*, *tebeos*), el cine, la televisión y la llamada “cultura de la imagen” en general. El florecimiento del libro de texto exageradamente ilustrado está de moda, probablemente porque ésta es ventajosa para la industria del libro.

Expansión de la “cultura de la imagen” y dificultades de la infancia en la lectura y en la comprensión de lo leído

Esta cuestión tendría que ser objeto de un estudio profundo y meditado, pues parece que en algunos países se ha empezado a sospechar que la responsable de las dificultades en la lectura y en la comprensión de lo leído de un porcentaje muy elevado de los muchachos que terminan la educación general es la “cultura de la imagen”. A primera vista, parece lógico que el empleo de imágenes -en sus diversas formas- incapacite al niño para ascender al pensamiento abstracto, de manera que le sea difícil entender lo que lea y le resulte más agradable seguir el desarrollo de una historieta gráfica. Sin embargo, la industria del libro debe encontrar grandes beneficios en explotar esa moda; y por eso se esfuerza en convencer al profesorado para imponerla. Este puede constituir un tema de investigación difícil, pero fecundo.

Otros temas importantes de investigación son el carácter elemental y enciclopédico de la enseñanza básica, es decir, de los libros; la correlación entre lo abstracto y lo concreto o, en otras palabras, entre la teoría y los datos; los ejemplos (en los textos actuales se abusa de los ejemplos y se escatiman las formulaciones teóricas, en la creencia de que a través de los ejemplos el niño se elevará fácilmente a la teoría); y la organización racional de los conocimientos, como trasunto de la ordenación de las cosas de la realidad para ensanchar y fortalecer la racionalidad del niño, que

debe convertirse para él en el instrumento fundamental de la adaptación a una realidad en cambio constante.

21. Los profesionales y el cambio económico y social (1979)³¹⁶

Conocí a Rafaela en una reunión preparatoria de las elecciones de diciembre de 1973. Estas reuniones eran clandestinas y, en la mayoría de los casos, se celebraban en domicilios particulares de alguno de los miembros de la candidatura para el Colegio de Madrid. Yo había oído hablar de Rafaela Heracles, aunque no había tenido ocasión de conocerla personalmente; pero algunos de mis compañeros de candidatura hacía ya tiempo que la conocían y se referían a ella con gran respeto y simpatía. Me causó una impresión muy agradable y me inspiró una gran simpatía, con su rostro siempre sonriente y relajado y por la viveza de sus ojos tras las gafas.

De la sociedad agraria a la sociedad industrial: expansión de la pequeña burguesía y erosión de las clases medias, dependientes de rentas fijas

Pero donde tuve ocasión de conocer de verdad a Rafaela fue en los Plenos del Consejo General de Colegios. La lucha que venía sosteniendo allí desde hacía cinco años, codo a codo con el recordado Ramón Fuster y con Carmen Labastida, frente a la aplastante mayoría de los consejeros, digitales o “electivos”, ponía continuamente de manifiesto el temple, la energía y la claridad de sus ideas. Para quienes llegamos por primera vez al Consejo en la primavera de 1974, el comportamiento de Rafaela constituye una inolvidable experiencia. Entonces comenzó a tambalearse el monopolitismo y la tranquila estabilidad del Consejo, pese a que nos ganaban todas las votaciones; éramos 7 seguros contra 20 y 3 dudosos. La verdad es que todo empezó a cambiar también aquí, al igual que en el país en general.

¿Qué estaba ocurriendo en los Colegios Profesionales? Algo profundo estaba cambiando en nuestra sociedad para que se celebraran reuniones clandestinas y (no por primera vez) bastante numerosas de profesionales de la enseñanza, que, como los demás profesionales, arrastraban todavía un marcado espíritu de cuerpo, un sentido de clase y un notorio elitismo

³¹⁶Manuscrito correspondiente a la intervención del presidente en el Homenaje del Consejo General de Colegios a Rafaela Heracles, el 22 de noviembre de 1979. (N. del ed.).

El triunfo de las tropas nacionales en la guerra civil y la entrega de todo el poder al general Franco iban a crear unas condiciones insuperables para el desarrollo industrial. La destrucción, tan anhelada, de los partidos y, especialmente, la de los sindicatos obreros y de clase abrió la posibilidad de quebrantar totalmente la resistencia de los trabajadores para someterlos a una explotación nunca imaginada. Para constatarlo, basta recordar los salarios de los años 40, 50 y aún parte de los 60, y compararlos con los precios que habían alcanzado los alimentos y la galopante inflación; y esto, por no hablar del racionamiento, ni de la calidad y la *cantidad* de los alimentos racionados. Así, las continuas subidas de precios, la falta de competencia exterior y los salarios de miseria hicieron posible una acumulación brutal de capital que daba para todo, hasta para el despilfarro. Lo que unido, desde finales de los 50, a la expansión de la economía de Europa Occidental, bien manifiesta en las crecientes oleadas de turistas y en la atracción de nuestros trabajadores sobrantes, generó el crecimiento industrial de la década de los años 60.

Ese proceso enriqueció, desde luego, a los bancos, a los terratenientes y a las grandes empresas. Pero no sólo a ellos. Porque, dada la falta de competencia exterior e interior (en razón de la autarquía económica de la época y de la intervención “sindical”), inicialmente favoreció también a la pequeña burguesía, que se transformó entonces de artesanal en industrial y semiindustrial. De hecho, los años que van desde el final de la guerra civil a los años 60 fueron la época de la expansión y florecimiento de la pequeña burguesía campesina (campesinos medios), comercial e industrial. Y, en esas condiciones, comenzó a desviar a sus hijos del negocio familiar hacia los colegios de pago, buscando su promoción social a través de la Universidad; un viraje que explica, por cierto, el crecimiento de la enseñanza privada y del alumnado universitario en ese mismo período.

Por otra parte y sobre todo en esa primera época (de 1939 a 1960), la acumulación interior y el crecimiento industrial estuvieron acompañados de una fuerte tasa de inflación, que erosionó notoriamente todas las rentas fijas: o, lo que viene a ser lo mismo, a la clase media, y, en especial, al sector de los profesionales asalariados. Con el agravante, en el caso de los profesionales de la enseñanza, de la proletarización paulatina pero irrefrenable de los mismos, al agravarse duramente su situación por la expansión de la empresa privada, con sus bajos salarios, su oposición a “cargar”

con los efectos de la inflación y la degradación de la profesión de la enseñanza por la tasa de intrusismo, entonces muy elevada.

Al estar ligadas al crecimiento industrial, a las profesiones de más éxito no les ocurrió desde luego lo mismo. Pero esas profesiones privilegiadas fueron monopolizadas por la vieja clase media y por la burguesía medio/alta y alta, en razón sus mejores conocimientos del mundo académico y de las salidas profesionales más prósperas, y de las ventajas de su posición social respectiva. En cambio, la pequeña burguesía, que carecía de esos conocimientos y de las relaciones sociales necesarias, tuvo que dejar a sus hijos orientarse (o desorientarse) por sí mismos; y éstos, por su parte, sólo pudieron acceder a los puestos inferiores del funcionariado y a los despreciados de la enseñanza libre (esto es, la enseñanza privada).

En cualquier caso, el crecimiento industrial, la “explosión” del negocio turístico y la emigración a Europa con su contrapartida de remesas de divisas, quebrantaron la débil estabilidad de nuestra sociedad agraria, muy baqueteada ya por la guerra civil, que removió hasta sus cimientos. Oleadas sucesivas de campesinos abandonaron el campo: primero, los braceros sin tierra; después, los campesinos pobres; y, más tarde, hasta campesinos con cierto acomodo. Los que no se atrevieron a emigrar a los países florecientes de la Europa Occidental y Central se encaminaron hacia nuestras ciudades y zonas industriales o hacia las zonas turísticas, atraídos por los mejores salarios. De modo que, al mismo tiempo, la población urbana creció con rapidez y la demanda de más y mejores servicios aumentó con vigor.

Fuerte demanda de profesionales y radicalización izquierdista de la mayoría de los nuevos profesionales de origen pequeño-burgués

En estas condiciones, la industria, el comercio y el turismo absorbieron una parte importante de los profesionales salidos de la Universidad y de los centros académicos de grado medio. Aunque no sólo esto. Porque el crecimiento de la urbanización y el bienestar de nuestra población generaron de por sí una fuerte demanda, muy diversificada de profesionales. Y, como esa demanda, no podía ser satisfecha, evidentemente, con los profesionales salidos de la vieja y minoritaria clase media, los profesionales que la atendieron procedían en su gran mayoría de la pequeña burguesía, cuyos hijos, como se ha dicho, llenaban las aulas de toda clase de centros académicos.

La pequeña burguesía (formada en su mayoría por antiguos trabajadores que seguían trabajando en su propio negocio) no estaba en condiciones de adoctrinar a sus hijos ni de inculcarles una ideología de clase, como venían haciéndolo la alta burguesía y la clase media. Pero, por lo mismo, la mayoría de los nuevos profesionales, y, en especial, los que se graduaron en la segunda mitad de los años 50 o posteriormente, no se sintieron condicionados por las tradiciones académicas ni por la posición de clase del profesional tradicional. En su mayor parte, más bien vacilaban entre una marcada simpatía hacia la clase obrera y los ideales progresistas de izquierda y una actitud neutral; y sólo una minoría se entregaba a posturas abiertamente reaccionarias.

La orientación izquierdista contra la dictadura de una buena parte de los nuevos profesionales puede explicarse por su origen de clase, por la liberalización general de la sociedad, como resultado del desarrollo económico que quebrantó el inmovilismo aislacionista de la vieja sociedad española, por la lenta pero progresiva y segura penetración de la ideología democrática moderna en la sociedad en su conjunto, y por el reconocimiento y la reconstrucción vigorosos de la clase obrera, bien manifiestos desde la huelga de los mineros asturianos de 1963, cuya brutal represión conmocionó a la sociedad español, de tal forma que provocó una toma de posición a favor o en contra de los intelectuales y de muchos profesionales.

Los Colegios Profesionales, punta de lanza de la lucha contra la dictadura y en pro de la instauración de la democracia entre 1973 y parte de 1977

La llegada de esos jóvenes graduados al ejercicio profesional, en una etapa en que el franquismo ya no convenía a las exigencias de la burguesía -entonces en pleno desarrollo-, introdujo una actitud nueva y nuevas maneras de hacer en las profesiones, muy de acuerdo con las tendencias innovadoras de las industrias, del comercio y del turismo, factor principal de innovación y de penetración de nuevas formas de vida. Pronto, los jóvenes profesionales, en búsqueda de modos de organización y de eficacia, descubrieron las posibilidades que escondían los Colegios Profesionales, de los que se había adueñado la clase media, reaccionaria, cobijada y protegida por el *Movimiento*. De modo que, pese a todas las medidas de precaución y de tutela arbitradas por los burócratas franquistas, éstos no pudieron impedir que candidaturas más o menos de izquierda ganasen en algunas de las elecciones convocadas desde mediados de la década de los 60 en

adelante. Así, llegó un momento en que fueron numerosas las Juntas de Gobierno abiertamente de izquierdas, a despecho de todas las arbitrariedades del Gobierno para impedirlo, como modificar estatutos, vetar candidaturas enteras, suspender procesos electorales en marcha, disolver u obligar a dimitir a juntas, etc., etc.

No obstante todos los obstáculos y triquiñuelas imaginados por los burócratas, durante los años 1974, 1975, 1976 y parte de 1977, los Colegios Profesionales actuaron como verdaderas puntas de lanza en la lucha contra la dictadura y a favor de la instauración de la democracia. Pensando en nuestro Colegio de Madrid -que es el que mejor conozco-, era esperanzador ver como se reunían en él toda clase de comisiones de profesionales, hasta en los pasillos; allí estaban, no sólo las comisiones propias (de privada, de filiales, de profesores no numerarios, de psicólogos, etc. etc.), sino también otras como la de profesores no numerarios de Universidad, la del Consejo Superior de Investigaciones Científicas o la de Profesores de Escuelas Universitarias (antes Normales); e incluso hubo comisiones de Informática, formadas por toda clase de trabajadores de esa especialidad.

Ese espléndido movimiento de los Colegios Profesionales se puso bien de manifiesto en la lucha contra el famoso reglamento que se nos quiso imponer para contrarrestar y anular los resquicios abiertos por la ley de Colegios Profesionales de 1974; un proceso movilizador que culminó, por cierto, con éxito en el Simposio celebrado en Barcelona en los últimos días de abril de 1976, cuando la calle era del Sr. Fraga, del Sr. Arias Navarro y del franquismo en liquidación.

Ese florecimiento democratizador de los Colegios Profesionales tendría que servirnos como demostración de lo mucho que aún pueden hacer los Colegios en nuestra débil democracia, en un país tan enemigo de organizaciones y asociaciones democráticas. Y, por de pronto, debe servirnos también de estímulo para bregar por mantener juntas verdaderamente democráticas al frente de nuestros colegios, y, en nuestro caso concreto, para luchar, además, por la mejora de la enseñanza, la renovación pedagógica, la democratización de la gestión de los centros, y, sobre todo, por la dignificación de nuestra profesión, cuya tarea es, ni más ni menos, formar hombres.

Llevar adelante esa lucha iniciada por nuestra compañera Rafaela es un deber inexcusable. Nada más.

22. La enseñanza como preocupación: elecciones en el colegio de licenciados (1980)³¹⁷

Desmovilización del profesorado -factor central de la enseñanza- cuando se está decidiendo el futuro del sistema educativo

El próximo día 17, domingo, se celebrarán elecciones en los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados para designar las Juntas de Gobierno que han de regirlos durante los próximos tres años. Se celebran estas elecciones en un momento en que se está decidiendo el futuro de la enseñanza de nuestro país. Pero, sorprendentemente, a pesar de la tensión existente en torno a esa importante cuestión, la movilización electoral en los Colegios de Doctores y Licenciados es muy pobre y no suscita el interés de los profesores de izquierda, hasta el punto de que en algunos Colegios de Distrito no se celebrarán elecciones al no haberse presentado ningún candidato.

¿Por qué esa falta de atención y de interés por los Colegios de Enseñantes, cuando las masas trabajadoras y los estudiantes se movilizan, salen a la calle e incluso han dado lugar a sucesos sorprendentes? ¿No hemos llegado, todavía, a tomar conciencia de que el profesorado es el factor central de la enseñanza?

Los Colegios Profesionales gozan de mala prensa, tanto en la izquierda como en la derecha (sobre todo entre los propietarios de colegios privados). Para la izquierda, los Colegios Profesionales son “organizaciones corporativas”; en otras palabras, organizaciones franquistas, fascistas, y monopolistas (esto quizás por las *Corporations USA*). Quizás por ello los utilizó en los últimos años de la dictadura como un instrumento, bastante eficaz, de lucha, y una vez alcanzada la democracia los abandonó con desprecio calificándolos de fascistas. Claro: la izquierda pudo utilizar los Colegios Profesionales contra el franquismo, porque fueron el último reducto democrático de unas instituciones muy anteriores a Franco; y, si esas instituciones fueron capaces de conservar un talante democrático hasta el final de la Dictadura, es que no eran (ni son) organizaciones fascistas ni corporativas.

Los Colegios Profesionales nacieron como corporaciones (como asociaciones de carácter público) para enmarcar el ejercicio

³¹⁷Manuscrito correspondiente a un texto, de 12 de febrero, en relación con la convocatoria de elecciones en los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados, para el día 17 del mismo mes. (*N. del ed.*).

de unas profesiones que requerían amplios conocimientos y un saber hacer. Todo ello confería a los profesionales cierta autonomía e independencia, así como la correspondiente responsabilidad de cara al público a quien prestaban sus servicios. Es cierto que los Colegios Profesionales perdieron gran parte de sus funciones con el asalariamiento de los profesionales. Pero no todas. De hecho, en los últimos años se están convirtiendo en verdaderas asociaciones profesionales.

Funciones de los Colegios Profesionales democráticos: defensa de la calidad del ejercicio profesional y asesoramiento del pueblo elector

En la gran mayoría de las profesiones, los Colegios ya no regulan las relaciones de los profesionales con el público, especialmente la retribución de actos del ejercicio profesional, pues, en cuanto asalariados, los profesionales se agrupan hoy en sindicatos. Pero queda todavía una función muy importante que no hay que descuidar y que es, por cierto, la condición indispensable para elevar la dignidad profesional y mejorar las condiciones de vida de los colegiados. A saber: velar por la calidad del ejercicio profesional en beneficio de la sociedad. Pero, además, en el régimen democrático, los Colegios Profesionales regidos democráticamente tienen una tarea nueva e igualmente importante: informar sobre cuestiones de su competencia al pueblo elector, cuando se le pida su voto para tomar decisiones que supongan aumento de los impuestos, subida de precios de servicios, etc.

Los Colegios de Doctores y Licenciados deben convertirse en los adelantados de la renovación pedagógica y de una enseñanza científica y democrática

Sólo unos Colegios Profesionales democráticos poseen capacidad y ofrecen confianza para informar sobre problemas de urbanismo, de sanidad,..., y no digamos sobre cuestiones de enseñanza. ¿Quién, si no, está en condiciones de hablar con claridad sobre la situación de nuestra enseñanza? ¿Los propietarios de colegios privados, la CECE, la FERE, los representantes del Gobierno? ¿Quién puede informarnos sobre la calidad de nuestra enseñanza sin el condicionamiento de intereses reales?

En el caso de la enseñanza, si no existieran los Colegios de Doctores y Licenciados, tendríamos que inventarlos, para velar por la calidad de la enseñanza. Ésta está condicionada por un poderoso sector privado, interesado, en cuanto empresario, en debilitar la capacidad negociadora de los enseñantes con el

intrusismo y el trabajo en prácticas, que mantienen a nuestra profesión al nivel del amateurismo, del aficionado y de la más crasa improvisación. Y, para nadie es un secreto que la enseñanza (y lo que es más grave aún, la educación) no es todavía en nuestro país una verdadera profesión, puesto que cualquier persona con alguna formación, únicamente académica, puede ejercerla.

Los Colegios de Doctores y Licenciados constituyen hoy el instrumento ideal para la tan deseada mejora de nuestra enseñanza; mejor aún, para el establecimiento de una auténtica enseñanza racional, científica, democrática, liberadora, pero, a condición de que estén en manos de la izquierda; porque ya sabemos que los Colegios en manos de la derecha, de la FERE, del OPUS y de los sindicatos llamados independientes, se convierten en instrumentos burocráticos para la opresión del profesorado y la degradación de la enseñanza.

Todos los profesores de la izquierda, todos los camaradas, debieran hacerse conscientes de esta situación y movilizarse para conseguir que los Colegios de Doctores y Licenciados se conviertan en adelantados de la renovación pedagógica y de una enseñanza científica y democrática, yendo a votar el día 17.

23. **Sobre el futuro de nuestro colegio (1980)**³¹⁸

Tanto en la derecha como en la izquierda existen serias dudas sobre el porvenir de nuestro Colegio Profesional, si bien esas dudas responden a razones muy distintas. A la derecha no le interesa -o no le conviene- la existencia del Colegio. Y la izquierda, especialmente, la extrema izquierda extraparlamentaria, que utilizó el Colegio en lo que pudo durante los dos últimos años del franquismo y durante la transición, como ahora posee partidos y sindicatos, califica a los Colegios de corporativistas y de restos del franquismo.

Dejemos de lado a la derecha. Ésta transigió con la existencia del Colegio mientras éste estuvo bien controlado y sumido en el letargo del sueño burocrático, aunque siempre con el temor de que le causara algún grave disgusto, como ocurrió a mediados de la década de los setenta; y carece de proyecto alguno para el futuro de la enseñanza en el que el Colegio Profesional juegue un papel importante. Sólo aquellas fuerzas sociales que propugnan algún cambio en la sociedad española -la burguesía liberal, neocapitalista, la izquierda y la extrema izquierda- pueden tener interés real en estudiar el papel de nuestro Colegio en el planteamiento e implantación de un sistema de enseñanza que contribuya a la educación de las nuevas generaciones para fortalecer las instituciones de la sociedad democrática industrial en la que tendremos que vivir.

Construcción de un nuevo sistema educativo de masas en la sociedad industrial capitalista y democrática por profesores, padres y políticos

Por primera vez, a los profesionales de la enseñanza de nuestro país se les plantea el interrogante de saber para qué tipo de sociedad tienen que educar a las nuevas generaciones. Porque ya no se trata de seguir educando a las minorías dirigentes de la sociedad -como propugna la derecha-, sino de educar a las masas -a los hijos de los trabajadores asalariados (con mucho, la parte más numerosa de la población) y a los hijos de la pequeña burguesía o clase media baja- para vivir en una sociedad trabada por intensos encuentros personales y por una interdependencia de

³¹⁸ Mimeo; fechado en Madrid, en junio de 1980. (*N. del ed.*).

los individuos muy fuerte que genera amplias necesidades de cooperación. En suma: una sociedad industrial capitalista y democrática, caracterizada por fuertes e intensas relaciones sociales.

Ahora bien, como demuestra la historia de los países industrializados -que nos llevan una delantera de cien, ciento cincuenta o casi doscientos años- el tipo de relaciones sociales que caracteriza a la sociedad industrial capitalista y democrática exige una educación nueva, ya que su tarea capital y determinante es la adaptación del individuo -del niño, el muchacho y el joven- a las nuevas condiciones sociales.

Todos sabemos muy bien que la marginación, la inadaptación, las neurosis y la delincuencia constituyen las plagas más terribles de las sociedades capitalistas industrializadas; y que buena parte de la responsabilidad de toda esa patología social corresponde a la educación. Sin embargo, como nos lo han demostrado con toda evidencia acontecimientos recientes, en nuestro país hay fuerzas que propugnan el mantenimiento del sistema educativo propio de la sociedad agrícola y atrasada de la que acabamos de salir; y eso, cuando una buena parte -posiblemente, con mucho, la mayor- de la inadaptación social más frecuente en nuestro país deriva de su sistema educativo.

Los cambios sociales ocurridos en nuestro país en los últimos veinte o veinticinco años exigen una transformación profunda en nuestro sistema educativo, tarea que no puede ser llevada a cabo por los políticos o los tecnócratas que dominan la burocracia administrativa, como sucedió siempre en el pasado.

Por razones que se explicitarán más adelante, la educación se ha convertido en una preocupación importante para la masa de la población³¹⁹; y hoy no es concebible la reorganización del sistema educativo que exige nuestra sociedad sin debate, a nivel del Estado y en tres etapas sucesivas:

- 1) El primer paso tienen que darlo los enseñantes, por tratarse de una cuestión compleja y altamente especializada. Deben proponer al país las grandes líneas del sistema de enseñanza y la metodología para cumplirlas. Una tarea que requiere tanto una base científico-natural como la fundamentación científico-social de la solución de tres cuestiones clave: para qué educar; cómo educar; y en qué educar.

³¹⁹ Tan importante, que parece que es uno de los factores determinantes del descenso de la natalidad en los países industrializados.

- 2) En segundo lugar, hay que contar con los padres, porque sin su cooperación todo esfuerzo educativo está condenado al fracaso. La separación de la familia y del hogar de la producción de los medios de vida destruyó la base de la autoridad de los padres y les quitó la posibilidad de influir en la elaboración de los proyectos de vida de los hijos; y, hoy, la inmensa mayoría de ellos no saben qué hacen³²⁰ ni qué van a hacer sus hijos.
- 3) Por último, los políticos tienen que recoger las aspiraciones de los padres -y, hasta donde sea posible y fiable, las de los propios hijos- para sintetizarlas y organizarlas a fin de integrarlas con las alternativas elaboradas por los enseñantes, en orden a convertirlas en el contenido de las leyes de enseñanza discutidas en el Parlamento.

Elaborar un sistema educativo sin la colaboración de los enseñantes organizados profesionalmente y sin la cooperación de los padres -que son los únicos que pueden respaldar y hacer viable el sistema- es una imposición autoritaria que no puede por menos de ir en contra de los intereses de las masas de nuestro país y, por tanto, también, del futuro de nuestra sociedad democrática.

Reorientación y potenciación democrática del Colegio con un proyecto educativo de futuro, estimulante

Por lo demás, parece obvio que nuestro Colegio no podrá cumplir el papel que, sin duda, le corresponde en la sociedad democrática si no inicia un amplio -muy amplio, serio y generoso- debate con dos objetivos básicos: descubrir cuál es su misión genuina en la sociedad democrática en la que estamos empezando a vivir; y difundir las líneas de orientación asumidas como normas de comportamiento para la mayoría de los enseñantes, con el propósito de que se extiendan a todos.

Para cumplir esas nuevas tareas se necesitan unos Colegios fuertes, regidos democráticamente y no al revés, como viene sucediendo desde hace algunos años. Tenemos que proponer a todos nuestros colegiados unas tareas ambiciosas y capaces de ilusionar a la mayoría de los enseñantes. ¿Cabe aún la posibilidad de que nuestros aletargados Colegios asuman un nuevo papel? ¿Es posible todavía galvanizarlos con un proyecto de futuro?

³²⁰ Recuérdese el caso de los muchachos muertos en la manifestación de Embajadores: el padre de uno de ellos declaró a la prensa que su hijo estudiaba, pero no sabía qué estudios hacía.

Sin duda, lo es; y a intentar demostrarlo se dirige el tratamiento de los siguientes puntos:

- 1) Actividad de nuestros Colegios en los últimos decenios.
- 2) Búsqueda de una nueva identidad: el primer intento de renovación pedagógica.
- 3) Hallazgo radical: el ejercicio profesional, fuente de toda experiencia.
- 4) Educar no es un proceso en el vacío: se forma a los niños para una determinada sociedad. Educar para la democracia constituye un compromiso político, que hoy no nos es posible evitar
- 5) Los Colegios de Doctores y Licenciados, el foro adecuado e idóneo para la elaboración y transferencia de la experiencia educativa.

a. *Actividad de nuestros Colegios en los últimos decenios*

Es de sobra conocido que, a lo largo de los decenios 40, 50 y 60, nuestros Colegios fueron simples oficinas para el registro de títulos y el cobro de cuotas de colegiado y estuvieron regidos por los hombres del Movimiento, que colaboraban dócilmente con los propietarios de los centros privados; fue la etapa depauperada y burocrática de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados.

De la burocratización franquista de los Colegios a su conversión en focos de agitación y combate democráticos frente a la dictadura y sus agentes

Aún así, hubo algunos Colegios -muy pocos- que lucharon en la medida de sus fuerzas contra la oleada de intrusismo legalizado que invadió la enseñanza de nuestro país por el portillo o boquete que abrió la ley de 1938. Esa oleada de intrusismo fue el factor principal del lento, pero continuo, deterioro de la enseñanza en razón de la descalificación del profesorado: enseñar se convirtió en un oficio de *amateurs*, para el que valía todo aquel que no servía para otra cosa.

Fueron aquéllos los tiempos felices de los pases paternales, de la proliferación de academias de piso, del *estraperlo* y de los negocios fáciles. Algunos de nuestros Colegios -y de nuestros colegiados- lucharon contra la decadencia de aquel profesorado de Instituto de antes de la guerra. Pero la ofensiva contra la enseñanza oficial fue entonces general y avasalladora: el número de

matriculados disminuyó hasta poner en peligro la existencia de los Institutos; los salarios de todo el profesorado -el estatal y el privado- disminuyeron, corroídos por la galopante inflación, hasta llevar a los enseñantes a la proletarización; y el profesorado de segunda enseñanza dejó de pertenecer a la clase media.

Más tarde, con el crecimiento explosivo de la demanda de puestos escolares en el Bachillerato, aumentó el profesorado en la enseñanza privada, apareció la insólita figura del PNN y los Colegios recibieron el encargo de registrar los títulos del número creciente de profesores de secundaria.

Ese nuevo profesorado, mal pagado y bastante zarandeado, empezó a incordiar a las Juntas de Gobierno, burocráticas y politizadas, escoradas a la extrema derecha. Ya antes de la década de los 70, hubo amagos de gobierno democrático en algunos Colegios de Distrito, pero el Ministerio de Educación reaccionó, haciendo un uso frecuente de Juntas de Gestoras que subsistían durante años.

El continuado crecimiento de los colegiados, unido al ascenso de la lucha obrera y ciudadana por el establecimiento de los derechos y libertades democráticas en nuestro país, hicieron posible la aparición de las primeras Juntas de Gobierno democráticas: primero, en Barcelona, Valencia y Santander; y, más tarde, en Oviedo, Málaga, Granada, Córdoba, Zaragoza, Madrid, etc. Ese ascenso de la lucha por los derechos democráticos afectó a numerosos Colegios Profesionales que se convirtieron en bastiones de combate contra los esfuerzos de la Dictadura por reforzar su poder en los años 1974 y 1975, y, ya en la transición, en 1976 y 1977.

Durante esa etapa, nuestros Colegios se convirtieron en poderosos focos de agitación política y social. Pero -¡cuidado!- no sólo los nuestros, sino todos los Colegios Profesionales, como quedó bien demostrado en el Simposio de Colegios Profesionales celebrado en Barcelona a primeros de mayo de 1976. Fue ése un momento milagroso, en que parecía que todas las Juntas de Gobierno se habían vuelto democráticas, como por arte de magia.

No voy a hacer la historia de ese período, aunque convendría hacerla. Pero sí voy a destacar la actividad trepidante de las innumerables Comisiones que tenían su centro y refugio en los Colegios de Barcelona, Valencia, Madrid, etc. Funcionaban entonces tantas comisiones que sería difícil enumerarlas: desde la todopoderosa de la enseñanza estatal hasta otras como las de

investigación e informática; y desde las comisiones de distrito a las nacionales o estatales. Basta echar una ojeada a las reuniones nacionales para constatar la intensa labor realizada. Y fue, además, una etapa en la que nuestros Colegios cumplieron también funciones políticas y reivindicativas. ¿Quién impulsó y encuadró, si no, la lucha de los PNN por la estabilidad? ¿O las luchas sindicales, cuando todavía existían los sindicatos verticales, que nos denunciaban a la Brigada Social porque en los Colegios se celebraban reuniones de tipo sindical?

En busca de una nueva identidad: reforma en profundidad del sistema educativo y formación del ciudadano en la nueva sociedad democrática

No obstante, la actividad de los Colegios de Distrito más importantes no se redujo a las fáciles, aunque peligrosas, tareas reivindicativas. Las condiciones políticas y sociales, gestadas e impulsadas desde años atrás por el rápido crecimiento del capitalismo industrial en nuestro país, maduraron muy rápidamente. Fueron muy numerosos los colegiados que se dieron cuenta de que los graves problemas de la educación no podían resolverse con arreglos superficiales: era necesario estudiar la reforma en profundidad de nuestro sistema educativo a fin de adecuarlo a la formación del nuevo ciudadano de la sociedad democrática. De hecho, la maduración de las condiciones sociales, políticas y científicas al respecto fue tan rápida, que surgieron simultáneamente varios proyectos, bastante coincidentes en sus objetivos y en sus métodos.

La formación de los partidos políticos, la creación de los sindicatos de clase y la concesión de la estabilidad a los miles de PNN produjeron un grave vacío en nuestros Colegios. Eso llevó al desencanto y a su abandono por muchos compañeros, que creyeron sinceramente que ya no había nada que hacer en ellos; e incluso se empezó a hablar -y a escribir- de los Colegios como organismos burocráticos, corporativos y, naturalmente, fascistas. Fueron muy pocos los que se dieron cuenta de que, si bien nuestros Colegios habían atravesado una larga etapa en la que desempeñaron su papel de instrumentos de control del profesorado -primero, al servicio de una política dictatorial; y, luego, al servicio de la transición al régimen democrático-, con el advenimiento de la democracia en nuestro país se abría una nueva etapa educativa en la que no se podría avanzar sin el impulso de los Colegios.

Si no somos capaces de asumir el papel que corresponde a un Colegio profesional -a una asociación profesional- en una

sociedad capitalista industrial y democrática, incumpliremos un deber fundamental y defraudaremos las esperanzas puestas en el Colegio durante la última década, como organismo coordinador e integrador de los educadores en nuestro país. Las masas trabajadoras y la misma pequeña burguesía -la clase media baja- esperan de nosotros, como especialistas y responsables de la educación, la solución de los gravísimos problemas que afectan a sus hijos en la edad escolar, en general, y en la adolescencia, en particular.

¿Cuáles son las nuevas tareas que se espera de nosotros?
¿Seremos capaces de asumirlas y de cumplirlas?

b. Enseñanza democrática y autocorrección de la actividad docente

La formación para la democracia plantea a la actividad docente exigencias y condicionamientos totalmente desconocidos antes, provocados por los cambios económicos ocurridos en la sociedad y que se refieren al propósito, a los contenidos, a los métodos e incluso a los sujetos -los niños- de dicha formación.

De la enseñanza de las minorías rectoras a la formación de todos los niños para la democracia: reorientación teórica y práctica del profesorado

En la sociedad industrial y democrática, la enseñanza tiene que partir de la condición real -lo más real, posible- del sujeto que la recibe -del niño-, que, por vivir en una sociedad industrial, está sometido a unos flujos de información tan copiosos como heterogéneos, caóticos e irracionales. Aparte de que la formación se dirige a todos -absolutamente a todos- los niños, porque todos tienen derecho a un nivel mínimo de enseñanza.

Esas dos condiciones -la copiosidad de la información que incide sobre el niño y el hecho de que la enseñanza se dirige a todos los niños sin exclusión y no a una pequeña minoría- obligan al profesorado a un cambio de su actitud en el ejercicio de la docencia. A saber: a prestar atención continuada a la influencia y repercusiones de su acción sobre el niño.

Al formar para la convivencia democrática, el profesor tiene que conocer las condiciones y la situación del niño para descubrir nuevas formas de motivarlo; y atender con preferencia al niño y a las consecuencias de su acción sobre él. El enseñante tiene que autocontrolar su propia acción formativa sobre el niño. Pero no puede hacerlo si no posee un conocimiento de la situación y las

condiciones individuales y socioculturales del niño. De modo que se ve también obligado -al menos en los niveles inferiores del sistema educativo- a conocer las condiciones socioculturales de los niños de cada clase social, y en especial las de los hijos de la clase trabajadora asalariada y de la pequeña burguesía.

El profesor tiene que partir del supuesto implícito –básico en toda democracia- de que todos los niños son igualmente capaces de asumir el conocimiento general y el manejo de los instrumentos de la cultura. Pero debe estar igualmente convencido de que el nivel de conocimientos, de hábitos y, sobre todo, de relaciones personales es diferente en los niños de las distintas clases sociales, y de que eso repercute en su apetencia relativa de conocimiento y racionalidad.

En esa nueva actitud del profesor frente al niño radica el viraje fundamental que diferencia a la enseñanza para la democracia de la enseñanza de las minorías rectoras: la atención del profesor se centra ahora principalmente en la condición sociocultural del niño para descubrir los flujos de información que recibe y la calidad de los mismos, y la forma de motivarlo. Pero, para conocer esos condicionamientos del niño, el profesor tiene que lograr previamente una concepción de la sociedad capitalista industrial y democrática, en general, y de las clases sociales a que pertenecen sus alumnos, en particular.

Para conseguir esos conocimientos, el profesor tiene dos caminos obligados: la ciencia social acumulada; y la exploración personal de los condicionamientos concretos de los niños a través de su acción sobre ellos. Tales conocimientos son para el profesor completamente indispensables, ya que la meta de su actividad sobre los niños es conseguir que éstos se adapten a la sociedad en que viven; y esa tarea, insoslayable, es imposible de realizar sin un conocimiento de las exigencias de la sociedad, de las condiciones socioculturales del niño y del arsenal de recursos y su empleo para la adaptación del mismo, a fin de evitar su marginación y que la sociedad -a través de sus dispositivos de control- lo machaque³²¹.

La atención preferente del profesorado al medio social y a las condiciones socioculturales de cada niño proporcionará a los profesores un conocimiento concreto de las exigencias, igualmente sociales, que la estructura de las relaciones sociales democrático-industriales capitalistas plantea a la educación.

³²¹ El cine y la televisión nos ofrecen continuamente muestras -“La leyenda del indomable”, la serie de televisión “De aquí a la eternidad”, etc.- de cómo los centros de poder de la “sociedad” aniquilan ejemplarmente a los inadaptados.

La simple enumeración de dichas exigencias pone ya de relieve su importancia.

Formación moral y cívico-social de la infancia en el respeto al hombre como culminación de lo viviente y en la convivencia democrática

En primer lugar, está la exigencia de una formación moral y cívico-social. Pero no de una formación abstracta y retórica, como la proporcionada por “La formación del Espíritu Nacional” durante la dictadura franquista; no. Se trata de una formación que implica varios niveles:

- 1) Hay que formar al niño en el respeto al hombre, como la culminación de todo lo viviente. Hay que mostrarle la rareza de la vida en el Universo y cómo nosotros no podremos subsistir sin conservar y proteger las especies vivientes de las que somos culminación.
- 2) Es preciso exponer al niño el precioso y difícil ascenso del hombre a lo largo de la historia, para que aprenda a respetarlo. No de modo abstracto y verbalmente, sino en concreto. Esto es, en sus bienes materiales, tangibles: y en los intangibles: en sus ideas, sentimientos, hábitos y costumbres.
- 3) Para ello, hay que insistir incansablemente en la tolerancia, como forma primordial de respeto, que empieza por escuchar sin escándalo ni hostilidad al prójimo, ya que esto es, además, la base de la convivencia democrática: escuchar atentamente a la otra persona.
- 4) Por último, la formación en la convivencia democrática -en la que nos encontramos constantemente inmersos en nuestras relaciones personales- exige de todos nosotros una nueva sensibilidad, un avivamiento de nuestra simpatía que nos lleve a sentir el daño recibido por otra persona como un daño propio; sensibilidad y sentimiento que resultan del desarrollo y enriquecimiento de los sentimientos y que son el fundamento más firme de la moral democrática.

No obstante, en última instancia, el núcleo determinante del respeto a la vida y del respeto al hombre -en cuanto ser vivo y en cuanto ser histórico- es una concepción racional de todo lo que nos rodea. Esto es: un conocimiento riguroso, integrado y eficaz de la naturaleza y de la sociedad que sirva de guía a nuestra acción bajo

el impulso de nuestra afectividad, de nuestra sensibilidad y de nuestra capacidad de simpatía.

El ejercicio profesional, fuente de toda experiencia pedagógica y clave de la renovación pedagógica

El profesorado tiene que ser también consciente de las enormes dificultades con que tiene que enfrentarse:

- 1) La desaparición de la función productiva de la familia, que indujo la quiebra del papel educativo de los padres.
- 2) El abandono de todo esfuerzo formador de la afectividad y de los sentimientos por parte de la escuela y hasta por otras instituciones.
- 3) Los flujos desbordantes y avasalladores de información emocional, instintiva, con que los medios de comunicación de masas inundan a los niños -¡y a los adultos!-. Esos flujos de información son antiintelectuales e irracionales, pero irresistiblemente influyentes, conformadores y modeladores de la sensibilidad del niño. Toda la información vehiculada por los medios de comunicación es, en el peor sentido, emocional, instintiva.

De lo expuesto en los últimos párrafos se podría concluir que los profesores han hecho un mal negocio con la transición a la democracia, ya que ésta ha amontonado y agravado las dificultades en el desempeño de su actividad docente; era más cómoda la rutina anterior. En efecto, la manera rutinaria de enseñar tradicional era más cómoda; pero también era menos favorable para el desarrollo de la propia personalidad del profesor y para la realización de sus aptitudes y disposiciones humanas. Es indudable que las exigencias que plantea la sociedad capitalista democrático-industrial requieren dedicación, atención y esfuerzo, pero sólo así se realiza plenamente la vocación asumida y se cumple el inefable papel de formar hombres.

Por lo mismo, el profesorado, en lugar de amilanarse ante las graves dificultades con que se enfrenta, tiene que hacer inventario de los recursos de que dispone para afrontarlas. Recursos entre los que merece la pena destacar los siguientes:

- 1) La toma de conciencia de que la enseñanza no es un proceso vacío sino profundamente enraizado en el medio social.
- 2) El convencimiento de que el autocontrol -la autocorrección- de la propia labor docente es la clave para enfrentarse ventajosamente con las dificultades.

- 3) La convicción de que el apoyo social representado por los padres constituye una palanca poderosa para conseguir una enseñanza democrática; de que hay que lograr que la familia y el hogar se conviertan en colaboradores de los esfuerzos organizadores y racionalizadores de la escuela y no al revés, como algunas tendencias pedagógicas pretenden.
- 4) El apoyo de los Colegios Profesionales, con su función de asociaciones profesionales, para mejorar la capacidad individual del profesor y elevar así la dignidad de la profesión.

En ese proceso de cambio en busca de una enseñanza más eficaz, mejor adaptada a las nuevas condiciones económico-sociales de la sociedad capitalista democrático-industrial, el factor más importante y decisivo -clave para la renovación pedagógica- es la autocorrección de la acción del profesor sobre los alumnos.

A poco que medite, el profesor descubre pronto que, de los elementos en presencia -el niño, los utensilios e instalaciones y la acción del profesor-, los libros y las instalaciones son inertes y neutrales, y el niño junto con su conciencia, aparentemente inaccesibles para él; de modo que lo único que queda a su plena disposición es la propia acción sobre el niño. Ésa es la variable independiente sobre la que el profesor puede operar con un gran margen de libertad y sobre la que puede ejercer su iniciativa, su libertad creadora. Pero esto, a condición de que controle los resultados de su acción sobre el niño, de la acción docente. Pues, si no lo hace, dicha acción se convierte en arbitraria e inútil, e incluso en perniciosa. De modo que la acción del profesor sobre el niño sólo es libre y creadora si el profesor controla los resultados de la misma, si estudia como un científico experimental acciones y resultados, si correlaciona variables libres, controlables, cuando inmoviliza otras, etc.

Ahora bien, si se logra el autocontrol de la propia actividad docente -esto es, si se consigue comprobar los resultados de la propia acción sobre el niño-, se entra en un dominio de riqueza ilimitada, ya que se alcanzan las fuentes de la experiencia pedagógica: las únicas que producen el tipo de conocimiento que no está en los libros y que no pueden poseer quienes no dedican horas y más horas a organizar, integrar, coordinar y completar el caos de informaciones que nutren y conforman las conciencias de nuestros niños y muchachos en la actualidad.

Sin duda, sólo una minoría insignificante de los profesores observa y comprueba los resultados de su acción de enseñar. Es

lógico y no importa. Lo que realmente interesa es alentar al profesorado a que se aproveche de su posición privilegiada y única de extraer experiencia de su acción pedagógica a fin de enriquecer el tesoro de conocimientos de la pedagogía, beneficiando un tesoro que sólo está a su alcance. Porque hoy será una ínfima minoría, pero, si se comprueba el valor y la eficacia de esa actitud y de esa práctica, el número de quienes utilicen ese método irá creciendo; y con ello se contribuirá a elevar el nivel de nuestra profesión y a hacerla inaccesible a los *amateurs* y a los advenedizos.

c. Crisis de la educación familiar, generada por la separación del hogar y la producción

La separación radical del hogar y la familia de la actividad productiva -que, en un plazo breve de tiempo, ha afectado a millones de familias campesinas y a una cantidad indefinida de familias artesanas- ha causado en nuestro país un profundo trastorno de la práctica de la enseñanza.

Los efectos negativos de ese fenómeno, básicamente económico, son serios:

- 1) Quiebra total de la educación familiar.
- 2) Desaparición casi total de la autoridad de los padres.
- 3) Imposibilidad consiguiente de generar una afectividad nuclear en los niños.
- 4) Incapacidad de los padres para inculcar al niño un proyecto sugestivo de vida, lo que implica, a su vez, la falta de interés, la carencia de la voluntad y el no encontrar sentido a las cosas.

Repercusión negativa del cambio de las condiciones socioculturales de la infancia y necesidad de una nueva pedagogía para superarla

Además, esos efectos hay que correlacionarlos con las influencias igualmente negativas de los centros de poder industriales y comerciales, que estimulan e incitan a los niños a rechazar todo condicionamiento normativo que se oponga al disfrute de las cosas aquí y ahora, a liberarse de tutelas obsoletas que frenan la libertad de disfrute y de goce instintivo, etc.

En principio, cabría dudar que la separación de la familia y el hogar de su base económica previa ocasiona tantos y tan variados males. Pero no hay otra explicación. Al trabajar el padre en una empresa y la madre posiblemente en otra, los niños irán a la

guardería desde muy pequeños y regresarán a casa solamente para cenar y dormir; y la cuestión no es muy distinta en el caso de que la madre no trabaje, pues entonces tenderá a aprovechar los servicios creados para las madres trabajadoras.

En esa situación, los padres no tienen condiciones ni ocasión para educar a los hijos, a diferencia de los padres labradores y artesanos que educaban y disciplinaban a sus hijos desde muy pequeños en el duro banco del trabajo. Por otra parte, como los padres no esperan ninguna ayuda de sus hijos porque saben que se irán el día en que se empleen y ganen dinero suficiente -algunos se van antes-, no tienen interés en educarlos y no les dedican horas diariamente. Tampoco podrían hacerlo aunque quisieran, porque los gastos de casa crecen y hay que trabajar horas extra; ni sabrían cómo hacerlo, puesto que ignoran qué va a ser de ellos. De modo que parece como si, para las familias de las sociedades industriales avanzadas, los hijos lo fueran sólo biológicamente.

En esas condiciones, los niños se desarrollan sin orientación y sin más disciplina familiar que la escasez de dinero. Al mismo tiempo se les somete a las orientaciones contradictorias y seductoras de la publicidad comercial y de la publicidad oculta de los héroes del consumo con toda su parafernalia: seriales, industrias del ocio y demás. E incitados así al consumo -que constituye para los niños una especie de cielo o paraíso- y constreñidos a contemplar la felicidad de los héroes del consumo y de los otros por la falta de dinero (aparentemente, por la tacañería de los padres), los muchachos buscan consuelo en sus iguales y forman esas pandillas que los americanos han bautizado con el nombre de *corner society*, la sociedad de las esquinas.

En la pandilla, el niño busca un apoyo, un amparo, una dependencia y una solidaridad que no encuentra en su familia; y pasa más horas con sus camaradas que con sus padres. Ésa es otra fuente poderosa de información y de influencias.

Los niños que crecen sin afecto familiar, sin el cuidado de los padres, sin ese amor solícito, preocupado, lleno de pequeños sacrificios familiares, no aprenden a amar, en respuesta; no se genera en ellos un fuerte afecto nuclear a partir del cual se desarrollen sentimientos variados e intensos, al hacerse adultos. Esos niños carecerán para siempre del motor impulsor que, para el desarrollo y realización del proyecto de vida, son unos sentimientos racionalizados e intensificados por un cultivo diligente. No son

capaces de generar una sensibilidad capaz de sentir simpatía y solidaridad para con sus prójimos.

En niños así, será difícil desarrollar un claro y preciso respeto al hombre y a todos los seres vivos; o despertar el interés y la curiosidad por las cosas que nos rodean. Porque, sin amor a las cosas, es difícil conocerlas; y, cuanto menos se conocen, menos se aman. Tal es el círculo insuperable en que se encuentran atrapados esos niños. No pueden elevarse por encima de las satisfacciones más sencillas y superficiales, y acaban por confundirlas con los más elevados sentimientos creados por los héroes, los poetas y los artistas más valiosos y esclarecidos de la humanidad.

Teniendo conciencia de cómo es la realidad, de cuáles son los cimientos sobre los que hay que edificar, de cuál es el punto de partida de nuestras tareas educativas, hay que idear medios o maneras de hacer que los niños se eleven y alcancen el nivel de sentimientos y de conocimientos que les permitan insertarse en el medio social, donde puedan cumplir un papel y al mismo tiempo desarrollar su personalidad a fin de vivir una vida satisfactoria; tal vez la que el muchacho había planeado en sus mejores y más felices momentos.

Sin embargo, parece difícil -si no imposible- conseguir dicha transformación sin la colaboración de los padres. No importa que los padres no sepan o que no sientan cariño suficiente hacia sus hijos para sacrificarles su tiempo. Hay que enseñarles y despertarles a la entrega y el sacrificio a favor de sus hijos.

En principio, los padres no saben tener hijos. ¿Cómo podrían tenerlos, criarlos, educarlos, si nadie se lo ha enseñado? Unos padres aprenden a educar a sus hijos en la práctica y se educan ellos mismos educando; educan y se educan estimulados por el cariño, por el amor. Otros se sienten incapaces de aprender a educar y abandonan a sus hijos en manos de personas pagadas. Pero así, ni ellos educan ni aprenden a hacerlo: no se educan, y eso es un grave fracaso personal que se manifestará en todas sus acciones. A esos padres hay que incitarles desde fuera a que descubran las profundas satisfacciones y sentimientos que genera el proceso educativo, largo y penoso, pero satisfactorio. Pero, para ello, es absolutamente indispensable la cooperación de los padres. De modo que el conseguirla tiene que ser iniciativa generosa e interesada del profesorado; aunque sea por egoísmo, hay que ganarse esa cooperación.

Con motivo de la discusión en el Congreso de la ley del Estatuto de los centros no universitarios, se ha escrito y dicho -en diversas ocasiones y por personas de orden y bien pensantes- que los centros de enseñanza tenían la misión de continuar la línea educativa que se inculca en el hogar. Esa afirmación supone creer, en un gesto irrefrenable de optimismo, que el común de las familias reúne todavía las capacidades necesarias para educar a sus hijos. Aunque, si hay familias así, son realmente muy meritorias y deberían servir de ejemplo para la inmensa mayoría que -por imposibilidad manifiesta- ha abandonado la educación de sus hijos a centros privados cuyos propietarios les inspiran confianza.

Puede que exista alguna familia con esas cualidades; o puede que tal afirmación obedezca solamente a desvaídas nostalgias de un pasado deformado por la niebla de recuerdos despertados por intereses del presente. Pero la verdad es que la inmensa mayoría de los niños de todas las clases sociales están sometidos a los mismos flujos de información y que éstos afectan por igual al desarrollo de sus conciencias -de su inteligencia y de sus sentimientos. Ésa es la condición de partida para toda acción formadora y tanto los padres como los profesores se encuentran en principio indefensos ante tal situación. Pero los padres más, porque para ellos es más difícil tomar conciencia de los problemas y buscarles alguna solución.

Parece lógico que, si alguien ha de encontrar solución a los problemas que afectan hoy a la educación, han de ser las personas especializadas en esas cuestiones. Mientras no cambien las cosas, sólo los profesores de los primeros niveles de enseñanza tienen algunas posibilidades de contribuir a mejorar la educación de nuestros niños. Eso sí, a condición de que los padres colaboren con los profesores en el proceso educativo y de que se continúe en el hogar la labor iniciada en la escuela.

Ahora bien, los profesores no conseguirán esa cooperación necesaria de los padres si la reclaman de forma individual y aislada, cada uno por separado. Para conseguirla, necesitan agruparse en asociaciones profesionales -en algo semejante a nuestros Colegios Profesionales- regidas democráticamente.

d. Papel de los Colegios en la sociedad democrática

De toda la exposición anterior se siguen dos conclusiones importantes:

- 1) Que los problemas con que se enfrenta el profesorado de las sociedades democráticas -al menos, en los niveles inferiores del sistema de enseñanza- son muy graves y muy complejos.
- 2) Que la complejidad y dificultad de los problemas educativos están en relación directa con la complicación y el cambio -real o aparente- de la sociedad.

La complejidad de los problemas educativos, sus raíces socioculturales y actitudes al respecto: extremismo, conformismo o proyecto alternativo

En apariencia, la sociedad capitalista industrial y democrática es el tipo de sociedad que cambia más rápidamente de toda la historia humana. En ella, el cambio social en general y la movilidad social en particular se han elevado a la categoría de “panacea” social máxima. El cambio se ha convertido en el estímulo fundamental del consumo; hay que cambiar para consumir y tirar; y se quiere ir al ideal de la economía industrial del “tírese, después de usado”. Se ha hecho del cambio el motivo central de toda la publicidad; y las gentes han terminado por creer que todo está en rápida transformación, que nos hallamos en una etapa de transición. Por el contrario y frente a esas sociedad industriales, las sociedades agrícolas tradicionales -como lo fue la nuestra hasta hace pocos decenios- eran auténticos modelos de estancamiento y de fosilización social.

La creencia en el cambio como rasgo determinante de la sociedad actual y la apariencia del cambio nos obligan a replantearnos las metas, los contenidos y los métodos de la educación de nuestros niños, y a prestar atención preferente a la sociedad para la que educamos y a las condiciones socioculturales de los alumnos, como punto de partida y guía de nuestra acción docente sobre los niños. Aunque los análisis anteriores -si son correctos- llevan también a concluir que la tarea con la que se enfrentan los educadores en un país como el nuestro -que ha llegado bruscamente al estadio industrial capitalista- es de una magnitud colosal y que nuestros Colegios no tienen capacidad ni recursos para afrontarla.

En esas condiciones, cabe la actitud pesimista y derrotista -obviamente, interesada, y como una toma de posición política- de dejar las cosas como están. Pero eso acarreará muchos males a nuestra sociedad. El terreno abandonado será ocupado por los extremismos: bien por quienes pretenden volver al pasado, que es una posibilidad que está ahí, todavía muy viva; bien, por quienes

optan por la formación de rebeldes para transformar radicalmente la sociedad. Y, en medio de ambos extremismos, persistirá un amplio espectro de conformismo y de dejar pasar, que llevará a una amplia mayoría de familias a enfrentarse con el profesorado: ¡enfrentamiento que está ya en marcha en EGB y en BUP!

Nuestros Colegios tendrían que evitar que se desarrollen más esas tres tendencias. Para ello, no hay otra opción que ofrecer al país un proyecto educativo capaz de resolver las dificultades con que se enfrenta la formación de nuestros niños para la sociedad industrial capitalista y democrática en la que habrán de vivir. Aunque eso lleva a preguntarse si nuestros Colegios tienen fuerzas y recursos y nuestros colegiados, capacidades para enfrentarse con tareas tan ingentes.

Nuestra sociedad necesita que se resuelvan las dificultades que deforman la marcha de la educación de las nuevas generaciones; y el único grupo social que tiene experiencia -o puede conseguirla- para dirigir el proceso educativo es el profesorado de EGB y de BUP. Nadie más está en condiciones de superar las dificultades y deficiencias actuales de la educación. Nuestra sociedad no puede esperar que la Universidad, o cualquier otra institución, ofrezcan soluciones viables, salvadoras, por la simple razón de que el profesorado universitario carece de experiencia acerca del comportamiento de nuestros niños y nuestros adolescentes. Desde luego, la Universidad puede y debe colaborar en ese tremendo esfuerzo, lo mismo que tienen que hacerlo otros grupos sociales. Pero -desengañémonos- únicamente el profesorado de Preescolar, EGB, BUP y FP posee experiencia -o puede obtenerla- para planear y llevar a cabo esa grave tarea.

Tanta insistencia en la experiencia como condición *sine qua non* para resolver la crisis educativa de nuestro país puede parecer extraña. Pero tiene su porqué. En la enseñanza, y menos aún en la educación, no hay laboratorios, ni puede haberlos (hay que oponerse a que se convierta a algunos niños en conejillos de Indias). Pero necesitamos perentoriamente conocimientos para saber qué podemos hacer y qué debemos hacer al respecto; y esos conocimientos sólo pueden obtenerse en el ejercicio de la enseñanza.

No nos queda ni siquiera el recurso a los libros, como les sucede a los químicos o a los veterinarios. No; la educación es una función social tan peculiar, tan determinada por la organización social típica de cada país y por su tradición cultural y social, que no

se pueden transferir ni aplicar los objetivos, normas, métodos, etc., que han dado buenos resultados en otros países. La experiencia educativa sólo es transferible en aspectos muy generales de un país a otro, e incluso dentro del propio país, si en éste hay una gran diversidad cultural y social; y, en el dominio de la educación, los conocimientos más valiosos, útiles y fecundos son los elaborados sobre la base de la experiencia. Hay que convencerse de que la única experiencia válida en educación es la obtenida de la propia actividad educativa sobre niños; y, a poco que se medite, se concluirá que, sin la guía de esa experiencia, es imposible ninguna mejora en la educación en nuestro país.

Ese recurso es el más valioso y está al alcance de nuestros colegiados, que lo comparten con los profesores de otro nivel -tan importante o más que el de la enseñanza media y superior-: la enseñanza general básica. Es verdad que, hoy por hoy, son muy pocos los profesores que benefician ese valioso caudal de experiencia que es la experiencia del ejercicio de la profesión docente. Es lógico: los que realicen esa tarea serán siempre una minoría, al igual que, entre los miles de investigadores científicos, sólo un pequeño número realiza algún hallazgo significativo. Pero basta la experiencia recogida por un corto número para abordar dos tareas decisivas:

- 1) La toma de conciencia de todos los compañeros a fin de mejorar la capacidad docente de la mayoría y estimularlos a observar y a recoger a su vez la experiencia que se genera ante sus ojos.
- 2) La elaboración de las metas teóricas, los métodos y las normas para elevar el nivel de eficacia de nuestro sistema educativo.

Impulso de la transformación y la dignificación de la docencia desde los Colegios, como foro de la experiencia conjunta de los profesionales

Así, se nos presenta también con toda evidencia una de las tareas a cumplir por nuestros Colegios: *constituir el foro donde la experiencia ganada por unos pocos sea analizada, discutida y asumida por todos los interesados en elevar la eficacia y la capacidad de todos los colegiados*; y, al hacerlo así, transformar, poco a poco, pero radicalmente nuestra profesión.

Hay que convencerse de que en la sociedad democrático-industrial no hay otro camino para dignificar nuestra profesión que el de elevarla de categoría a través de la observación, el estudio y la

investigación científica. Porque ésa es la realidad; y de ahí el programa que aquí se propone como punto de partida para mejorar la educación y dar satisfacción a las exigencias que, en materia tan importante, nos plantea dicha sociedad.

Es posible que el iniciar esa nueva línea de investigación -que conducirá, necesariamente, a la transformación de nuestros objetivos- encierre muchas dificultades. Pero lo que es seguro es que, entre todos nuestros colegiados, hay unos cientos -quizás, algunos miles- que están dispuestos a hacer ese esfuerzo inicial, que abra el nuevo camino. Tenemos pruebas, en años recientes, que demuestran la abnegación y los sacrificios de muchos compañeros. A ellos les será más fácil prestar su concurso y su apoyo a un propósito tan noble, elevado y prometedor. Y, por lo que se refiere la mayoría, la masiva asistencia a las Escuelas de Verano y a toda clase de cursillos, jornadas, etc., evidencia, igualmente, sus deseos de mejorar su capacidad docente.

Quizás, las mayores dificultades para la realización de un proyecto tan ambicioso se presenten en los Colegios de Distrito con un corto número de colegiados, al faltar en ellos suficientes compañeros dispuestos a iniciar esa labor eficaz y gratificante y a servir de estímulo para los demás. Pero pueden superarse desplazando desde los Colegios grandes a los compañeros más entrenados hasta conseguir crear el clima adecuado para que el programa pueda realizarse con sólo el propio esfuerzo.

Otro obstáculo -que exigirá mucha voluntad y mucha prudencia para superarlo- es la separación actual entre profesorado de EGB y el profesorado de BUP; y no sólo la separación: también cierto antagonismo y cierto espíritu de superioridad, por parte de nuestros compañeros. Pero parece que en los últimos años se vienen limando esas diferencias y que crece día a día el número de compañeros que ya no rechaza la idea de reunir en una única asociación a diplomados (lo son ahora todos los profesores de EGB), a licenciados y a doctores. Desde el punto de vista de la elevación de la capacidad profesional y de la mejora de las enseñanzas en nuestro país, la colaboración y el intercambio de experiencia profesional entre todos los docentes constituirían un gran progreso, puesto que se crearía un colectivo capaz de llevar a cabo grandes proyectos. Merece la pena meditar sobre esta cuestión.

En las sociedades democrático-industriales, nuestros Colegios tienen todavía otra tarea que cumplir de cara a los ciudadanos, en

cuanto son llamados a tomar decisiones sobre los problemas y proyectos de gobierno. A ese fin, les corresponderá también el proporcionar a los electores una información pertinente en todo lo relativo a la educación, que resulte fiable para todos y posibilite el que puedan tomar decisiones con un adecuado conocimiento de causa.

Por último, unas palabras sobre una eventual Asociación Profesional.

Dada la brusca transición de una sociedad agraria tradicional a una sociedad democrático-industrial que se ha producido en nuestro país, todavía quedan muchas secuelas de los antiguos abusos, bien manifiestas, por ejemplo, en el pago de impuestos, entre otros muchos.

Si en los últimos diez o quince años los Colegios no hubieran ejercido un mínimo control, el intrusismo predominaría en la enseñanza con gravísimo perjuicio para nuestros compañeros, graduados universitarios. La obligatoriedad de la colegiación para ejercer la enseñanza en centros privados no es mucha garantía, pero constituye un impedimento psicológico para la contratación de estudiantes o “familiares” sin titulación ni preparación académica y sin experiencia docente.

Pero las atribuciones -cada vez menos importantes- que se conceden a los Colegios en los Estatutos, con rango de decreto, son una barrera y un factor disuasivo del que carecerían las hipotéticas Asociaciones Profesionales, en las que hay que pensar en el futuro, cuando el compromiso democrático de los ciudadanos se haya fortalecido y asegurado. Aunque por ahora no hay duda de que los Colegios son aún el instrumento más eficaz para la dignificación de nuestra profesión de enseñantes.

24. Presiones para la elección del presidente del Consejo General de Colegios (1981)³²²

Reforma de la ley de Colegios Profesionales en 1979 y lucha por el control del Consejo General de Colegios

La elección de Presidente de este Consejo General fue objeto ya, poco después de celebrada, de varios recursos, que parece que fueron retirados tras el acuerdo a que se llegó en el Pleno de diciembre de 1980. Pero no habría de pasar mucho tiempo sin que se plantease de nuevo la existencia de anomalías en la realización de dicha elección.

La primera anomalía que surgió fue la relativa a la participación del presidente saliente en la elección de acuerdo con lo que establecen los Estatutos del Consejo General, cuyos artículos pertinentes fueron leídos al inicio del acto, sin que ninguno de los presentes advirtiese el desfase de nuestros Estatutos con la nueva Ley de Colegios Profesionales. Ahora bien, a la vista de los resultados de la votación para la elección de cargos, parece que esa anomalía no era suficiente para invalidar la elección; y, sin embargo, fueron necesarios informes y contrainformes jurídicos. De modo que, casi sin solución de continuidad, se descubrió otra anomalía en la mencionada elección de presidente y se pretendió invalidar la elección en cuestión porque el presidente saliente no reunía las condiciones requeridas para ser elegible; y, nuevamente, como en el caso anterior, se produjo la petición de informes y contrainformes.

En estos momentos nos reunimos en un debate, bastante difícil, puesto que pretendemos decidir si la elección de presidente en septiembre de 1980 es válida o no, en función de un punto de la Ley de Colegios Profesionales de diciembre de 1979 oscuro -muy oscuro-, en contraste con la norma, no lo olvidemos, muy clara de los Estatutos de nuestro Consejo General, que fue la que seguimos en esa elección.

Para quienes propugnan la invalidación de la misma, la cuestión está muy clara: puesto que los Estatutos tienen el rango de Decreto, se subordinan a la versión reformada de la Ley de Colegios Profesionales. Pero, en la práctica, esa subordinación

³²² Manuscrito correspondiente a la Intervención del presidente en el Pleno del Consejo General de Colegios de Doctores y Licencias en Filosofía y Letras y en Ciencias. (*N. del ed.*).

resulta realmente difícil, porque lo que está muy claro en los Estatutos está muy oscuro en la Ley; de hecho, los informes jurídicos son totalmente discordantes. Ahora bien, ¿podemos decidir aquí -por una votación- que el precepto claro de los Estatutos está en contradicción con el precepto oscuro de la Ley vigente? Pienso que resolver esa difícil cuestión es tarea de juristas altamente calificados y con capacidad de tomar decisiones jurídicas, normativas.

Lo que sí está (y estuvo) a nuestro alcance es la adaptación de los Estatutos de nuestro Consejo a la Ley de Colegios Profesionales de 26 de diciembre de 1979. Pero, en el caso del precepto en cuestión de los Estatutos vigentes, lo que parece tan sencillo presentará graves dificultades, a la vista de la oscuridad de la Ley, y se abrirá además la posibilidad de que algún o algunos colegiados intenten impugnar la solución que se adopte.

Lo que este asunto viene a revelar, a lo largo de las tres etapas apuntadas (recurso inicial de la elección de presidente, impugnación posterior de ésta por la participación del presidente y pretensión final de la anulación de la elección del presidente por el carácter no elegible del mismo) es que lo que ha primado ha sido la lucha por el poder, por decirlo sin disimulo. Eso es lo que se desprende con toda claridad, no sólo ya de cómo se ha llevado el tema en el seno de los Plenos del Consejo, sino también de las declaraciones, cartas y precisiones de todo tipo, en las que han sido pródigos algunos miembros del Consejo con la finalidad evidente de que dimita el presidente.

También se ha acusado abierta y públicamente a la presidencia de perturbar la actividad coordinadora del Consejo y su labor como tal organismo. Creo que esta acusación no es justa, y que revela asimismo que el objetivo de quienes la emiten es conseguir el “poder”; se confunde la Presidencia con una Junta de Gobierno, puesto que aquí “el poder es el Consejo en pleno” y no es transferible a ninguno de sus miembros. También podrían recordarse afirmaciones tajantes, que se han hecho aquí, de no colaborar en ninguna tarea en tanto no cambie de titular la Presidencia. Pero parece que no es preciso insistir más para identificar la causa de la perturbación de la marcha del Consejo General.

Por último, tengo que reiterar que la solución del problema con que nos enfrentamos hoy es difícil, por la precisión del precepto en cuestión del Estatuto vigente del Consejo General y la oscuridad

(basta echar una mirada a los informes de los letrados, para comprobarlo) de la norma correspondiente de la Ley de Colegios Profesionales de diciembre de 1979. También he de hacer constar que, por lo mismo, una votación en favor o en contra no resuelve nada. Aunque, por lo demás, los consejeros interesados saben muy bien, no sólo a dónde hay que acudir para poner en claro este problema, sino también que el Consejo tiene pendiente la adaptación de sus Estatutos a la Ley de Colegios Profesionales, tras su reforma reciente.

25. Notas breves³²³

1. Ley General de Educación (1970) y contrarreforma educativa (s.f.)

¿Cuál es el estado actual de nuestro sistema educativo? ¿Cuáles son los problemas fundamentales que pesan sobre nuestra educación?

Los problemas que afligen a nuestra educación son muchos y muy graves; estallaron de repente tras el marasmo y la mansa anarquía en que estuvo sumida hasta los últimos años de la década de los sesenta. Desde entonces (podría tomarse como fecha liminal el año 1968), nuestra educación se ha movido entre la impaciencia y la improvisación.

La fórmula preferida de resolver los problemas ha sido el parcheo. No podía ocurrir otra cosa, dado el largo período en que el Estado (y la sociedad) ha dejado la educación en manos de la iniciativa privada, especialmente de las organizaciones religiosas, puesto que sus objetivos no eran educar sino, antes bien, la ganancia, en el primer caso, y la influencia político-religiosa, en el segundo.

El desarrollo industrial de los años sesenta hizo que estallaran con fuerza las contradicciones, que se intentaron superar con la Ley General de Educación, a impulsos de las necesidades en mano de obra de las empresas y de las exigencias de los trabajadores y los pequeños empresarios. Pero los grupos ultra, instalados en las Cortes franquistas, frustraron sus objetivos. La Ley General de Educación sufrió tales embates y reformas que acabaron con sus limitadísimos aciertos iniciales; y con una Ley con la que parecía que se pretendía reformar a fondo nuestro sistema educativo y hacerlo más eficaz, al servicio de la burguesía industrial, sólo se introdujeron algunos cambios superficiales, dejando en lo esencial todo como estaba.

2. Preescolar y EGB (s.f.)³²⁴

Parece que se va abriendo paso la idea de que la enseñanza general básica debiera organizarse en un ciclo único, que debería extenderse, de inmediato, entre los 6 y los 16 o entre los 5 y los 16 años de nuestros niños. Previamente, debiera establecer una etapa

³²³ Manuscritas, (*Tít.*, y *n. del ed.*).

³²⁴ Nota inacabada. (*N. del ed.*).

de enseñanza preescolar, de los 2 o 3 años hasta el comienzo del ciclo único, a los 5 o a los 6 años. Esa etapa preescolar no debería ser obligatoria, aunque sí gratuita, en tanto que la enseñanza general básica debería ser obligatoria y gratuita.

Convendría exponer algunos de los rasgos más característicos de la educación general básica, de los 6 a los 16 años. Ante todo, debería capacitar a los muchachos para iniciar su formación profesional (adquirir aquellos conocimientos o destrezas que le faciliten la inserción en la actividad productiva) o para acceder a la enseñanza superior, universitaria clásica o politécnica, a través de unos breves cursos de perfeccionamiento...

3. **Sobre la formación profesional (1974)**³²⁵

El fin de una formación profesional idónea es el fomento del desarrollo de la aptitud “general” humana

Desde un punto de vista biológico, la selección profesional basada en *aptitudes innatas* (que son las verdaderamente importantes) es un absurdo, porque entre las disposiciones o aptitudes que pudieran existir en el animal humano y las profesiones creadas por la división de trabajo no puede existir ninguna relación. En los animales existen aptitudes o especializaciones que son las que adaptan al animal a su medio y posibilitan la culminación de la especie, pero los oficios y profesiones creados por el desarrollo de la producción y que están en continuo cambio (desaparecen unos y aparecen otros) son creadas por los propios hombres sin que tengan repercusión alguna en la organización biológica de los individuos.

Nadie puede pensar en serio que existe una aptitud especial innata para escribir a máquina, para conducir autobuses o para pilotar un avión. Además: ¿qué sucedería con las profesiones nuevas si los individuos hubieran de poseer una disposición especial para desempeñarlas?; y todas las profesiones hoy existentes fueron un día, no muy lejano, nuevas. La selección profesional no puede menos que basarse o fundamentarse en aptitudes adquiridas; no cabe otra posibilidad.

Las innumerables profesiones humanas son el resultado del desarrollo histórico de las herramientas y artefactos humanos así como de la evolución (bajo la influencia de los propósitos humanos) de las especies animales y vegetales. Ahora bien, esa doble evolución no es otra cosa que el instrumento de adaptación del hombre a la naturaleza en que le ha tocado vivir. Si esas dos series

³²⁵ Nota, con fecha de 7 de abril de 1974. (N. del ed.).

evolutivas son los mecanismos ideados por los hombres para su mejor adaptación y su mayor éxito, si son un producto humano, es imposible que los hombres poseyeran disposiciones al respecto previamente a su aparición.

Los oficios y profesiones son creados por los hombres en sus esfuerzos por incrementar su eficacia en la lucha con la naturaleza; y las aptitudes para tales oficios y profesiones son especializaciones de la aptitud general humana para adaptarse eficazmente, con éxito creciente, a la realidad.

La selección de personal tiene como misión o función buscar entre los individuos a aquellos que han desarrollado las aptitudes requeridas por un puesto de trabajo determinado. Pero una formación profesional adecuada a una sociedad tiene que proponerse el desarrollo de la “aptitud” general humana, de que cada individuo se engarce con el entramado social humano y que dentro de éste desarrolle una aptitud especializada a fin de satisfacer los requerimientos de cada puesto de trabajo. No es otra cosa que el trabajo general humano y el trabajo determinado que se materializa en cada mercancía o servicio concretos.

4. **La disciplina militar (1975)**³²⁶

El modelo de la disciplina militar ha influido, sin duda, demasiado sobre otras formas de disciplina, y principalmente sobre la enseñanza.

Hubo un tiempo en que la disciplina militar fue imitada masivamente por colegios, universidades, organizaciones juveniles, organizaciones religiosas, partidos políticos, etc. Todo manejo de hombres se deslizaba inconteniblemente hacia la disciplina militar. Para grandes sectores de la población, tras la fórmula de los “ejércitos nacionales” o la “nación armada” -que demostraron su eficacia con el éxito en numerosas guerras, pero sobre todo en las dos guerras más destructivas de la historia, la I y II guerras mundiales-, los ejércitos aparecían como la forma más elevada de eficacia; de modo que, cuanto más se aproximara cualquier organización a ese modelo militar, mayor sería su éxito en el logro de sus fines.

Ahora bien, como en el modelo militar el factor que aparecía como determinante del éxito era la disciplina militar, para toda persona ocupada en el manejo de hombres -o simplemente en el trato de numerosos hombres- la disciplina militar constituía (y aún

³²⁶ Nota, con fecha de 14 de febrero de 1975. (N. del ed.).

constituye) el ideal inalcanzable, pero fascinante, al que aspiraban a aproximarse.

Los colegios de niños y de niñas rivalizaban en la uniformización de los vestidos, en las formaciones, en la marcialidad de la marcha por patios y pasillos, así como en la sincronización de los movimientos, etc. Y los profesores y auxiliares se sentían elevados a la más elevada sensación de poder y de satisfacción al movilizar rítmica y sincrónicamente a centenares de muchachos o muchachas con una simple voz, como si se tratara de uno solo: el mandar a escuadrones de muchachos debía tener para los “educadores” de entonces sensaciones deliciosas.

La verdad es que a nadie se le ocurría analizar lo que significaba la disciplina militar para averiguar cuál era el factor responsable de la eficacia de los ejércitos. Una eficacia reforzada, además, por la vistosidad y brillantez de los uniformes y, aún más, por el sincronismo riguroso de los movimientos, como dos efectos concomitantes que afianzaban en la mente de las gentes la idea de que la disciplina era el motor del éxito. Y, sin embargo, esto no era así; no podía serlo.

El más simple análisis de la disciplina militar revela su superación, al no corresponderse ya básicamente con la organización y las tareas de los ejércitos actuales.

El aspecto más atrayente de la disciplina militar es la obediencia o sumisión a las órdenes, a la voz de mando; sobre todo, la obediencia de centenares de soldados a la voz de mando en las pasadas y en los desfiles, el sincronismo en los movimientos y en las marchas, la marcialidad en los saludos, etcétera. Desde que el recluta entra en el cuartel se le somete a una instrucción intensa. Se le enseña a ponerse firme, a alinearse con sus compañeros, a marchar marcando el paso con los demás, a volverse a la izquierda o a la derecha, o a detenerse a la voz de “alto”. Durante meses, los jóvenes pasan horas haciendo ejercicios de esa clase hasta llegar al agotamiento. Pero lo peor no es el cansancio, sino el carácter machacón, reiterativo. Los reclutas tienen que hacer una y otra vez el mismo movimiento, hasta docenas de veces; y el instructor se complace en repetir ese movimiento indefinidamente, como si pretendiese “robotizar” a los reclutas.

De modo que uno no puede por menos de llevar a preguntarse qué se busca con esa práctica “robotizada”. E indudablemente el propósito, confesado o no, de la misma no puede

ser otro que el de formar *robots*, anular por completo la voluntad e iniciativa de los individuos para convertirlos en un mecanismo obediente a la voz de mando, dispuesto a realizar o ejecutar acciones sin resistencia.

Ahora bien, ese tipo de disciplina está hoy superada, por obsoleta, puesto que no se corresponde en modo alguno con la tecnología militar actual. Es el tipo de disciplina propio de la formación cerrada de combate, cuando el éxito de una batalla dependía de que no se rompieran las filas, la formación, los cuadros, porque la potencia de combate radicaba precisamente en dicha formación; como la falange tebana y después macedónica, la legión romana o las formaciones de la fase tardía del feudalismo, que entraron en quiebra con la aparición masiva de las armas de fuego. Porque, con el predominio de estas últimas, y especialmente de la artillería y las ametralladoras, los combates en formación son completamente imposibles; serían asesinatos.

En los combates modernos, sobre todo en las últimas guerras, los soldados tienen que separarse todo lo que puedan y tienen que actuar individualmente, guiándose por la propia experiencia e iniciativa. Por eso se ha visto a soldados magníficamente entrenados derrotados por campesinos u obreros industriales que luchaban con una moral elevada y dirigidos por la propia iniciativa. Y a eso se ha debido el que la disciplina militar, esa disciplina que tanto luce en las paradas y en los desfiles, haya sido sustituida históricamente por el adoctrinamiento político; esto es, el comisario en sustitución del sargento de cuchara.

La disciplina militar es el sucedáneo abstracto, exterior, coactivo, de la disciplina asumida voluntariamente por el individuo.

5. Funciones del proceso básico de la enseñanza y sinsentido consiguiente de la educación *permanente* (1976)

Quienes hablan de educación *permanente* no entienden el proceso básico de la enseñanza. Esto es:

1. Dotar al niño de instrumentos para individualizar la experiencia e integrarla.
2. Enseñar a comprobar (a verificar) la experiencia y alumbrar experiencia nueva.
3. Transformar al niño, de un ser débil, dependiente, en un individuo autónomo.

Crear que el hombre necesita una educación *permanente* constituye una prueba de orgullo satánico. ¿Cuál es, entonces, la verdadera fuente del conocimiento? Porque, si a todos los hombres hay que enseñarles permanentemente, ¿quién enseña a los que enseñan? Hay que partir del hecho de que los hombres son los creadores de todo conocimiento nuevo, sin que haya seres privilegiados, divinos.

6. El desarrollo de la “Alternativa” (1977)

Un proyecto alternativo del Colegio de Madrid sobre el desarrollo de la enseñanza: renovación pedagógica y gestión democrática.

Por las repercusiones que ha tenido nuestra Alternativa, no cabe duda de que han estado acertados los colegiados que han lanzado el proyecto, precisamente en unos momentos en que ciertos grupos, que ahora propugnan la libertad de enseñanza, estaban callados y satisfechos con el sistema existente, con el sistema franquista. Constituyó un acierto porque, casi simultáneamente, surgieron otras alternativas similares que demostraban que la sociedad estaba preocupada por la enseñanza. Pero también ha sido un acierto porque, por primera vez, eran los enseñantes los que iniciaban un debate público sobre un proyecto de enseñanza para una sociedad democrática, puesto que, hasta ahora, los proyectos de enseñanza se gestaban en el secreto de los gabinetes del Ministerio de Educación. En esta ocasión, la preocupación e iniciativa de los enseñantes coincidió con los deseos de participación democrática de las masas.

La “Alternativa”, con el criterio perfectible con que se ha planteado y abierto a la discusión y a la mejora (como lo evidencian las Primeras y las Segundas Jornadas sobre la Enseñanza) constituye un propósito y una tarea que los enseñantes ya no abandonarán, porque de esa discusión pública van a depender sus condiciones de trabajo, su dignidad profesional y su papel en la sociedad. Tenemos que desarrollar, entre todos, ese proyecto alternativo sobre sus dos líneas maestras, la renovación pedagógica y la gestión democrática, pues ellas son la base de educación democrática. A este desarrollo está contribuyendo ya la Comisión de Renovación Pedagógica.

7. Sobre el cuerpo único de enseñantes (s.f.)

Doble dimensión de la cuestión: reivindicativo-laboral y teórico-práctica

En el problema del “cuerpo único de enseñantes”, tal como es considerado por quienes hablan de él, parecen confundirse dos cuestiones: la cuestión reivindicativa laboral; y la cuestión teórico-práctica. Y, si se aspira a un tratamiento correcto del problema, con el propósito de evitar confusionismos perturbadores y utopismos idealizantes y deformadores, parece una exigencia metodológica delimitar esas cuestiones.

Son incuestionables las ventajas que representa la existencia de una agrupación sindical única de todas aquellas personas que trabajan para una misma empresa o para empresas de una misma rama, especialmente cuando se trata de empresas con un corto número de obreros, o a la hora de reivindicaciones labores: salario, condiciones de trabajo, etc. La práctica histórica nos enseña que la solidaridad de los trabajadores no se debilita lo más mínimo por el hecho de que cumplan tareas distintas y reciban salarios diferentes, a veces en una escala tan amplia como la que se extiende desde los salarios del aprendiz o los peones no calificados hasta los ingenieros. La coherencia del sindicato no sufre, ni objetiva ni subjetivamente, por la existencia de amplias diferencias salariales y de formación o entrenamiento. Las diferencias de función son aceptadas como un hecho real impuesto por la misma naturaleza de las cosas. Los obreros no se sienten frustrados por esas diferencias; las encuentran lógicas. Lo que irrita a los obreros es que a trabajos iguales no correspondan salarios iguales, porque ello implicaría una clara injusticia; pero no, el que se pague mejor a aquellos trabajadores cuyas tareas exijan un largo entrenamiento o una formación más duradera e intensa, así como mayor atención y responsabilidad.

En las condiciones impuestas por el régimen capitalista, que es el dominante en nuestro país, los obreros que realizan tareas iguales reciben salarios iguales y los que cumplen tareas desiguales reciben salarios desiguales. Por ello constituye una injusticia irritante la práctica, muy corriente entre nosotros, de que las mujeres reciban menores salarios, aunque cumplan las mismas tareas.

La segunda cuestión que plantea el “cuerpo único de enseñantes” es la unidad y la conformidad de tareas de los enseñantes. ¿Existe identidad real en las tareas que cumplen los enseñantes de Educación General Básica? ¿Teóricamente, es conveniente y lógica esa uniformidad? En otras palabras: ¿todos los enseñantes de EGB desempeñan unas mismas tareas, tanto los que enseñan a leer y a escribir a niños de seis años como los que

enseñan matemáticas, ciencias, literatura, etc., a los niños de 14 años? O, dicho de otro modo, ¿necesitan una misma preparación los profesores de los primeros cursos y los de los últimos? ¿Debe un profesor preparado para enseñar a los niños de los últimos cursos dedicarse a enseñar las primeras letras a los niños de seis años? ¿Conviene que un profesor entrenado para inculcar una concepción racional del mundo y de la vida guíe la mano de un niño que se inicia en la escuela?

Necesidad del análisis de la socialización primaria y de su relación con la socialización escolar.

Este orden de preguntas podría continuar indefinidamente sin agotar el tema, porque la realidad nos muestra que hay niños que se inician en la escuela, que tienen que aprender a coger el lápiz, a distinguir las letras, a contar, a estar callados en su sitio a fin de no perturbar a los demás niños y a superar el vacío que separa la escuela del estrecho círculo familiar para acceder a un nuevo ámbito de experiencia, a la experiencia social, infinitamente más rica que la experiencia de cualquier individuo. Pero la misma realidad también nos enseña que hay niños de doce, trece y catorce años (esto, sin salirse de nuestro decapitado sistema escolar) que necesitan un acceso múltiple a la realidad: necesitan asomarse al mundo a través de los ojos de más de una persona. Parece evidente que, durante los primeros años de la escuela, el niño debe tratar con una sola persona para salvar más fácilmente el estrecho ámbito familiar y acomodarse sin gran trastorno a ella. A un niño pequeño de seis, siete, ocho o nueve años no se le puede enfrentar con cuatro o seis profesores. Pero también es evidente que un niño de los últimos cursos de EGB necesita varios profesores que dominen sendas especialidades a fin de responder con soltura, claridad y competencia a las preguntas y dificultades que el niño tiene que plantearse.

Ésa es una cuestión que exige un examen riguroso: cuándo requiere el niño un solo y único profesor, y cómo y por qué lo requiere; y cuándo demanda varios profesores. El problema de si el niño necesita uno o varios profesores solamente puede encontrar solución mediante el análisis más riguroso de la experiencia recogida de la práctica pedagógica, aunque, sin duda, la psicología y la sociología tienen mucho que decir en ese sentido.

No se puede olvidar que el objeto de la educación es lograr que el niño engarce en la práctica social mediante el acceso a la experiencia colectiva a fin de transformarse en una persona que se

valga por sí misma, que sea relativamente autosuficiente (el hombre jamás es plenamente autosuficiente). Eso exige tener muy presente que el niño parte de un estado de total inermidad, desde el que tiene que avanzar gradualmente hacia el estado de autonomía personal, y que es función de la educación facilitar ese paso: cooperar a que se realice con la mayor economía de esfuerzos y con la máxima eficacia y equiparle con el conjunto de pautas de conducta que lo conviertan en miembro idóneo del grupo.

Ese proceso no es sino la socialización primaria y el niño no puede cumplirlo sin desarrollar potentes condicionamientos afectivos que serán los que le aten a su medio social. El niño tiene que engarzar con el proceso social, tiene que ligarse a un grupo social por innumerables hilos -sus relaciones sociales de todo orden-, pero ¿cuál es el núcleo germinal de esas relaciones sociales? ¿Surgen de modo espontáneo como tales, ya especificadas, esto es, constituidas en clases, como relaciones de amistad, de compañerismo, familiares, de vecindad, etc.? ¿O todos los tipos de relación social tienen su origen en una relación originaria, nuclear?

A poco que se reflexione sobre ello, se concluye bien pronto que las relaciones sociales que ligan al adulto normal con el grupo social constituyen un modo de florecimiento, de despliegue, de un afecto originario, germinal, que tiene que desarrollarse muy temprano en el niño. Ese afecto originario ha de encerrar una fuerza potente, para facilitar el desarrollo armónico y firme del niño, al ser el resultado de un vínculo poderoso que liga al niño con la realidad social. Y es fácil descubrir que dicho vínculo no es otro que el descubrimiento por el propio niño de la total dependencia en que se encuentra respecto de los mayores.

8. Sinsentido actual del adoctrinamiento ideológico y la “guerra escolar” (1979)

Algo profundo ha cambiado en el dominio de la enseñanza de nuestro país para que llegue a hablarse, por personas muy honorables, de una nueva guerra escolar.

Pero no hay que dejarse llevar de las similitudes históricas; no estamos en los tiempos de la II República; ni, mucho menos, en los días de Canalejas, cuando los problemas de la enseñanza incumbían únicamente a las dos clases superiores de la sociedad española: a la clase media y a la burguesía, que eran los verdaderos usufructuarios de nuestro sistema educativo, reducido al bachillerato y a la enseñanza superior. Buena demostración de esa

preocupación son los continuos y reiterados cambios de los planes de Bachillerato y las diversas reformas de los estudios universitarios, en contraste con la indiferencia ante la enseñanza primaria.

Que quede bien claro: una guerra escolar no quedaría hoy limitada a escaramuzas verbales entre las congregaciones religiosas, junto con sus portavoces oficiosos seculares y algunos representantes de las reducidas profesiones liberales; ahora las congregaciones religiosas tendrían enfrente a la gran mayoría de la clase trabajadora y a unos profesionales mucho más numerosos y casi totalmente proletarizados.

La brusca aparición de la nueva demanda educativa por parte de las familias trabajadoras ha alterado cuantitativa y cualitativamente nuestro confuso sistema educativo. El fuerte crecimiento de la misma y las exigencias que plantea requieren una política educativa nueva y una transformación de las dos tendencias pedagógicas vigentes en el país, desde el final de nuestra guerra civil.

Esas dos tendencias, orientadas a adoctrinar e inculcar una ideología y a fomentar las vocaciones religiosas y seleccionar cuadros militantes, no pueden resolver, de ningún modo, los problemas de una sociedad industrial, que, por una parte, reclama mano de obra con una formación intelectual general, y, por otra, una nueva aptitud moral, por la intensidad de las relaciones sociales; aparte de que la sociedad industrial exige también una educación nueva a través de las familias de los trabajadores -la clase más numerosa y consciente de nuestra sociedad.

IV. Escritos de combate: la religión, arma de dominación

1. Los colegios religiosos y la crisis educativa en España³²⁷ (1980)³²⁸

Puede parecer exagerada la afirmación de que las organizaciones religiosas dedicadas a la enseñanza son las responsables -tal vez, indirectas- de la crisis de nuestra educación. Pero la lógica de los hechos no deja otra escapatoria.

No cabe duda -al menos para mí- de que tal responsabilidad deriva necesariamente del papel que la jerarquía de la Iglesia Católica ha cumplido al lado de la clase dominante en nuestro país a lo largo de la historia y, más concretamente, durante los últimos cien años. Es un hecho fácil de comprobar que la jerarquía eclesiástica católica ha sido el estamento intelectual -el portavoz ideológico- de la clase dirigente de nuestra nación; y, como consecuencia, la responsable de la educación de los jóvenes de la clase dominante y a la vez la difusora entre el pueblo de la ideología de la clase que detentaba el poder. Algo que ocurrió, por cierto, también en todos los países de la “Europa Occidental” hasta que las revoluciones modernas debilitaron su poder por los cambios ocurridos en sus clases dominantes.

En el nuestro, la Iglesia Católica y en especial sus organizaciones más activas, las órdenes religiosas, han reforzado su papel de ideólogo y educador de la clase dirigente y, por tanto, su influencia sobre ella; influencia que fue en ascenso hasta alcanzar su apogeo después de la guerra civil.

No es nada nuevo señalar que durante los años de la Segunda República Española la Iglesia y, sobre todo, las órdenes religiosas se convirtieron en el núcleo central de la ideología antiliberal, antidemocrática y antiprogresiva; aparte de que asumieron la función orientadora e integradora de las fuerzas reaccionarias de distintos matices que iban a levantarse contra la República.

Las organizaciones católicas y la jerarquía eclesiástica jugaron un papel determinante en la preparación de la guerra civil con su aportación intelectual para movilizar a las masas

³²⁷ Este artículo forma parte de la introducción al libro, ya entregado a una editora sobre *Enseñanza, religión y control de las conciencias*. {Ése libro no se publicó, pero sí, en 1983, *Educación religiosa y alienación*, sobre esa misma temática, aunque no incluye este texto, ni tiene introducción, sino sólo una breve “justificación teórica”}. (N. del ed.).

³²⁸ *Argumentos* (1980), 31, pp. 19-22. (N. del ed.).

campesinas -para justificar el baño de sangre que se preparaba, ante las clases medias más reticentes, e incluso para convertir la guerra en *cruzada*-. Y ésa fue, además, la justificación de la clase dominante para hacer la guerra en nombre de valores y principios fundamentalmente católicos y, en un orden secundario, “patrióticos” o “nacionalistas”.

Nadie ignora que fueron los escritores más caracterizadamente católicos quienes más exaltaron los valores y principios de marcada tradición católico-feudal, hasta el extremo de estar convencidos de encontrarse en los umbrales de una nueva Edad Media y de reiniciar y restaurar la tradición cristiana anterior a Lutero. Como el fin victorioso de las fuerzas nacional-católicas en la guerra civil coincidió con el auge, aparentemente irresistible, del fascismo en Europa y con el ocaso, igualmente aparente, del liberalismo y de la democracia ¿qué tiene de extraño que, en un país tan atrasado como el nuestro, los ganadores de una guerra tan destructora del enemigo creyesen que se habían abierto para ellos las puertas del milenio? Se podrían aducir centenares de declaraciones de los intelectuales más brillantes en ese sentido. De hecho, constituyen la tónica dominante en los artículos de periódicos y de revistas y en los libros de nuestra posguerra civil.

a. *La era franquista*

En los primeros años después de la victoria de los golpista en 1939 se dio tal convergencia de razones para creer en el triunfo definitivo de los ideales nacional-católicos que parece justificada la aceptación gozosa por las organizaciones religiosas del encargo que les hizo la clase dominante de educar a los niños y jóvenes, para que nunca más retornaran los viejos demonios del liberalismo, la democracia, la masonería, el comunismo, etc.³²⁹.

Existen demostraciones fehacientes de que las congregaciones religiosas -monjes y frailes- se entregaron con entusiasmo y santo celo a educar a las nuevas generaciones de dirigentes en los queridos y venerados ideales por los que tantos hombres habían muerto abnegadamente. Prácticamente todas las órdenes religiosas se entregaron a la tarea de formar a los niños y muchachos en el santo temor de Dios, en el desprecio del mundo y de sus vanidades y en la aceptación ciega del perfeccionamiento apostólico y militante para ganar la gloria y almas para el cielo.

³²⁹ Ver la Ley Reguladora de los estudios del Bachillerato del 20 de septiembre de 1938 (BOE del 23).

Aquí radica y aquí se encuentra la grave y tremenda contradicción que constituye aún la raíz fundamental de la nuestra crisis educativa: mientras las organizaciones religiosas educaban a los jóvenes en los ideales, valores y principios del nacional-catolicismo, la victoria de las fuerzas nacionalistas en la guerra civil había puesto las bases para el desarrollo irresistible del capitalismo; desarrollo bien manifiesto, por cierto, en la fiebre de negocios que se desató en los años inmediatos a la victoria.

Toda España era entonces un inmenso y fabuloso mercado negro, mientras las organizaciones religiosas convertían al país en tierra de misiones, con llamadas insistentes al arrepentimiento y a desagraviar el enojo del Señor, llenando los pueblos y ciudades de actos en los cementerios, predicaciones de los novísimos en las iglesias y las plazas y “rosarios de la aurora” en las calles; y esto, al mismo tiempo que se oprimía el corazón de los niños y muchachos con las penas del infierno y se exaltaba la “ira de Dios”. La España misional contrastaba así, radicalmente, con el *estraperlo* a todos los niveles: desde el que vendía una barra de pan al que vendía un tren de aceite. ¿Cabe una contradicción más flagrante?

¿Cómo influyó la situación social sobre la educación de los jóvenes? ¿Cómo contribuyó a condicionar el objetivo determinante de la educación?

Parece lógico que las órdenes religiosas llegasen con retraso a tomar conciencia de la situación social en los años del racionamiento y del *estraperlo*. O, quizás, ¿toda la parafernalia de rosarios de la aurora, ejercicios espirituales, actos en los cementerios, etc., constituía sus instrumentos de lucha contra un estado de cosas tan degradado? Antes bien, parece más probable que a las organizaciones religiosas no les fuera fácil darse cuenta de la marcha de los hechos por una serie de razones:

- 1) Por la firmeza y seguridad con que el Caudillo gobernaba.
- 2) Por las constantes y reiteradas declaraciones de adhesión a la Iglesia: buen ejemplo de las mismas es el discurso del ministro Ibáñez Martín ante las Cortes con motivo de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, al afirmar repetidamente que el Estado español era el más obediente y fiel a las orientaciones de la Santa Sede.
- 3) Por las sucesivas concesiones a esas mismas organizaciones religiosas en materia educativa (legislación, subvenciones, etc.).

- 4) Porque el desarrollo industrial originó profundos cambios en las masas, entre los cuales no es el menos notable la desaparición paulatina del anticlericalismo extremista, bien evidente por el contrario en la guerra civil.

Todos esos factores pudieron haber desorientado a las organizaciones religiosas y haberlas hecho pensar en la perennidad de su poder, que les permitía continuar transmitiendo una ideología, unos valores y unos principios completamente “desfasados” respecto de la marcha de la sociedad española. Los testimonios de ese “desfase” son abundantes y resulta sorprendente su persistencia, a veces, hasta avanzada la década de los sesenta. Es más: el hecho de que todavía perduren en algunas actividades y en algunos estratos de la organización eclesiástica pone de manifiesto lagunas importantes en su conocimiento de la realidad social española.

b. Una moral maniquea

Hasta aquí el análisis de la contradicción fundamental existente en la clase dominante victoriosa en la guerra civil: entre su estrato intelectual -que mantiene y reafirma las motivaciones de una guerra tan atroz- y las transformaciones que tienen lugar en la propia clase dominante, precisamente a causa de su triunfo. A saber: la transformación capitalista de la propia clase dominante y el aburguesamiento general de la sociedad española.

Ahora es necesario analizar los resultados de la educación impartida por las organizaciones religiosas, contrastando los contenidos y las actitudes inculcados con la realidad social y tratando de inferir consecuencias que reflejen la crisis educativa en nuestro país.

De entre los principales rasgos de esa educación conviene destacar entre otros los siguientes:

- 1) La concepción del mundo, de la sociedad y del hombre, a la manera medieval, como intrínsecamente malos y pecaminosos.
- 2) La interpretación de la educación como un proceso completamente aislado de la sociedad.
- 3) La imposición de un moral teológica abstracta, dogmática y ritualista, como única norma moral.

- 4) La creencia y el convencimiento de una vuelta a la Edad Media, que indujo a los educadores a desviar a los jóvenes del conocimiento de la realidad social.
- 5) La inculcación a la juventud de un “saber de salvación” grandilocuente y vanidoso, con desprecio de las ciencias y del conocimiento sencillo y humilde.
- 6) La influencia de las organizaciones religiosas -como representantes de la clase dominante y guardianes de la verdad-, sobre los restantes sectores de la educación, la estatal y la privada, que originó una fuerte emulación y competencia en dogmatismo, ritualismo y demás.

La persistencia y reafirmación del mundo como intrínsecamente malo constituye una cierta toma de conciencia indirecta por parte de las organizaciones religiosas de que la sociedad eclesial no dirigía ni orientaba la sociedad burguesa, e incluso de que la dinámica y la orientación de esta última eran ajenas e incluso peligrosas para ella; es decir, de la tendencia secularizadora de la sociedad burguesa.

Eso explicaría la insistente prevención contra la “calle”, contra el cine y el teatro, contra las excursiones, contra las fiestas profanas -el horror a los bailes-, y, lo que es más grave, contra los talleres y las fábricas, como lugares de perversión.

Un desprecio del mundo que tenía su reflejo a nivel social, pues los hombres aparecían divididos en dos grupos, netamente diferenciados:

- 1) los elegidos, los sostenedores de la fe, los buenos;
- 2) los malos, la masa, los trabajadores, los pobres (“que se den cuenta... de que los preparamos para luchar contra la maldad de las gentes que persiguen arrebatarse su fe”).

Una división bien patente por cierto en *Camino*, un libro muy conocido desde los años cuarenta en el que se habla de la “clase de tropa” y del “estado mayor de Cristo” -de caudillos y masas-; y donde se establece una barrera infranqueable entre el hombre corriente y el sacerdote, que “es siempre otro Cristo”.

Ese desprecio del mundo y de sus atractivos y esa separación de los hombres en buenos y malos -dentro de un mismo país donde, por definición, todos somos católicos- tienen incalculables consecuencias de todo orden.

Por de pronto, obliga a los educadores a un esfuerzo coactivo apremiante e insistente. Así, los estudiantes externos, desde que salen del centro, andan obsesionados con el miedo a pecar, ya que, según sus profesores, todo parece dispuesto para tentarlos, para inducirlos a ofender a Dios. Y por eso se propugnaron los internados para evitar ese gravísimo peligro, al tener a los niños controlados día y noche y apartados de las influencias de sus familiares, cuyas preocupaciones eran muy distintas y mucho más terrenales.

Para abroquelar a los niños contra las “agresiones” del mundo, los educadores se veían obligados a exagerar los peligros y a resaltar los medios para evitarlos: el santo temor de Dios y la repetición constante de ceremonias, oraciones, jaculatorias, signos, etc., como otros tantos talismanes de acción mágica contra el mal. Y para hacer más eficaces esos recursos y conseguir que el que los poseía se sintiera seguro y confiado, se les inculcaba un sentimiento de orgullo y de pertenencia a una clase superior, la clase de los elegidos.

Para eso, naturalmente, ponderaban la fe, las devociones y la práctica frecuente de los sacramentos como lo más sublime y como la única obligación de los espíritus elevados; de manera que quienes cumplían rigurosamente con todos esos deberes se salvaban y el resto estaban ya avanzando por el camino del infierno. Ése era el motivo de que se recargasen tanto las tintas, hablando de las postrimerías y de las continuas amenazas del *maligno*.

c. *El menosprecio de la ciencia*

Es evidente que esos muchachos no necesitaban ningún tipo de formación moral. Se les inculcaba que la moral consistía en el santo temor de Dios y en ejecutar fielmente la voluntad de Dios (como muy bien dice San Ignacio, en la *Carta a los jesuitas portugueses*), interpretada siempre por el Superior. Al prójimo se le respetaba, si con ello se cumplía la voluntad de Dios. Todos los deberes y todas las normas de comportamiento derivaban de la fe en Dios y del cumplimiento de sus mandamientos: no había más fundamento moral que el de los diez mandamientos de Moisés, interpretados, claro está, de acuerdo con una casuística muy complicada.

En vista de que el mundo y la sociedad marchaban hacia una creciente secularización, se exaltaba el pasado, el Siglo de Oro: la época en la que en los dominios españoles nunca se ponía el Sol;

la época de las grandes luminarias de la ciencia española; la época de los grandes santos y conquistadores; la época en que todos los españoles aspiraban a “ser mitad monjes, mitad soldados” para conquistar nuevos mundos para la fe cristiana. Se infundió tanto orgullo en los jóvenes, que éstos acabaron sintiéndose el ombligo del mundo y la sal de la Tierra e hinchados de desprecio contra las naciones de la Europa Occidental, envilecidas y hundidas en el logro de miserables bienes materiales.

Para los jóvenes de los años cuarenta y cincuenta, la industria, el capitalismo, el comercio, la técnica, la ciencia, el liberalismo y la democracia eran antiguallas prestas a extinguirse; y eso, precisamente cuando en España se avanzaba irresistiblemente hacia el capitalismo -al que llegábamos con muchos años de retraso-. ¡Pronto, todas las naciones del mundo aprenderían de España! ¡Cuántas veces dijo esto el Caudillo! Y, si él lo decía, tenía que ser verdad.

Para reforzar ese sentimiento de orgullo se menospreciaba la ciencia natural, las ciencias experimentales: ¡nosotros teníamos el encargo de desarrollar el “árbol lulliano”, armónicamente y en su conjunto! Se combatía el enciclopedismo como un engendro de Satanás. Se ridiculizaba a Darwin. Y se menospreciaban las ciencias modernas a favor de un “saber de salvación”, que llevaba a la conclusión de que, al final, el que se salva sabe y el que se condena no sabe nada. Naturalmente, ese desprecio hacia la ciencia estaba en estrecha relación con el supuesto desprecio del mundo y sus vanidades.

Por lo demás, el más ligero análisis de la forma de enseñar, de los contenidos de la enseñanza, de la insistencia preferente en determinados contenidos y de las devociones y prácticas religiosas a que se sometía a los niños y muchachos demuestra que el centro de la formación consistía en la inculcación de una fe ciega en el Dios “católico, apostólico y romano” y de la predisposición irrevocable de cumplir su Santa Voluntad (“cuyo intérprete es el Superior, que en su lugar os gobierna”). Éste era el núcleo de la nueva educación después del fin de la guerra civil.

Ése era también el carácter diferenciador de la educación en los centros de las organizaciones religiosas, que habían recibido el mandato de enseñar a todas las gentes, y de enseñarlo todo, no sólo la doctrina cristiana. Pues, como decía un eminente jesuita -el Padre Eustaquio Guerrero-, ni siquiera en un Estado confesadamente católico como el español los centros oficiales

podrían formar tan cristianamente como los propios religiosos, ya que

«no basta la enseñanza teórica de la religión para hacer buenos cristianos ; se necesita la enseñanza práctica: esto es, hacer vivir al hombre la vida cristiana en la niñez, en la adolescencia, en la primera juventud y siempre».

Por eso, ese influjo es «idealmente eficaz en los centros de la propia Iglesia». Es natural: nadie, sino los religiosos en sus propios centros, podía dar una auténtica formación religiosa, *núcleo básico de nuestra enseñanza*; y, con muchísimo más motivo cuando se decía que el sacerdote era otro Cristo.

Si se tiene cuenta el fervor religioso despertado en la posguerra en las clases alta y media y, por ansias de imitación, en la pequeña burguesía, se tendrá la explicación del crecimiento del alumnado en los centros religiosos y el descenso del número de alumnos en los centros oficiales, hasta poner en peligro la existencia de muchos de ellos. De hecho, para evitar su desaparición, al desviarse la corriente de sus clientes hacia los centros religiosos, se vieron obligados a competir con éstos en devociones y prácticas religiosas y a solicitar «la benéfica influencia para conseguir frutos de cristiandad muy estimables».

2. Coeducación y control social en la España de la posguerra (ca.1980)³³⁰

La prohibición de la coeducación, así como la separación de la población por sexos en diversas actividades, que se dio en España con extraordinario rigor en los años cuarenta y cincuenta, constituyó un mecanismo más de represión social y de control de las conciencias.

Desde el punto de vista de la moral católica, la separación de la población por sexos desde la primera infancia (desde la etapa de preescolar o los comienzos de la enseñanza primaria) tiende a aumentar el sentimiento de pecaminosidad que encierra toda relación, del tipo que sea, entre niño y niña, hombre y mujer. La simple conciencia de la separación, por su falta de motivación e irracionalidad, fomenta la búsqueda de motivos adicionales y estimula en ambos sexos la intriga y la exaltación de lo prohibido. Así, la diferencia de sexos que, de otro modo, podría pasar prácticamente desapercibida hasta ya avanzada la adolescencia, se impone a las conciencias acrecentada por la malicia y el intento de descubrir la pecaminosidad que se supone implica dicha separación.

La creación de falsos mecanismos culturales y educativos de tensión y angustia en la masa trabajadora facilita el control de las conciencias. La insistente y avasalladora amenaza de pecados (más las consiguientes penas infernales) obliga a la gente a refugiarse en busca de protección en los portavoces y representantes de las divinidades para obtener la remisión de sus pecados y librarse de las terribles penas eternas. Además, en ese caso, el peligro de pecar se acentúa por el hecho de que se cae en pecado con sólo pensar o por el mero deleitarse o solazarse con la imaginación. Pero ése es precisamente el motivo de la prohibición de tratarse y de relacionarse con el otro sexo: obligar a la gente a bordear el pecado de forma constante e ineludible. Es inevitable que los niños y las niñas, los muchachos y las muchachas, los jóvenes y las jóvenes, piensen en algo relacionado con el sexo bajo la doble presión de la prohibición de relacionarse y de la estimulación fisiológica desde antes ya de la pubertad.

³³⁰ *Revista de Educación* (2001), 326, pp. 185-193. Como en otros casos, las modificaciones del texto -de tipo literario y formal- se han hecho, a la vista del original. (N. del ed.).

Para entender mejor la prohibición de la coeducación es necesario esbozar el análisis de dos cuestiones que le van a dar sentido:

- 1) la importancia y la significación de la convivencia entre niños y niñas para su socialización y para la formación de una personalidad sana;
- 2) las causas y motivaciones que llevaron a la prohibición de la coeducación en nuestro país y los objetivos perseguidos por la clase dominante mediante la misma.

a. Las relaciones sociales en la formación de la personalidad del niño

Como es bien sabido, los niños nacen inermes y sin la capacidad suficiente para responder a los estímulos del medio, excepto mediante el reflejo incondicionado de succionar y deglutir. En los primeros meses, todo niño parece un simple estómago que mama, defeca, duerme y llora. La carencia de reflejos incondicionados para adaptarse al medio de la propia especie -en contraste con las crías de la mayoría de las especies animales- constituye, sin embargo, una ventaja evolutiva extraordinaria, ya que el niño está destinado a adaptarse a un medio enormemente complejo y variable: el medio creado por los hombres en la naturaleza, el medio humano. Un medio (ciudades, transportes, vestidos, tecnología, normas sociales, cultura espiritual, ciencia, religiones, etc., etc.) que cambia, además, con tanta rapidez que todos conocemos las dificultades de algunos adultos para adaptarse a él, ya que exige pautas de conducta en constante renovación.

Al nacer, el niño es acogido y cuidadosamente protegido por el medio creado por los hombres. No podría sobrevivir sin el cuidado constante de los padres -o de quienes ocupen su lugar- durante años. En ese largo período de tiempo y, sobre todo, durante los primeros años, en que la dependencia del niño es total, los adultos *reprimen* con sus cuidados y regularidades toda espontaneidad instintiva en él, sustituyendo así sus respuestas “espontáneas” a los estímulos del medio por respuestas nuevas, elaboradas por el grupo social. La interiorización *lenta* de esas respuestas elaboradas socialmente (lenguaje, normas de comportamiento, para consigo mismo y con los demás, etcétera) implica la socialización inicial y básica: asentar los fundamentos de la personalidad del niño.

Esa fase de desarrollo del niño es determinante para su futuro: para su adaptación a los elementos más sobresalientes del medio humano, en general, y a las personas que son su constituyente principal, en especial. A lo largo del desarrollo del nuevo miembro y hasta su conversión en adulto, la criatura humana depende siempre de los mayores y está en relación de mutua interacción con los adultos y con otros niños. Esa dependencia e interacción, tan intensas en los primeros años -y que en algunos individuos pueden durar toda la vida- acuñan o modelan la personalidad del niño; la crean, la preparan, y equipan al nuevo individuo humano con una serie de respuestas que le serán necesarias cuando, ya adulto, se inserte en la actividad productiva.

Ahora bien, durante ese proceso formativo tan decisivo, el niño percibe toda la realidad a través de los demás: de los adultos, sobre todo; y de los otros niños, puesto que suele pasar por una fase en la que las relaciones con los amigos son muy influyentes.

Conviene insistir en la función determinante de las relaciones personales en esa primera etapa, de plena dependencia del niño ante los adultos. Porque, si sus necesidades son satisfechas siempre con afecto y amor por los encargados de su cuidado, el niño sentirá y experimentará satisfacción, confianza y seguridad ante las personas que le rodean. Pronto sentirá agrado ante su simple presencia que enseguida se tornará en simpatía y más tarde en afecto, en cariño, en amor: el niño aprenderá a amar a los demás a través del amor que le muestren. Así, el niño adquiere confianza en los adultos, se siente seguro a su lado, escucha y acepta voluntariamente lo que le dicen y asimila con felicidad la experiencia humana que le transmiten: el niño aprende a creer en quienes le manifiestan y le demuestran amor.

A poco que se medite, a nadie se le escapará la inmensa importancia de la confianza y afecto del niño hacia quienes le rodean. El desarrollo de su personalidad y el establecimiento de pautas adaptables y estables de conducta dependen de ese agrado y de la buena aceptación de la experiencia que le transmiten los adultos de su entorno y, con posterioridad, los compañeros escolares. Una buena predisposición hacia los demás nacida de la confianza y el afecto es absolutamente decisiva para la buena asimilación de la experiencia humana, sin la cual es imposible el desarrollo intelectual del niño. Las relaciones sociales y personales satisfactorias son, pues, capitales para su desarrollo.

El retraso en el hablar es simplemente una manifestación de alguna perturbación en los cauces de la experiencia infantil: los padres o los adultos que hacen las veces de tales. Si el niño, por desconfianza o por desagrado, se ciega esos cauces de experiencia, si no desarrolla el contento, la simpatía y más tarde el afecto sereno hacia los adultos de los que depende, sufrirá las consecuencias de ello durante toda la vida. Por lo pronto, experimentará dificultades, a veces graves, para entablar relaciones personales: ofrecerá resistencia a conocer a nuevas personas; aparecerá tímido y cohibido ante desconocidos; y se mostrará retraído y no será capaz de hablar con el compañero desconocido de autocar, de tren o de avión, aunque pase varias horas a su lado.

Así, por una parte, tenemos al niño cuidado con afecto y con verdadero amor, que se sentirá confiado y abierto ante las personas desconocidas y se caracterizará por una cierta extroversión: siempre dispuesto a entablar nuevas amistades, hasta poder llegar a ser un poco superficial (aunque ése es un peligro que hay que correr); y, por la otra, a los niños cuidados por profesionales, posiblemente bien alimentados y vestidos, pero sin afecto individual, o a los que se ha aislado en el hogar familiar y, con frecuencia, rechazado: niños que no han aprendido a querer como respuesta a ser queridos, a ver satisfechas sus necesidades con amor.

Esos niños desarrollarán una clara desconfianza hacia los adultos de los que dependen y mostrarán una propensión manifiesta al aislamiento: a encubrir sus sentimientos e intenciones, a rumiar en soledad sus vivencias y dificultades, sin recurrir a la comprensión, consejo o ayuda de los demás. Son los niños introvertidos, tímidos, desconfiados. Su desarrollo intelectual será lento y dificultoso. Y, como es lógico, mostrarán una gran pobreza de sentimientos: desarrollarán un aferramiento casi morboso al amigo en quien han depositado su confianza; y entre ellos se darán los individuos propensos a poner su afecto en animales y cosas, con preferencia a personas, y los que pueden inclinarse también al pesimismo y a la insolidaridad social.

El núcleo central y determinante del medio humano son los otros hombres, incluidos los niños. Las relaciones sociales humanas constituyen la trama y la urdimbre del desarrollo de la vida humana. Los hombres y los otros niños son los mediadores entre el niño y la realidad; y, dado que toda la experiencia, el conocimiento y la información le llegan al niño a través de sus relaciones con los demás, todo lo que el niño recibe estará coloreado por el afecto que

le inspiren las personas, por el afecto que sienta hacia ellas. Pues, *no pueden existir relaciones personales reiteradas y estables sin que generen afecto*, sin que den lugar a formas de sentimiento por ambas partes.

El afecto y los sentimientos así generados tienen un valor capital para la existencia de los grupos sociales: son la argamasa de las relaciones humanas. Y constituyen, a la vez, el motor de la actividad de los individuos: son el germen y el núcleo central de la vinculación del niño a la familia y a los grupos sociales con los que va entrando en relación; y, por tanto, también, de la voluntad, de la constancia y de todo sacrificio a favor de los demás.

Los sentimientos y el afecto suponen el apoyo fundamental del individuo para la consecución de todo objetivo, de toda meta de largo alcance, de todo propósito social e individual. Todos sabemos muy bien que la racionalidad surge en el niño como un hilo muy tenue y débil, inapto e incapaz para guiar su conducta. Ni el niño ni el muchacho pueden confiar sus vidas a algo tan falible como su capacidad de razonar; el verdadero sustituto de la razón durante los años de la niñez y la adolescencia es el afecto y los sentimientos.

Como puede comprobarse a diario, incluso los adultos toman sus decisiones importantes movidos más por el afecto y los sentimientos que por un análisis racional y sereno de los hechos. Por eso resulta tan importante y decisivo el desarrollo de los sentimientos del niño; desarrollo para el cual se halla excelentemente preparado y en las condiciones óptimas, gracias al largo período de dependencia de los adultos y a la estabilidad de las relaciones personales, propiciada por la familia, el barrio, la aldea, la escuela, la iglesia, las diversiones, las fiestas populares, etc.

b. Ventajas de la coeducación para el desarrollo emocional e intelectual del niño

De esta introducción esquemática a la formación de la personalidad del niño -a su socialización- se infiere ya el valioso papel que puede desempeñar la convivencia de niños y niñas en la escuela, en los juegos, excursiones, etc., para el desarrollo de sus respectivas personalidades³³¹.

³³¹ Creo innecesario advertir que hablo del 'niño' como un término genérico para referirme a niños y niñas, ya que nuestra lengua no tiene un término neutro que abarque a ambos sexos, con sucede con la palabra alemana *das Kind*, en plural *die Kinder*.

Ante todo, parece absurdo el hecho de que niños y niñas, muchachos y muchachas, formen sus personalidades por separado, como si se tratara de dos géneros o clases enemigos, cuando la realidad es que están destinados a vivir juntos, tan juntos, que el propio Jehová hace decir a Adán: «Por tanto, dejará el hombre a su padre y a su madre, y se unirá a su mujer y serán una sola carne». De hecho, en las sociedades modernas las mujeres y los hombres no sólo están destinados a formar parejas unidas en matrimonio, sino que se ven forzados a trabajar, a colaborar y a pasar juntos muchas horas al año. ¿Pero cómo podrán vivir juntos y cooperar satisfactoriamente si se forman por separado?

No cabe duda de que, si en la formación de los niños intervinieran las niñas -y viceversa-, sus posibilidades de cooperación serían mucho mayores y la colaboración, más eficaz, puesto que, a su vez, las relaciones entre ambos serían más estables. Testimonio exagerado de esa disfunción es el axioma del nacional-catolicismo “Entre santa y santo, pared de cal y canto”, cuya versión semiculta es que no puede existir amistad entre hombre y mujer, ya que tarde o temprano desembocará en flirteo, en coqueteo, y finalmente en amor. Es ésa una concepción pesimista y deplorable de las relaciones entre hombre y mujer, y, por cierto, una consecuencia más de la formación por separado de niñas y niños y de la falta consiguiente de su mutuo moldeamiento en la etapa de máxima plasticidad.

Se evitaría llegar a tan lastimosa situación si desde el inicio de la actividad escolar, a los tres o cuatro años, los niños y las niñas empezaran a convivir. Porque, al estudiar, jugar, ir juntos por la calle y permanecer juntos durante unas cinco horas diarias con un propósito común -formarse intelectual y emocionalmente-, se generan unas relaciones personales recíprocas sanas y estables; y los niños ven en las niñas (y éstas en ellos) compañeros de estudio, de juego, etc., sin diferencias sobresalientes entre unos y otros.

Si no se tiene una mente retorcida ni se es un freudiano al pie de la letra, no parece concebible la existencia de pretensiones o insinuaciones sexuales, tanto por parte de los niños como por parte de las niñas. Pensar lo contrario supone corroborar la supuesta perversidad innata de la especie, cuando los datos y la información de que disponemos no sólo no apoyan esa suposición sino que nos permiten explicar la raíz de la misma y los propósitos a que responde. Porque, si la perversidad constituyera la condición originaria del hombre, quedarían justificadas todas las medidas represivas dirigidas a combatirla y a eliminarla, con la

fundamentación y la legitimación consiguientes de las instituciones y de los individuos que se erigen en la autoridad y en los mantenedores del orden social.

Parece conveniente insistir en el valor formativo de la convivencia entre niños y niñas. No se puede infravalorar la importancia y la significación de las relaciones entre niños y niñas, muchachos y muchachas, desde su llegada a la escuela. Por encima de todo, esa prolongada convivencia con propósitos comunes les enseña a considerarse como compañeros e iguales, y a no verse como objetos para satisfacer determinados deseos. Y contribuye, además, a moldear y a uniformizar las respectivas sensibilidades; a que las niñas no sean vigorosamente femeninas o morbosamente débiles; y a que los niños no desarrollen tendencias impetuosas y violentas a fin de aparecer ante ellas más varoniles, más machistas.

Es bueno que los niños no se avergüencen de manifestar sus sentimientos y una sensibilidad delicada y educada. Como todos los profesores habrán podido comprobar -y especialmente los que hayan presenciado la introducción de la coeducación en la segunda etapa de EGB en estos últimos años- los niños y las niñas no sabían tratarse. Los niños, en especial, creían que eran más apreciados y admirados cuanto más impetuosos y violentos; y, lo que es más grave aún, las niñas sentían admiración por los niños que se comportaban así. Eso demuestra hasta qué punto está deformada nuestra educación, pues ocurre incluso en los primeros cursos, en que las niñas suelen, además, quejarse de lo brutos que son los niños.

Como es obvio, la educación no puede establecerse sin un cambio de mentalidad del propio profesorado y sin la colaboración activa del mismo. Supuesto eso, sólo la intervención del profesorado puede contribuir a depurar las relaciones entre niños y niñas de sus aspectos perturbadores a fin de establecerlas sobre bases normales, firmes y sanas. Y en sus manos está la capacidad para explicar las raíces y motivaciones del comportamiento; y para poner de relieve los factores deformadores, como el *vedetismo* -o afán de competir y deseo de sobresalir y acaparar la atención de los demás-, tan frecuente, por cierto, en muchas familias actuales, que alaban y exaltan vulgares iniciativas de sus niños.

Los profesores pueden influir, sin duda, decisivamente en el comportamiento mutuo entre niños y niñas. Pero, para que puedan ejercer ese papel, es necesario romper de raíz los viejos tabúes que

los han arrastrado a la espiral de reprimidos y represores de las omnipresentes e imaginarias impulsiones sexuales en los niños. Para lograr la colaboración del profesorado hay que liberarlo de esos nefastos demonios nacionales, cuya influencia se ha visto reforzada por la difusión indiscriminada del freudismo como la teoría novísima que vendría a liberarnos de nuestros obsoletos complejos. Porque, sin una profunda reconsideración de esas añejas prevenciones de los profesores, no se puede esperar demasiado de la coeducación, ya que no hay que olvidar que el profesorado es el factor determinante de la educación.

Por lo demás, la coeducación tiene otras ventajas extraordinariamente importantes.

Es bien conocido el hecho de que la influencia determinante de la madre sobre el niño (lamentablemente, no puede decirse lo mismo de la influencia del padre sobre las hijas) genera un efecto avasallador, cierta adhesión del hijo a la madre, que, a veces, da lugar en el niño a un desgarramiento emocional tremendo cuando acude por primera vez a la escuela.

Es cierto que ese afecto del niño hacia sus padres es muy positivo y beneficioso en la escuela, ya que potencia la eficacia del profesor tan pronto éste logra que el niño lo incluya dentro del ámbito de su afecto; pues, como se ha escrito en la introducción, el afecto generado por los padres en el niño es el testimonio de la confianza y seguridad que ha desarrollado hacia los adultos. Pero, con la separación de la madre cuando acude por primera vez a la escuela, el niño sufre una grave tensión que, aunque se atenúe con el paso del tiempo, puede originar dos procesos serios: que la influencia afectiva y femenina de la madre se quiebre sin continuidad, por falta de soportes femeninos o de la transferencia y la objetivación del afecto en las compañeras o en la propia profesora; o que el niño inicie el proceso de destacar y entronizar la imagen de la madre en su recuerdo, en exclusiva.

El culto afectivo a la madre puede resultar peligroso en los niños de las familias de la clase trabajadora, e incluso en las de la pequeña burguesía, debido a su aislamiento familiar y a la carencia de ocasiones para conocer y tratar a niñas de su edad. Ese peligro aumenta en la pubertad, cuando el muchacho, al descubrir la actividad sexual, se esfuerza en imaginar una mujer como objeto de su deseo y sólo la puede construir con fragmentos de sus recuerdos más vivos, entre los que el dominante es el de la madre (a la que, además, habrá visto desnuda o semidesnuda en diversas

ocasiones); pues, si bien al comienzo tiende a rechazar esa imagen, puede encontrar también cierta satisfacción en ella, ya sea en sueños o tras una fuerte zozobra. Eso provocará inevitablemente un trauma de largo alcance, remordimiento y ansiedad en el muchacho; y su angustia será mucho mayor si es creyente y se siente en la obligación de confesar cada uno de los pensamientos que ha tenido y el terror experimentado al descubrir que el objeto de su deseo es la madre.

Ese proceso que puede conducir a imaginar el acto sexual con la madre debe ser mucho más frecuente en aquellos adolescentes a los que no se ha separado de la familia ni se les ha enviado a internados y que además no han podido convivir con niñas de su edad. Que es, por cierto, el conjunto de condiciones sociales que provocan y mantienen el “complejo de Edipo”, cuya supuesta universalidad es del todo falsa. Pues, no hay que reflexionar mucho para caer en la cuenta de que es posible eliminar las condiciones que subyacen al “complejo de Edipo” si los niños y niñas conviven normalmente, viéndose durante años como compañeros de estudios y de juegos y diversiones.

Al llegar a la pubertad, los niños no necesitan viejos fragmentos de recuerdos para construir el objeto de su estimulación sexual: se les impondrá, sin gran esfuerzo, la imagen de alguna de las compañeras a la que ven y con la que tratan todos los días durante varias horas. Esa iniciación sexual imaginaria -que debe darse en la mayoría de los adolescentes- evita todas las angustias y temores del “complejo de Edipo”. Parece lógico que la coeducación y, aún más, la mayor facilidad de relaciones entre muchachos y muchachas mediante encuentros personales con propósitos totalmente alejados de las relaciones sexuales constituya el antídoto más vigoroso contra ese “complejo” tan angustiador; un fenómeno que, en los dos últimos siglos, debió aterrorizar a muchos adolescentes con el temor al infierno y dejarlos traumatizados para toda la vida.

Aunque el complejo de Edipo constituye una de las perturbaciones más graves entre las que resultan de la drástica separación de los sexos, hay otras deformaciones del comportamiento muy importantes, especialmente en los muchachos, provocadas por la no convivencia con las niñas y, más tarde, con las muchachas.

La separación de sexos debe constituir el mejor caldo de cultivo para el negocio del sexo en sus dos versiones modernas:

como negocio de salvación y base de aflicción y atribulación, para el control de las conciencias; y como negocio pornográfico, que hoy se extiende hasta formas más refinadas, como el colocar junto a un automóvil a una muchacha en traje de baño o *bikini*, recalcando la coincidencia de la represión sexual y el negocio, en función de la atracción publicitaria.

La explotación del sexo -directamente o como aliño para tantas y tantas actividades productivas, mercancías y servicios que nada tienen que ver con él- sufrirá un grave quebranto con la extensión de la coeducación y la desmitificación y el esclarecimiento de las relaciones personales entre los muchachos y las muchachas.

c. *La lucha contra la coeducación y el control de las conciencias*

La sociedad española ha sido una sociedad duramente represora. Prueba de ello es el notorio desarrollo de fuertes instrumentos de control social, tanto en forma de represión espiritual como mediante la violencia física. Aparte de esas dos formas específicas y especializadas de control -que han subsistido hasta muy recientemente y cuya fuerza es aún grande en algunas clases sociales- ha habido también un control social no específico, general, peculiar de todas las sociales agrarias y feudales en las que las relaciones personales de subordinación han tenido una influencia decisiva.

Esa otra forma de control social fue debilitándose con el crecimiento de la población -en especial, de la urbana-, el desarrollo del comercio y el absentismo de los nobles, atraídos por el brillo de la corte y sus prebendas. Pero se compensó, en consecuencia, con el crecimiento y la consolidación de los mecanismos de control del Estado moderno especializados en la violencia física -los ejércitos y la policía, los jueces y las cárceles- y, lo que es más ilustrativo, con los dispositivos culturales del control espiritual desarrollados por la Iglesia, especialmente en las órdenes religiosas.

Es más: incluso se puede decir que los medios de represión aumentaron en la medida en que se incrementaba la explotación de la masa trabajadora, sobre todo, la de la campesina. Así, cada vez que los terratenientes aumentaban los tributos o impuestos feudales -esto es, cuando exigían a los labradores la entrega de una porción mayor de los productos agrícolas cosechados-, los eclesiásticos, para acallar sus protestas, intensificaban sus sermones sobre las penas del infierno, sobre la brevedad y miserias de la vida o sobre

las asechanzas del demonio, empeñado en arrastrar a los hombres a la perdición; exaltaban los aspectos negativos como el dolor y todas las penalidades, los sufrimientos de las enfermedades y los vaivenes de la vida; predicaban incesantemente sobre las pasiones; y condenaban irremisiblemente los placeres, especialmente el sexual.

San Alfonso María de Liborio (1696-1787), en particular, descubrió la sexualidad como una fuente fabulosa de perturbación, de angustia y de ansiedad en los hombres: una base segura de control de las conciencias, pues resultaba difícil escapar a las redes tendidas a los hombres por el demonio para hacerles pecar por medio del sexo; y tuvo el acierto de declarar pecado hasta la más ligera insinuación o imaginación del impulso o apetito sexual. Porque ¿quién podría liberarse de sentirlo? Resulta imposible evitar el sexo, pues está en la raíz de nuestra existencia.

En nuestro país, donde el hambre y la miseria eran algo general, el miedo a la muerte -o, más bien, la exaltación de la muerte-, las prácticas religiosas ligadas a la muerte, a los novísimos y a la ira de Dios, ofendido por los pecados de los hombres, eran terreno más que abonado para el desarrollo de la lucha contra el sexo. Todo lo relacionado con él reunía las motivaciones convenientes para emplearlo como instrumento para el control de las conciencias; y, así, el confesionario constituyó un remedio inapreciable para dominar las conciencias de las masas trabajadoras.

La tradición católica nacional estaba ya de por sí bien dispuesta para propugnar la más radical separación de los sexos en todos los ámbitos de la actividad social y, en especial, en la escuela. Desde el Padre Poveda (1874-1936), fundador de las teresianas, al ultra falangista Onésimo Redondo (1905-1936), y con la guía del papa Pío IX (1792-1878), políticos y clérigos condenaron radicalmente la coeducación por considerarla como obra diabólica orientada a corromper a la mujer.

Así, el fundador de las falanges españolas, por ejemplo, afirmaba en ese sentido que «la coeducación o emparejamiento escolar es un crimen ministerial contra las mujeres decentes».

Por lo mismo, la decisión de los ministros de Instrucción de la Segunda República de establecer la coeducación en las escuelas -en las ciudades, se entiende, porque en los pueblos seguía vigente la escuela mixta- fue un motivo de escándalo más para todos los reaccionarios, que, por cierto, estaban entonces organizándose

para acabar con la República y con sus leves vestigios de democracia.

Con el triunfo de las fuerzas nacional-católicas, se estableció la más drástica separación de sexos en las escuelas, en los templos y hasta en algunas playas. Aunque, a poco que se reflexione, se advertirá que la separación de sexos no fue un hecho aislado, sino que formó parte del tremendo aparato represivo que se estableció al día siguiente de estallar el Movimiento y que fue extraordinariamente potenciado por la Victoria del 1º de abril del año 1939.

La Iglesia contribuyó al aparato represivo de la dictadura franquista con un entusiasmo admirable. Parecía como si se hubiera abierto la puerta del nuevo Milenio, de una Nueva Edad Media; que habíamos vuelto a los buenos tiempos de la cristiandad unida anterior a Lutero. Y, de hecho, tras contribuir a la represión inicial, la Iglesia cooperó también con inusitada eficacia para montar un formidable aparato de control de las conciencias a través de la separación de sexos, de los “Rosarios de la Aurora”, los “Vía Crucis” para aplacar la ira del Dios católico, los ejercicios espirituales, las misiones en los pueblos, la predicación de los novísimos, las confesiones generales masivas y otras prácticas igualmente relevantes.

Ante todo esto, habría que preguntarse: ¿por qué tal intensificación de las prácticas religiosas de carácter masivo, ya desconocidas en los países católicos de Occidente? Ante todo, para imponer a los derrotados con las armas de la violencia física un terror nuevo, espiritual, y adueñarse así de sus conciencias, derrotarlos por segunda vez. Y, además, para enmascarar la explotación a que estaban siendo sometidos los trabajadores españoles y de la que dan testimonio irrefutable los salarios, el precio de los artículos de primera necesidad en el mercado negro y las cantidades representadas por los racionamientos.

Pues, lo verdaderamente sorprendente -por paradójico- es contemplar las dos caras de la sociedad española de los años cuarenta y cincuenta: por un lado, la práctica religiosa masiva hasta llenar las plazas y las calles de gente atribulada, confundida y aparentemente atemorizada por la ira del Dios del Sinaí -el Dios de los ejércitos-; y, por el otro, el *estraperlo* más desbordado y una fiebre incontenible de negocios, propia de la preparación del desarrollo de la sociedad industrial capitalista en España.

Por lo demás, tras la Victoria, la prohibición de la coeducación no fue radical: afectó sólo a los colegios de élite (aristocracia, capas medias y pequeña burguesía) -que ya venían practicando, por cierto, la separación entre niños y niñas, incluso durante la República- y a las escuelas de los centros urbanos. Pero en los colegios de élite no sólo no se practicó la coeducación. Se hizo también propaganda contra el matrimonio, como algo bueno para la tropa pero no para los “elegidos”; algo lógico en muchos colegios de órdenes religiosas que utilizaban a las sucesivas promociones de muchachos y muchachas para reclutar de entre los más inteligentes nuevos miembros para la orden.

Ahora bien, al imponerse la sociedad capitalista industrial, numerosos colegios de élite dieron un giro radical y son muchos los que iniciaron la coeducación en primaria y en secundaria; los mal pensados decían que, para captar o retener a la clientela.

3. Religión y política (1982)³³²

Análisis sociológico comparado de las organizaciones religiosas y los partidos políticos

Aunque en el pasado la religión -las organizaciones religiosas jerárquicas e institucionalizadas, sobre todo- ha estado imbricada en la política, y aun cuando todavía surgen de continuo fricciones entre los dirigentes religiosos y los políticos, aún (que yo sepa) no se ha hecho un análisis sociológico comparativo de los propósitos de las grandes organizaciones religiosas y no ya de los poderes políticos sino de los mismos partidos políticos.

Un análisis tal tiene que tratar de instalarse en el terreno de los hechos, operar sin reservas tanto en uno como en otro caso, y esforzarse en esclarecer qué pretenden de las gentes las organizaciones religiosas y qué les ofrecen; y qué persiguen y qué les proponen los partidos políticos.

a. *Qué ofrece la religión jerárquica a las gentes y qué exige de ellas*

Las Iglesias, creadoras de las creencias básicas comunes de todas las religiones

Ante todo, hay que afirmar que todas las religiones parten de determinados supuestos:

- 1) Existe un Ser Supremo (Dios, Alá, Jehová, etc.), creador y conservador de todas las cosas del Universo y de los hombres, de sus cuerpos y de sus almas, dotadas de algunas propiedades similares a las del mismo Ser Supremo.
- 2) Existe un alma en cada hombre -como soporte de todas las cualidades humanas y centro de todo el comportamiento individual- de naturaleza espiritual, que no puede morir con el cuerpo y que le sobrevivirá en un lugar propio para las almas: el cielo, el purgatorio o el infierno, según haya sido su comportamiento durante su estancia en el cuerpo.
- 3) En la vida terrestre, existe el mal y éste, consciente, clarividente y poderoso, se esfuerza por arrastrar a los hombres a comportarse mal unos con otros y a rebelarse contra el Ser Supremo y sus leyes.

³³² Mímeo. (N. del ed.).

- 4) El Ser supremo, creador del hombre -su criatura predilecta, al haberlo creado a su imagen y semejanza- ha procurado darse a conocer a los hombres para ser adorado y alabado por ellos; les ha revelado sus deseos, leyes y propósitos a través de unos hombres superiores -los profetas- o de una encarnación de Sí mismo; y ha hecho a una organización de hombres -la Iglesia- depositaria de todas sus revelaciones.
- 5) No hay más intermediario entre los hombres y el Ser Supremo que la Iglesia-organización. Ésta es la depositaria, intérprete e investigadora de la voluntad de Dios; y la que establece las normas para que los hombres puedan alcanzar la felicidad que ella misma les propone difundiendo las verdades reveladas.

Es un hecho incuestionable que todo lo que se sabe “con certeza” del Ser Supremo -de Dios-, lo sabemos a través de las organizaciones religiosas. Sus especialistas son quienes nos han proporcionado todas las descripciones del Ser Supremo, de los cielos -el lugar de los espíritus-, de los peligros que acechan a las almas en su estancia terrena y de los procedimientos para eludir y escapar a esas asechanzas y ganar así la vida eterna.

Es realmente una suerte que los especialistas de las organizaciones religiosas nos hayan informado con tanto detalle y minuciosidad de los deseos de Dios para con nosotros, de las penas terribles que nos esperan si no cumplimos con su voluntad y del empeño que pone el Enemigo Malo en engañarnos y confundirnos para que no cumplamos con la voluntad del Supremo Hacedor, aunque esas asechanzas y tentaciones siempre nos sean hechas con el permiso explícito de Dios.

¡Qué descripciones tan vivas y detalladas del Infierno! ¡Qué sufrimientos los padecidos por las almas en el Purgatorio! ¡Cuántas y cuán complejas, seductoras y engañosas son las artes del Enemigo Malo para perdernos! ¡Qué magníficas y exhaustivas, las descripciones de los innumerables pecados que podemos cometer!

La lista de asechanzas, de tentaciones, de transgresiones, de pecados (por no hablar de los pecados contra el sexto mandamiento) es tan completa y tan rica que cualquier cliente sencillo se quedará admirado de la cantidad y complejidad de los pecados que se pueden cometer. Es verdad: nadie sabe tanto de las asechanzas del Maligno como los especialistas de las órdenes religiosas; y gracias a ellos sabemos nosotros lo suficiente para sentirnos horrorizados ante pecados tan complicados; y edificados,

por no cometerlos, puesto que sin sus enseñanzas podríamos pasar por la vida sin enterarnos de que existen acciones tan aberrantes.

En resumen, las Iglesias -las diferentes organizaciones religiosas dependientes de los distintos Seres Supremos- nos informan y nos persuaden básicamente con insistencia de

- 1) la existencia de un Dios “infinitamente bueno, poderoso, sabio, justo y principio y fin de todas cosas”;
- 2) la existencia e inmortalidad del alma, que una vez muerto el cuerpo irá al cielo, a recibir el premio por su buen comportamiento, o al infierno, a sufrir todos los horrores, para penar sus maldades;
- 3) la existencia del demonio, que se esfuerza en arrastrar las almas al infierno con las más ingeniosas y atractivas asechanzas, que se resumen en dos: el mundo y la carne.

Las Iglesias nos inducen también a creer que los motivos para pecar son tantos y tantos, que nadie es capaz de salvarse con sus propias fuerzas, pues sólo ellas tienen el poder y los medios para salvarnos de los horrores terribles que nos esperan en la otra vida si pecamos. Pero -he ahí siempre el temido pero-, para salvarnos, nos exigen mucho, comenzando por la obediencia filial, la plena entrega, el cumplimiento pronto y voluntarioso de las drásticas condiciones que nos imponen.

Control de la conciencia y quebrantamiento de la intimidad del creyente por la Iglesia Católica mediante el sacramento de la Penitencia

En el caso concreto de la Iglesia Católica, Apostólica y Romana, hay que añadir a todo ello el control y la inspección de nuestra vida, acciones y propósitos, para lo cual instituyó el Sacramento de la Penitencia, la Confesión.

En teoría, la confesión es una consecuencia y una comprobación del dogma católico de que Dios está en todas partes y, en especial, en las almas y en las conciencias de los hombres, de modo que no sólo conoce sus acciones externas sino también hasta sus más recónditos y fugaces pensamientos: nada escapa a la omnisciencia de Dios. En ese sentido, la confesión es la simple constatación de la presencia de Dios en las conciencias: el acto de humilde reconocimiento del alcance de su soberanía sobre nuestra más recóndita intimidad.

Dios sabe, sin duda, todo lo que hacemos y pensamos. Pero le gusta que lo reconozcamos. Es una muestra de rendimiento

nuestro el hacerlo; y, a la vez, una demostración de la absoluta incomunicabilidad del saber que Dios tiene de nuestras conciencias: tanto, que Él mismo no puede transmitirlo a sus representantes en la Tierra, la jerarquía eclesiástica.

Por esa razón, la confesión hay que hacerla ante un representante de Dios. A éste le dio el poder para perdonar o no nuestros pecados, pero no le comunica lo que Él -como omnipresente en nuestras almas y concededor de nuestras acciones y pensamientos- sabe de nosotros. De modo que, aunque cada miembro de la Iglesia jerárquica, representante de Dios, está convencido de que Dios conoce nuestras acciones y pensamientos más íntimos, éstos le son inaccesibles si nos se los damos a conocer en la confesión.

La confesión es, pues, una demostración de la incomunicación de Dios con sus representantes en la Tierra. Si Dios se comunicara con sus representantes no dejaría que permanecieran en secreto tanto crímenes y latrocinios como se cometen diariamente. Pero está visto que, para que Dios sancione todas las violaciones de su ley, necesita que le sean revelados a sus representantes; y es entonces cuando éstos dicen que interpretan y ejecutan la voluntad de Dios.

En otras palabras: la confesión es un instrumento en manos de los representantes de la Iglesia para controlar las conciencias de los simples creyentes, amedrentados por la afirmación dogmática y general de que es imposible ocultar a Dios ninguna acción y ni siquiera el pensamiento más furtivo³³³.

Para que la Iglesia Católica pueda salvar a las almas de la condenación eterna tiene que saber si sus portadores, los hombres, han ajustado sus conductas e intenciones a las normas y mandamientos establecidos por ella como condiciones *sine qua non* para la salvación. Pero, como esos mandamientos y normas abarcan actos personales en solitario e incluso "actos" inaccesibles a la observación -como los propósitos, las intenciones, las representaciones, etc.-, de los que el representante de Dios no puede tener noticia (aunque se suponga que Dios la tiene), necesita conocerlos por comunicación directa del propio interesado, a fin de someterlo a la medida de la ley y de atar o desatar su salvación eterna.

³³³ Claro: si Dios sabe lo que hay -lo que pasa- en las conciencias, también tiene que saberlo su representante, que está en constante contacto con Él y es el intérprete de Su Voluntad y de Su Pensamiento. No se puede engañar al confesor, que potencialmente lo sabe todo a través del Pensamiento y la Voluntad de Dios.

Cuanto se ha dicho hasta aquí parece claro. La Iglesia nos descubre y nos convence de que Dios existe, de que existe un alma inmortal, merecedora de un premio -la beatitud- o de un castigo -la condenación eterna- según sea su conducta en la vida terrestre, y de que existe un Enemigo Malo, que persigue nuestra condenación. Tiene también los patrones de la conducta justa y, para salvarnos, necesita saber si nuestra conducta en acciones e intenciones se ajusta a ese modelo, a la ley, a fin de decretar nuestra salvación o condenación.

Si queremos salvarnos, no tenemos más alternativa que ajustar nuestra conducta a las leyes que la Iglesia nos presenta como reveladas e impuestas por Dios. Pero eso sólo no es suficiente; también tenemos que hacer *manifiesta* nuestra conducta a los representantes eclesiásticos de Dios. De modo que, además de observar buena conducta, debemos pedir con humildad a los miembros de la jerarquía eclesiástica que juzguen y decidan sobre la bondad de nuestras acciones y omisiones, pues sin esa aprobación de los ungidos por Dios (fuera de la Iglesia-organización) no hay salvación.

La exigencia de conocimiento y aprobación por la Iglesia-organización, jerárquica, de toda nuestra conducta, acciones e intenciones, para salvarnos, refuerza con fuerza el papel de la Iglesia como mediadora, al excluir toda posibilidad de salvarse individual y aisladamente. La Iglesia jerárquica exige al creyente, para salvarse, una entrega absoluta e incondicionada; y la confesión es un recurso para conseguirla. La confesión frecuente, semanal, permite a la jerarquía vigilar, controlar y, sobre todo, orientar la conducta entera de los simples creyentes, para guiarlos hacia la salvación.

No es difícil comprender por qué la Iglesia no admite zona de intimidad privada alguna en los hombres creyentes. Si para la visión divina no hay ningún rincón del alma inaccesible, tampoco debe haberlo para la Iglesia como "Vice-gerente" de Dios. ¿Cómo podrían coincidir, si no, lo que ella ata o desata en la Tierra con lo que Dios ata o desata allá, en el Cielo, sin ese quebrantamiento de la intimidad o esa violación de lo más recóndito del hombre? La intimidad humana como un derecho insobornable y una propiedad o atributo fundamental del hombre es inaceptable para la Iglesia, que lo califica de orgullo y de rebelión satánicos.

Pero, si al individuo se le priva de toda intimidad, si debe abrirse por completo y entregarse en voluntad, en entendimiento y

en sentimiento al Superior, al director espiritual o al confesor³³⁴, ¿qué libertad y, por tanto, que responsabilidad le queda?

Los individuos sin intimidad -sin ese reducto privativo, único y exclusivo- ni son libres, ni son creadores, ni son responsables. Son como cuerpos vivientes controlados por alguien que los domina y los dirige; algo así como los animales domésticos que obedecen a la voz de su amo.

La “humanización” de Jehová y las técnicas del “desasimiento” para el control de los militantes, claves de la persistencia de la Iglesia Católica

La eliminación de toda zona de intimidad inaccesible en las conciencias que se busca con la confesión está en estrecha relación con el proceso de “desasimiento”, tan fundamental en la formación de los “militantes”. Desasimiento: «¡Cómo cuesta!... ¡Quién pudiera no tener más ataduras que tres clavos ni más sensación en la carne que la Cruz!»³³⁵. «Despréndete de las criaturas hasta que quedes desnudo de ellas...»³³⁶. «Jesús no se satisface “compartiendo”: lo quiere todo»³³⁷. «Corazones partidos yo no los quiero; y, si doy el mío, lo doy entero... ¡Qué resistencia a dar mi corazón entero!»³³⁸. Hay que conseguir que los militantes se “desprendan” de todo lazo terreno; que rompan todas las ataduras humanas, todas las relaciones personales.

Ésa técnica es, sin duda, la clave del carácter monolítico de la organización eclesial. Esa base de su persistencia se remonta hasta los mismos *Evangelios*, en los que ya se diferencia entre el creyente y el militante, el cuadro jerárquico. Cristo le dice al joven rico: «Si quieres ser *perfecto* {y no un creyente vulgar, para el que sería suficiente guardar los mandamientos}, ve, vende cuanto tienes y dáselo a los pobres, y tendrás un tesoro en los cielos; y ven y sígueme»³³⁹. Para añadir, al poco: «Todo el que dejare hermanos o hermanas, o padre o madre, o hijos o campos, por amor de mi nombre, recibirá el céntuplo y heredará la vida eterna³⁴⁰». Pero eso fue sólo el punto de partida de la técnica del “desasimiento”, que se irá perfeccionando con la experiencia histórica.

³³⁴ Véase la carta de San Ignacio de Loyola a los jesuitas de Portugal.

³³⁵ *Camino*, 151.

³³⁶ *Camino*, 149.

³³⁷ *Camino*, 155.

³³⁸ *Camino*, 145.

³³⁹ San Mateo, 19, 18.

³⁴⁰ San Mateo, 19, 29.

Así, pasarán siglos hasta llegar al celibato, un paso importantísimo en el proceso de aislamiento personal, al impedir que el militante creyente cree lazos tan poderosos como los del amor y la paternidad. También fue importante la prohibición de salir de las propiedades “donadas” a la Iglesia o ganadas por ella. Pero fue, más tarde, en las escuelas monásticas y en los seminarios cuando se persiguió la creación de lazos de amistad hasta lograr -por lo menos en las órdenes religiosas más perfectas y en la Compañía de Jesús, en especial- individuos totalmente “desprendidos”, carentes de relaciones personales genuinas.

La renuncia a todo tipo de relaciones personales de amistad entre iguales hasta carecer por completo de las mismas origina un vacío realmente peligroso para el individuo. Por eso, se le recomienda rellenar ese vacío con oraciones: con la conversación directa con Dios, puesto que la oración no es otra cosa que hablar con Él. Pero, aun suponiendo que la oración sea un *hablar*, sucede que sólo es posible hablar con *alguien*, con una persona, con un ser que sea capaz de escuchar; y el viejo Dios del *Antiguo Testamento* es un Dios impersonal, al que se le puede *orar*, rogar, pero no hablar, tener diálogo con Él. No se puede decir, por ejemplo: «Pierde el miedo a llamar al Señor por su nombre -Jesús- y a decirle que le quieres»³⁴¹. ¿Puede concebirse que alguien hablase así a Jehová?

La técnica del “desasimiento” sólo es posible cuando Dios es un ser personal, coloquial, casero, puramente humano, como la Segunda Persona de la Santísima Trinidad, que nació de una mujer humana, fue un niño desnudo, creció, fue adolescente, fue joven, se hizo adulto y murió por redimirnos en la Cruz. En ese caso, las posibilidades de personalización son completas. El Dios abstracto y terrible del *Antiguo Testamento*, al que Moisés tenía que volverse de espaldas para poder hablarle, tuvo que convertirse en Trinidad y que una de las tres Personas se humanizase hasta ponerse al nivel de los hombres, de las mujeres y de los niños para que puedan tener la ilusión de que se dirigen a Él, de que hablan con Él. Claro que rezar, orar, no es hablar. Porque el que parece escuchar no contesta y, cuando lo hace, es muy indirectamente, puesto que lo hace a través del Superior, el Director Espiritual o el Confesor.

Sin la humanización de Jehová a través de la Segunda Persona de la Santísima Trinidad, hubiera sido imposible la Iglesia Católica tal como es hoy, pues le habría faltado la base de la técnica del “desasimiento”, que es la que sostiene su estructura

³⁴¹ *Camino*, 303.

jerárquica interna. Ése diálogo sin interlocutor ni respuesta es el que hace posible el manejo de las conciencias, que obliga a los militantes a obedecer como cuerpos vivos, pero sin conciencia, sin capacidad para obrar por si mismos.

La creación de tensiones psíquicas y la propaganda, otros recursos de la Iglesia Católica para la sumisión de los creyentes

Si se analiza con conceptos actuales la forma de actuar de algunas Iglesias -y la de la Iglesia Católica, en especial- se llega a conclusiones sorprendentes.

Por de pronto, la Iglesia Católica se ha anticipado en varios siglos a los métodos más modernos de *marketing*, con los que se “inducen” en el público necesidades nuevas para, a continuación, venderle las mercancías que las satisfagan. Porque la Iglesia Católica persuade a los hombres, de un modo similar,

- 1) de la existencia de Dios, omnipotente, creador de todas las cosas, que premia a los buenos y castiga a los malos...;
- 2) de que todos los hombres están dotados de un alma inmortal, capaz de obrar el bien o de realizar el mal y, por consiguiente, susceptible de premios o castigos “eternos” en la otra vida, después de la muerte;
- 3) de la existencia de lugares adecuados para las almas: el cielo, para los buenos; y el infierno, para los malos.

Aparte de esto,

- 1) ha creado legiones de demonios y otros inductores que acechan constantemente a los hombres para arrastrarlos al pecado;
- 2) ha declarado enemigos absolutos del alma al mundo y a la carne (esto es, al cuerpo, con todas sus exigencias), a fin de que nadie pueda escaparse de pecar y todos estén bordeando el pecado de continuo;
- 3) se ha convertido en el intérprete único y exclusivo de la voluntad de Dios, con aquello de «lo que desataras en la Tierra, desatado será en el cielo»; y, por consiguiente, también en el camino inexcusable de salvación.

Así, la Iglesia crea, primero, en los hombres creyentes una terrible sensación de angustia, de aflicción y de desesperanza; y, a continuación, se ofrece ella misma como el único recurso y el medio exclusivo para mitigar ese terror espiritual. Aunque a un coste, por cierto, muy grave y elevado para cada uno: la entrega y obediencia

plenas a las condiciones que impone a los hombres para suavizar las tensiones que genera.

Como los hombres no pueden liberarse en esta vida de los motivos de pecar porque llevan en sí las semillas del mal, viven desde el nacimiento a la muerte bajo la tensión angustiosa de la condenación eterna -que llega al paroxismo en el momento de la muerte- y se ven forzados a someterse al patrocinio de la Iglesia y a postrarse ante sus representantes.

La permanencia de esa tensión angustiosa constituye la clave de la sumisión de los creyentes a la Iglesia y facilita el dominio de ésta sobre las masas: un dominio total de las conciencias -reforzado por la confesión y por la propaganda constante y en todas partes-, ejercido por un ejército numeroso de militantes obedientes y disciplinados, “liberados”³⁴² de toda otra actividad o preocupación.

Ese formidable dispositivo de adoctrinamiento y manipulación de las masas es utilizado por una institución -la Iglesia Católica- con una potente y férrea organización central -el aparato estatal del Vaticano y la Iglesia jerárquica-, flanqueada por innumerables organizaciones cooperadoras y auxiliares: las órdenes y congregaciones religiosas, una infinidad de asociaciones de seculares, etc., etc. A través de esas asociaciones de seculares -e incluso de algunas congregaciones especiales- ese formidable aparato de manejo de las conciencias -la Iglesia institucional jerárquica- está en contacto con todas las instituciones políticas, empresariales, militares, judiciales, financieras, etc., de cada país, de cada Estado burgués, capitalista, así como con todos sus centros de poder, que la financian y posibilitan que ejerza una poderosa influencia política sobre toda la sociedad.

El “poder religioso” de la Iglesia católica, una de las formas del poder político en la democracia industrial capitalista

Es un hecho que las iglesias -como la católica-, al convertirse en poderosos aparatos de manipulación de las conciencias, han abandonado las funciones que en principio dieron origen y justificación a todas las religiones:

- 1) proporcionar un sentimiento de seguridad a los hombres frente a las agresiones del medio natural, al comienzo muy hostil;

³⁴² Un ex-seminarista decía con ironía que ningún partido de izquierda tenía tantos “liberados” como la derecha, puesto que ésta cuenta con todo el clero.

- 2) brindar protección a los cultivos frente a las inclemencias climáticas y reforzar la fecundidad de plantas y ganados, de los que dependían inexorablemente las vidas de los individuos del grupo social, de la comunidad;
- 3) proporcionar amparo y confianza ante las enfermedades y la misma muerte³⁴³;
- 4) contribuir a reforzar la solidaridad y el sentimiento de comunidad de los grupos humanos.

El papel que han cumplido las religiones más justas a lo largo de toda la historia -y lo que todavía muchos, muchísimos, seres humanos esperan de ellas- es el de serviles de apoyo en los días de miseria y de angustia ante las mudanzas, vicisitudes y desgracias (tan frecuentes en las sociedades capitalistas, en las que los individuos aislados son vapuleados por la “mano invisible del mercado”, por la ruina, el paro y la enfermedad, entre otros males): infortunios éstos, que la inmensa mayoría no sabe ni por lo remoto de donde le vienen ni por qué.

Para no dejarse arrastrar por la desesperación, hasta llegar a la aniquilación y al suicidio, ante tantas y tan negras adversidades, y para hacerlas frente con resignación, es para lo que las gentes necesitan el apoyo y el consuelo de la religión: ese “opio de los pueblos”, esa especie de aspirina, que puede aliviar el dolor, pero no curarlo.

En las modernas sociedades industriales capitalistas hay infinidad de individuos aislados -solitarios en medio de la multitud de las grandes ciudades- que sienten la necesidad de ayuda y de confortación para seguir viviendo y para no abandonarse a cualquier tipo de destrucción (alcohol, drogas, violencia, muerte, etc.); y esas son las genuinas bases que justifican y refuerzan los motivos de credibilidad y contribuyen a la expansión de las diferentes formas de religiosidad. Pero la Iglesia Católica se aprovecha de esa tremenda necesidad de los hombres con el pretexto de confortarlos ante las desgracias que les sobrevienen aquí y ahora, por causas sociales, económicas, culturales y biológicas (no se olvide que el hombre es un animal, un auténtico

³⁴³ Proporcionar amparo y confianza frente a la muerte es algo completamente contrario a lo que hace la Iglesia Católica, que, al hecho trágico de la destrucción y la quiebra física del individuo, añade el terror a la condenación eterna. Es decir, se aprovecha del miedo natural a la muerte con la incertidumbre de la salvación de los terribles padecimientos que esperan a las almas por toda la eternidad. Por el contrario, las religiones primitivas confortaban a los hombres angustiados y atribulados ante el terrible trance de su aniquilación.

animal): crea en ellos angustias y aflicciones muchísimo más graves y desestabilizadoras, que obligan a los individuos a entregarse más rendidamente en brazos del catolicismo en busca de estabilidad y seguridad. De modo que, por ese procedimiento, acrecienta día a día su poder social y político.

Porque el hecho real es que el poder “religioso” de la Iglesia Católica es verdadero poder real y político. ¿No queda claro -tras todo el análisis anterior- que la actividad religiosa del catolicismo se traduce en un férreo control de las conciencias a fin de decidir si merecen o no la salvación? Además, la Iglesia católica, a través de sus asociaciones seculares auxiliares, se ha implicado en demasiado intereses materiales como para escapar a la tentación de utilizar sus poderes religiosos (léase, control de las conciencias) en beneficio de sus intereses creados.

En todos los acontecimientos políticos ha quedado bien demostrado que la Iglesia católica constituye a la vez un formidable poder político. En ese campo, como siempre, la Iglesia juega con ventaja, puesto que puede operar políticamente disfrazando su acción como estrictamente religiosa. Pero los dirigentes eclesiásticos no sólo niegan que obran políticamente, sino que se permiten incluso denunciar a los políticos y el ejercicio de la política como deshonestos y condenables. Lo que es posible, puesto que se supone que la actividad religiosa de la Iglesia Católica consiste fundamentalmente en el cuidado de las almas; sólo, que, en realidad, ese “cuidado” es más bien manipulación, y que detrás de las almas van los cuerpos.

b. Los partidos políticos como manipulación de las conciencias

La movilización de masas en pro de su proyecto político, objetivo general de todos los partidos

Sin duda, el objetivo de todos los partidos políticos es movilizar a las masas en apoyo de algún proyecto que el partido ha elaborado (o piensa elaborar; por ejemplo, redactar un conjunto de leyes) para ordenar la convivencia y garantizar el bienestar de la sociedad de que forman parte. Pero el grado de intensidad adoctrinadora que los diversos partidos ejercen sobre las masas varía mucho de unos a otros.

En realidad, el esfuerzo adoctrinador depende de los cambios que el proyecto político proponga realizar en la convivencia social: cuánto mayor sea la transformación a realizar en la estructura social

y en el ordenamiento jurídico (derechos y libertades individuales, propiedad mueble e inmueble, organización financiera, etc.), más intenso tendrá que ser el adoctrinamiento político de las masas, para convencer a los individuos de las ventajas del cambio social a realizar.

Es lógico. Para conseguir que las masas acepten un cambio en su modo de vida no sólo es necesaria una intensa labor de persuasión, sino también de reeducación; más aún, de sustitución de la concepción tradicional de las relaciones sociales, la actitud ante el trabajo y el consumo y los valores propugnados en la vieja sociedad por la nueva concepción y por nuevas actitudes y valores. Algo que no puede conseguirse sin un extraordinario esfuerzo educador, a nivel de masas, y que implica, a su vez, la participación de miles y centenares de miles de militantes, a los que hay que educar y convencer previamente.

No sólo los programas del partido político dependen o están determinados por sus objetivos a corto o a largo plazo. Su organización interna, la existencia y el número de sus militantes, los criterios de admisión, la actividad participativa, autoeducativa y proselitista, sus relaciones con las masas, todo, está condicionado y determinado por los fines que se proponga el partido.

Así, un partido de derecha conservadora -liberal o socialdemócrata- no es otra cosa que una agrupación de unas personalidades bajo un nombre o unas siglas que se dirige a determinados estratos de electores -empresarios industriales, propietarios agrícolas, pequeños campesinos, funcionarios del Estado, profesionales, pequeña burguesía (artesanos, tenderos, dueños de pequeños negocios, etc.), y hasta al estrato superior de la aristocracia obrera- para ofrecerles gobernar y legislar en beneficio de sus intereses de clase o de estrato social.

En general, esos partidos sólo tienen un pequeño número de militantes. A saber: los simpatizantes más destacados de las provincias, de entre los que se pueden confeccionar las candidaturas para las elecciones generales o locales; y, en ese caso, lo más frecuente es optar por personalidades locales destacadas en el ámbito de los negocios, de las profesiones y, más raramente, de la vida cultural. Supuesto eso, todo lo que necesitan después es llegar a los electores potenciales a través de los medios de comunicación de masas, la propaganda mural y algunas reuniones, más bien minoritarias. En esos partidos, lo principal es disponer de dinero para financiar la propaganda y esperar a que se

manifiesten las preferencias de los electores, con la ayuda de todas las instituciones posibles, incluidas las de la propia administración pública.

Reforzamiento del electoralismo de los partidos de cuadros conservadores por el aislamiento de su electorado y por la propaganda política “difusa” de la publicidad y la “industria de la conciencia”

De hecho, en las democracias industriales capitalistas los partidos burgueses tan sólo se ponen en contacto con los electores en las campañas electorales, cada cuatro o seis años, y eso durante unos pocos días. Durante los largos períodos intermedios, los electores -la gran mayoría de la gente- queda a merced de la propaganda política difusa implicada en todas las actividades desarrolladas por los medios de comunicación de masas. Esa propaganda política difusa está presente en películas, seriales, actuaciones de conjuntos musicales, espacios especiales dedicados a temas tales como relatos de ciencia ficción, parapsicología, reconstrucciones históricas, modos de vida actual, deportes, etc. Pero, sobre todo, las gentes corrientes sufren el poderoso y bien orientado impacto de la publicidad comercial, que encierra connotaciones políticas muy fuertes.

Toda esa propaganda política difusa es muy eficaz, porque en ella están muy bien combinados los escasos elementos intelectuales con abundantes componentes emocionales, sensibleros y sensoriales, al responder a un cálculo perfecto para que tengan su impacto. Pero hay otros dos factores complementarios que pueden aumentar ese impacto: el bajo nivel de formación de las gentes corrientes, que no les proporciona una base mínima para la crítica; y la escasez de relaciones personales característica de esa parte de la población.

En las grandes ciudades la mayoría de la gente vive en un estéril aislamiento, sin esa clase de relaciones personales llenas de significado que ayudan a la gente a esclarecer su situación, porque posibilitan que cada uno se forme alguna opinión sobre las cuestiones más interesantes y que enjuicie críticamente los hechos. Las gentes caminan en masa en la misma dirección o viajan en un autobús o en el metro, pero como si lo hicieran por el desierto. Cada persona está tremendamente sola entre la multitud. Los vecinos se rehuyen para no hablarse. E incluso quienes comparten una tarea común en la oficina o en el trabajo se tratan lo menos posible.

Esto último es verdadero, en especial, para aquellas personas que trabajan en el “sector competitivo” de la compleja economía industrial capitalista, sobre todo en las innumerables empresas y pequeños negocios que crecen como hongos en los entresijos de la misma. Aunque también está en condiciones similares la masa de jubilados y de pequeños comerciantes (tenderos, dueños de pequeños restaurantes, tintorerías, peluquerías y un interminable etcétera): personas todas ellas incapaces de hablar unas con otras -básicamente, por miedo- de esos temas que preocupan realmente como el paro, la crisis económica, la inflación, el peligro de guerra, el rearme, los impuestos, la violencia y demás.

Las gentes aisladas de esa manera no tienen más ventana para asomarse al mundo de las cosas en conflicto que la televisión y la radio. Y se creen realmente informados por el hecho de que ven la primera y escuchan la segunda; cuando la verdad es que absorben todo lo que se les echa sin capacidad alguna de reacción y, de tal modo, que en realidad están colgados de ese sistema unilateral de comunicación.

Ese tipo de situación es aún más grave en nuestro país, y no ya sólo en las grandes ciudades sino con mayor intensidad aún en las extensas áreas geográficas agrícolas de población dispersa o semidispersa, caseríos y pequeñas aldeas. Pues la información que reciben a través de la televisión y de la radio ejerce en esas capas de población una influencia irresistible, ya que para ellas es la “verdad”; y eso contribuye muy favorablemente a que se inclinen hacia las posiciones políticas de los partidos burgueses.

La tendencia al predominio de los medios audiovisuales (televisión, radio, cine, etc.) en los países industriales capitalistas es tan intensa que se habla ya de la “cultura de la imagen” como la cultura de nuestra época; y su predominio se consigue a costa de la lectura, que retrocede sin cesar. El empleo constante de imágenes y sonidos -sobre todo en la infancia y en la adolescencia- provoca el abandono de la lectura. Las grandes masas se convierten en malos lectores. Eso se refleja tanto en la decadencia de la prensa diaria y de las revistas como en el descenso de la venta de libros. Y esto supone, a su vez, un grave retroceso cultural y lleva a un aplanamiento del desarrollo intelectual de los individuos, facilitándose así el dominio de las conciencias.

A primera vista, parece que los partidos burgueses influyen sólo de modo muy ligero y superficial sobre las conciencias de las gentes, pero eso sólo es verdad en lo que se refiere a la

propaganda directa de los propios partidos. Porque, si se tiene en cuenta la propaganda política difusa -que, además, no se presenta como tal sino enmascarada bajo los más variados disfraces- puede comprobarse que ejercen una influencia muy profunda que condiciona realmente las conciencias; y, tanto más, cuanto que esa influencia se refuerza con su carácter ante todo emotivo, no racional e incluso rebuscadamente irracional.

En el fondo, las actuaciones de los distintos tipos de monopolios capitalistas y de instituciones burguesas son rigurosamente solidarios y sus métodos y sus resultados, coincidentes. Y eso posibilita que las conciencias de amplias capas de la población padezcan hoy una manipulación profunda, determinante, como resultado de dos tipos de propaganda:

- 1) la comercial -o publicidad-, muy eficaz, por ofrecer cosas y exaltar la satisfacción no sólo de las necesidades objetivas (objetivadas por la cultura) sino de todas las imaginadas e ideadas por los gabinetes de *marketing*³⁴⁴ y “realizadas” por los héroes del consumo;
- 2) las derivadas de la industria del entretenimiento y las actividades del ocio, desde las películas policíacas y los seriales televisivos hasta la gran variedad de representaciones montadas en torno al sexo -como ingrediente general, en sustitución de la calidad-, pasando por los teatrales conjuntos “musicales”, muchas actividades deportivas, etcétera.

Los partidos de masas transformadores condicionados por el cambio de las condiciones de vida de la clase obrera mediante la explotación a fondo del mercado interior por el capital

La organización de los partidos, su estructura, su cohesión interna (esto es, la relación entre los asociados y la dirección), la disciplina y la correlación entre miembros del partido y clientela electoral cambia por completo conforme se avanza hacia la izquierda. La clave de tal cambio radica en la filosofía y en los objetivos del partido. Es muy distinto proponer un cambio de sistema social -la transformación de las relaciones de propiedad y, por lo mismo, de todas las relaciones entre los hombres-, como hacen los partidos comunistas y algunos socialistas, a limitarse a ofrecer un cambio de las personas que gobiernan -caso de los

³⁴⁴ Se aprecia un cierto paralelismo entre el *marketing* y algunos métodos de proselitismo religioso.

partidos burgueses- o, todo lo más, de los procedimientos de gobernar, como los socialdemócratas.

Los partidos burgueses destacan ante su clientela (sus electores) los intereses económicos o medidas políticas que redundarán en beneficios monetarios para la misma. Pero los partidos que se proponen cambiar la sociedad no pueden destacar los intereses económicos y las ventajas monetarias para llamar la atención de sus afiliados y sus simpatizantes; tienen que optar por persuadirlos mediante al convencimiento intelectual (conceptual) de la ventajas que representaría para todos una ordenación de la producción menos despilfarradora, arbitraria y anárquica, y más racional y científica.

Durante muchos años los partidos socialistas y comunistas de los países industriales capitalistas y de los países atrasados del Tercer Mundo sólo disponían de los escritos teóricos de los fundadores del socialismo científico y del fundador del primer Estado socialista, y de otras elaboraciones teóricas -conceptuales- más o menos coherentes para convencer a sus afiliados y simpatizantes. Pero, tras el establecimiento del primer Estado socialista en Rusia en 1917 y la demostración de la viabilidad del experimento en los años inmediatos, dispusieron además de un ejemplo histórico demostrativo de la eficacia de la teoría económica socialista, del marxismo.

Así, la mera existencia de un Estado socialista constituyó un efecto demostrativo que incrementó la eficacia de la propaganda a favor de la actividad socialista dirigida a transformar la sociedad capitalista en una sociedad socialista. Ésa situación fue muy clara en los años anteriores y posteriores a la Segunda Guerra Mundial y, sobre todo, en las trágicas condiciones de la guerra en que los pueblos de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URRS) demostraron su profunda adhesión al sistema de vida socialista.

Sin embargo, tras la Segunda Guerra Mundial, si bien aumentó el número de países que se embarcaron por la vía socialista de producción, el desarrollo industrial pareció abrir una nueva etapa de crecimiento y de expansión ilimitada para el capitalismo, que, en apariencia, iba a crear la abundancia y el bienestar para todos los hombres.

El carácter atrasado de la economía de los nuevos países socialistas, enfrentados además con la Guerra Fría y con el costoso rearme a impulsos de los grandes avances tecnológicos de la época, estimuló la propaganda capitalista con el fin de demostrar

que el socialismo no era una alternativa real frente al capitalismo. Así, en la época de Kennedy, esa propaganda, por una parte, mostraba a los grandes países capitalistas como capaces de producir armas y mercancías para todos y a punto de entrar en la “sociedad de bienestar”, y a los Estados Unidos de América en el comienzo de la “era de la abundancia”; y, por la otra, presentaba a los nuevos países socialistas -las democracias populares- y a la URSS como incapaces de producir ni siquiera los bienes más indispensables para sus propios habitantes.

De hecho, en la lucha de los partidos socialistas y comunistas de los países capitalistas de “Occidente” por atraer a las masas, la imagen de los países socialistas aparecía más y más deformada y menos competitiva, de día en día, en comparación con el capitalismo.

Otro fenómeno -muy importante y no menos trascendente de cara al futuro de esos partidos socialistas y comunistas- que se produjo después de la Guerra fue la implantación plena del sistema de producción capitalista en Norteamérica, Japón, Australia y Europa “Occidental” mediante la explotación a fondo de los mercados internos de los diferentes Estados burgueses.

Con el desarrollo industrial capitalista en esa época, las condiciones de vida de los obreros industriales, que vivían o malvivían en sus miserables tugurios, y las de los campesinos confinados en sus miserables parcelas o por el paro estacional, cambiaron radicalmente. Tras verse arrastrados a las grandes ciudades y las áreas industriales para emplearse, unos y otros fueron arrancados de su anterior aislamiento y remodelados, en profundidad, en sus necesidades, en sus preferencias, sus hábitos y sus costumbres en virtud de una triple influencia muy eficaz:

- 1) la oferta de mercancías, cada vez más sugestivas por haber estado hasta entonces reservadas a las clases dominantes;
- 2) los nuevos medios de comunicación de masas (cine, radio -gracias a los transistores- y, en especial, la televisión), en general;
- 3) la publicidad generada en los gabinetes de mercadotecnia y en los estudios de publicidad, en especial.

Muchas personas mayores, y muchos jóvenes que han leído con premura algún manual revolucionario de antes de la Segunda Guerra Mundial, no se han parado a meditar sobre el tremendo

cambio que tuvo lugar entonces en los países capitalistas avanzados del Occidente Europeo, e incluso en España.

Contraste entre las condiciones de existencia y la conciencia de la clase obrera española, antes y después de la industrialización capitalista

En nuestro país, antes de la Guerra Civil, no ya la masa de campesinos sino incluso las masas obreras de las grandes ciudades y zonas industriales estaban al margen de la influencia ideológica directa de la clase dominante: esto es, de la aristocracia latifundista y financiera -como núcleo de la misma-; de la Iglesia -como organización especializada en el dominio secular de las conciencias-; e incluso de la capa media de los profesionales y del estrato intelectual en su conjunto. Para comprobarlo, basta ver las estadísticas de la prensa y otras publicaciones que leían los obreros: había pueblos semi-industriales en los que no entraba más prensa que la anarquista; y a otros sólo llegaban las publicaciones socialistas. El cine estaba en sus comienzos, lo mismo que la radio (recuérdense las dificultades que existían para escuchar una radio al comienzo de nuestra Guerra Civil).

Y tampoco había mercancías: la clase obrera sólo consumía artículos de primera necesidad; y no habían hecho su aparición ni los transistores, ni los casetes, ni la “alta fidelidad”, ni la extensa gama de los aparatos de fotografía, ni, por supuesto, el rey de los bienes más deseados: el coche.

Es más: uno de los factores que más contribuyó al estallido de la Guerra Civil fue, precisamente, la desconexión total entre las dos clases sociales más decididas del país: la clase feudal-agraria y la clase obrera, esta última con dos grandes bloques, los obreros agrícolas y los obreros industriales o semi-industriales.

La facilidad con que la clase obrera se movilizó y la decisión con que se lanzó a la lucha contra el alzamiento militar parece sorprendente. Pero los obreros sabían que el alzamiento militar iba contra ellos; y, por saberlo, entraron en la lucha con lo que tenían más a mano sin esperar a que el Gobierno o las organizaciones obreras les entregaran las armas. Fueron a la lucha con el corazón oprimido, pero sin vacilar y, para ellos, el 18 de julio de 1936 no fue una fiesta, como sucedió, en cambio, en algunas comarcas de campesinos aislados y (por eso mismo) dominados por la organización con más experiencia en la manipulación de las conciencias: la Iglesia Católica.

Resulta abrumador y doloroso comprobar de qué regiones del país nutrió sus filas el ejército franquista: Galicia, Región Castellano-Leonesa, Navarra (en muchas comarcas navarras, el 18 de julio sí fue una fiesta) y algunas zonas montañosas de Andalucía y Aragón. Esto es: precisamente las regiones mejor dominadas por la Iglesia, en las que todavía hoy es intensa su influencia y donde Alianza Popular recogió mayor número de votos en las últimas elecciones generales.

Los rasgos socioculturales de la clase obrera anterior a la Guerra Civil eran muy distintos de los de la clase obrera actual. En principio, parece que la primera debiera haber estado más dividida -o, mejor dicho, más falta de unidad-, al estar constituida por los obreros de:

- 1) la agricultura de la mitad sur del país;
- 2) los núcleos de las industrias extractivas de Asturias y las montañas de León y del País Vasco (Euskadi);
- 3) los núcleos de la industria textil de los alrededores de Barcelona y de otras industrias transformadoras;
- 4) la construcción de Madrid y otras ciudades;
- 5) las pequeñas industrias y negocios de todas las capitales y grandes villas.

Sin duda, un proletariado tal induce a considerarlo falto de unidad y solidaridad auténtica y carente de una ideología consciente (lo que probaría el gran predominio del anarquismo). Pero esos factores objetivos propiciadores del fraccionamiento fueron fácilmente contrarrestados por el proselitismo ideológico, aunque la lucha por el dominio ideológico de los trabajadores se reducía, en realidad, a la rivalidad entre el anarquismo pequeño-burgués y un socialismo ligeramente coloreado de rojo.

Los torpes intentos para infiltrar unos sindicatos amarillos bajo el patrocinio de la Iglesia estaban condenados al fracaso. De hecho, pese a su atomización objetiva, la clase trabajadora fue un campo abonado para la difusión de ideologías utópicas pequeño-burguesas -y, en menor grado, del marxismo-. La buena acogida dispensada al utopismo anarquista pequeño-burgués no es de extrañar, dado el bajísimo nivel cultural del país, en su conjunto, y el de la clase trabajadora, en especial, de inmediata procedencia campesina y con un número de analfabetos muy grande.

Concretando algo más, puede afirmarse que la clase obrera española antes de la Guerra Civil:

- 1) estaba completamente al margen de la influencia ideológica de la clase dominante y era casi inmune a la manipulación religioso-política de la Iglesia;
- 2) no estaba sometida ni bajo la influencia de los canales de información de la clase dominante: la prensa católico-burguesa, la radio -que daba entonces sus primeros pasos-, el cine y, sobre todo, el púlpito;
- 3) sus orientaciones ideológicas predominantes -casi hegemónicas-, eran el anarquismo pequeño-burgués y un socialismo muy escorado hacia la socialdemocracia;
- 4) su consumo se limitaba a los artículos de primera necesidad, al ser muy baja la producción de mercancías (no existía la venta de viviendas ni la venta a plazos de coches y electrodomésticos: televisores, transistores, etc.) y al proceder los principales bienes de lujo de los países industriales de los que se importaban;
- 5) no sufría la influencia de la publicidad comercial -ni la de sus cauces indispensables (los grandes medios de comunicación de masas), con toda la parafernalia que la acompaña-, pues, al no existir el consumo como mecanismo de “integración” de la clase obrera en el “orden establecido”, tampoco se hacía un empleo masivo de la publicidad;
- 6) estaba libre de toda atadura con “la sociedad” -a la veía como enemiga, al identificarla con el poder, el Estado y las fuerzas de represión-, puesto que carecía de cualquier tipo de conexiones de interés con el “orden establecido”.

Esas condiciones de existencia de la clase trabajadora española facilitaban enormemente la actividad política de las organizaciones de izquierda: el partido socialista y el movimiento anarcosindicalista o libertario, principalmente. El Partido Comunista Español, que iba a convertirse en el partido más característico de los que propugnan una transformación profunda de la sociedad, inició su existencia, en dura competencia con socialistas y anarquistas, poco antes de la Dictadura del general Primo de Rivera.

El movimiento libertario también pretendía transformar la sociedad; y, de hecho, hizo su ensayo particular durante la Guerra Civil en algunas zonas de Aragón y Cataluña, con una base de producción agrícola, sobre todo. Pero, aun cuando se ensayaron, los proyectos libertarios estaban destinados al fracaso, al carecer

de todo fundamento teórico riguroso. Aunque simbolizaban, desde luego, la abnegación y la tremenda capacidad de sacrificio de la clase obrera agrícola y semi-industrial.

Lo que ha vuelto a demostrarse, por cierto, con la acogida que han dispensado a la propaganda comunista los trabajadores de las zonas antes influenciadas, en exclusiva, por el movimiento libertario, lo que explica el fuerte arraigo del Partido Comunista en las mismas y los resultados alcanzados en las recientes elecciones generales.

Ahora bien, los cambios socioeconómicos de los años cuarenta y cincuenta y la transformación capitalista consiguiente de la sociedad española han fortalecido sobre todo a la burguesía industrial. Ha desaparecido la vieja clase dominante, latifundista y financiera, de la última etapa de la Monarquía y de los años de la Segunda República; y se ha debilitado a sus instituciones auxiliares de apoyo: el ejército, la Iglesia, la judicatura y demás.

En cuanto a los trabajadores, el desarrollo industrial capitalista origina transformaciones profundas en el número y en el comportamiento de los mismos. La clase obrera ha crecido sobre manera hasta convertirse en la clase competitiva y rival de la burguesía industrial: ha mejorado mucho en lo sociocultural; se ha concentrado con fuerza en grandes empresas, lo que contribuye a elevar su sentimiento de solidaridad y su unidad; y ha mejorado notoriamente sus condiciones materiales de vida. Pero todas esas ventajas las ha conseguido pagando por ellas un precio bien alto.

La enorme ampliación de la clase de los trabajadores se ha debido a diversos factores. El desarrollo industrial ha creado miles y miles de puestos de trabajo, y el crecimiento de los servicios, estimulado por el turismo, ha transformado en asalariados a la mayoría de los profesionales, cuyos puestos de trabajo han aumentado mucho con el impacto del avance tecnológico, la mejora de los servicios (medicina, enseñanza, servicios de mercadotecnia, etc.), la informática, la expansión de las publicaciones y de los medios de comunicación con la publicidad comercial, las industrias del ocio y demás. Pero ese crecimiento masivo de la clase de los trabajadores asalariados no ha llevado a su unificación consciente, como parecía lógico, sino que ha originado un nuevo fraccionamiento de la misma en diversos estratos, fomentado y reforzado con las diferencias en los ingresos, la diversidad de las experiencias culturales y el fraccionamiento del mercado.

En los países industriales capitalistas más avanzados se ha impuesto el fraccionamiento del mercado; esto es, la creación por la industria de mercancías diseñadas, a propósito, para cada grupo social, o estrato que se diferencie por alguna peculiaridad, por mínima que sea³⁴⁵. Las ventajas de ese fraccionamiento de la clase trabajadora para facilitar su dominio por la clase empresarial son obvias: acentúa el aislamiento y la incomunicación lateral, horizontal, entre los trabajadores, y con mayor eficacia en la medida en que los individuos de cada fracción o estrato están vinculados unilateralmente, por los medios de comunicación, con los creadores y manipuladores de la información.

Por otra parte, el crecimiento de la industria y de los servicios -que provoca el de la clase trabajadora- genera mercancías y servicios que tienen que ser consumidos y utilizados por la propia clase trabajadora. De modo que, si bien los trabajadores, en principio, solamente consumían artículos de primera necesidad (alimentos, ropa, viviendas y poco más), paso a paso, los trabajadores se van sintiendo incitados a adquirir mercancías que ya superan las necesidades más apremiantes, como transistores, electrodomésticos, mejores ropas, viviendas más cómodas, etc.

En ese sentido, la adquisición del televisor (que en muchas familias antecedió a la de una lavadora, una nevera, un aspirador, etc., aparatos que contribuyen, de hecho, a mejorar las condiciones de vida) representó un salto cualitativo. Porque el televisor es el enemigo seductor introducido en el seno de la familia, que, además, pagaba un elevado precio por él.

Desde el punto de vista del capitalismo en su conjunto, la adquisición del televisor significó un éxito formidable. Pues,

- 1) por una parte, constituía una *intromisión* bien recibida en la vida, no ya sólo del trabajador sino de toda la familia; y, además, era un instrumento fascinante y modelador de las conciencias, ya que pronto se había de convertir en su única (o casi única) ventana al mundo exterior, a través de la cual verían sólo lo que *alguien* quisiera que viesen;

³⁴⁵ La industria y el comercio capitalistas comenzaron por producir artículos para grupos étnicos y religiosos, para grandes segmentos de clase y, en general, para cualquier agregado social con algún signo de diferenciación. Resulta fácil estimular, en la tendencia antimasificación, la adquisición de artículos que refuercen la diferenciación de los miembros de un agregado social como tal respecto de otros grupos de identificación. En fin de cuentas, se trata de la tan cantada búsqueda de identidad, que parece haberse convertido en la motivación dominante de la conducta de mucha gente.

2) por otra parte, servía para desplegar un maravilloso escaparate para meter por los ojos los innumerables y sugestivos productos que el capitalismo ponía al alcance de todos (... , naturalmente, siempre y cuando tuviesen dinero para comprarlos).

De ese modo, el desarrollo del capitalismo llevó a dar trabajo a los obreros, que fabricaban mercancías, para a continuación comprarlas con su salario, ya que, al mismo tiempo, provocó una fuerte expansión de los medios de comunicación, cuya tarea principal era convencer a los televidentes y a los radioyentes mediante la publicidad -que subvencionaba a los propios medios de comunicación- de que compraran las mercancías y usaran los servicios anunciados.

Procediendo así, el capitalismo conseguía una carambola excepcional: incitar a comprar sus mercancías y servicios con gran contento de las gentes; y exhibir ante la entusiasta audiencia la vida feliz y fastuosa de los héroes del consumo, que mostraban la cadena de necesidades generadas, alimentada por la innovación técnica y la creación industrial de nuevos productos.

Esa poderosa cadena de necesidades, que resultó tremendamente eficaz y que se refuerza cada día con cada mercancía adquirida como cauce inevitable hacia otra, no sólo se fomenta mediante la publicidad directa. Las oficinas de estudio y diseño de las grandes empresas impulsan también su “realización” demostrativa por medio de películas en las que aparecen utilizadas las nuevas mercancías y con reportajes sobre la vida y las satisfacciones de los personajes más destacados de las industrias del ocio en los que éstos se presentan disfrutando de los bienes más sofisticados.

Pero el capitalismo no se limitó a crear a costa de sus propias víctimas -los clientes- los instrumentos más perfectos para “exhibir” ante las masas las mercancías y servicios que proporcionan satisfacciones, bienestar y éxito. Ideó, además, una fórmula eficaz para facilitarles el disfrute de todos esos maravillosos bienes (electrodomésticos, televisores, coches -la adquisición más ansiada, para innumerables individuos y familias-, muebles, la vivienda e incluso viajes): *la venta con pago aplazado*. “¡Compre y disfrute ya desde hoy! ¡Ya pagará mañana!”.

Con las compras a plazos -a crédito- los trabajadores se endeudan y se crean unas obligaciones -hipotecas- de tal magnitud, que anulan todas sus posibilidades futuras de libertad.

Cuando un trabajador firma un paquete de letras -como compromiso de pago del piso, del coche, etc.-, firma a la vez un contrato de sumisión y entrega al “sistema establecido” y refuerza su encadenamiento a la empresa, porque se intensifica su miedo a perder el puesto de trabajo; o, simplemente, a que no le faciliten hacer horas “extraordinarias” para ayudarse en el pago de sus múltiples compromisos.

Y no vale argumentar que los obreros pueden rescindir sus compromisos de pago. Eso ocasionaría la pérdida del bien en disfrute (algo prácticamente prohibitivo para los trabajadores, en el caso de la vivienda, dadas las grandes dificultades para encontrar otra) y de las cantidades ya entregadas; de hecho, las estadísticas sobre letras impagadas demuestran que los obreros que rompen sus compromisos no son precisamente mayoría.

Mediante ese tipo de mecanismos, la sociedad capitalista crea en la clase trabajadora vínculos genuinos de intereses con el “sistema”, que intensifican el conformismo de millones de trabajadores, de los que no puede decirse ya (como podía afirmarse de los obreros españoles de 1936) que «no tienen nada que perder, salvo sus cadenas» a la hora de plantearse la transformación socialista de la sociedad capitalista.

4. Educación y sociedad (1982)³⁴⁶

Complejidad de la sociedad industrial capitalista actual, dificultad de su conocimiento y necesidad de la formación sociológica del profesorado

Cuanto más compleja es una sociedad -y las actuales sociedades industriales capitalistas son las más complejas de toda la historia humana-, más indispensable es para el educador su conocimiento, al menos en EGB y BUP y en FP.

Las razones -aunque no son evidentes por sí mismas- parecen incontrovertibles:

- 1) La adaptación social de los individuos es el proceso clave de la educación; si el niño no se adapta se convierte en un marginado social.
- 2) Las estructuras reales y determinantes en las sociedades industriales capitalistas aparecen tanto más ocultas y enmascaradas cuanto más complejas son.
- 3) Cuanto más avanzadas son las sociedades, mayor y más compleja es la división del trabajo y más elevado el número de ocupaciones hacia las que los individuos pueden orientarse.
- 4) Las modernas sociedades industriales capitalistas condicionan hasta límites increíbles las conductas de los individuos.
- 5) La conducta de cada individuo es drásticamente determinada por las condiciones generales de vida, el consumo, el empleo del ocio y la masa ingente de información que incide sobre él.

Si estas razones son reales -y, sin duda, lo son- sorprende cómo los profesores pueden cumplir bien y con eficacia con su deber de educar a los niños y prepararlos para su inserción en la vida si desconocen por completo el complejo entramado social en el que el niño, llegado a la edad adecuada, tiene que insertarse y, ante todo, adaptarse.

La situación es aún más grave. Porque son muchos los profesores de los niveles citados que se niegan a ser los “transmisores de la ideología de la clase dominante” y se esfuerzan por impartir una enseñanza crítica. Pero, por de pronto, esa expresión -“enseñanza crítica”- es pura tautología, no dice nada

³⁴⁶ Mímeo. (N. del ed.).

nuevo, puesto que la enseñanza es ya de raíz y por sí misma crítica, en cuanto proporciona conocimiento de la realidad al niño. Y, aun dejando eso de lado, tal afirmación es también del todo ingenua, pues apañada estaría la clase dominante capitalista si no dispusiera de medios más seguros, fiables y eficaces para transmitir su ideología -aunque ésta sea en sí misma contradictoria- que la escuela.

De hecho, esa tarea es tan importante y tan decisiva para la existencia del sistema capitalista, que la gran mayoría de las instituciones y organizaciones y la mayor parte de las actividades del mismo están orientadas a conseguir la adaptación más plena, satisfactoria y económica de los individuos al orden establecido. Pero, eso sí, de manera que no se sientan condicionados, sino libre y voluntariamente entregados a él. En eso radica el éxito de la sociedad capitalista industrial: en que los hombres se integren en el sistema, convencidos de que viven en el mejor de los mundos posibles.

Para lograr la más plena adhesión de las masas, el sistema capitalista no sólo no limita su acción condicionante a la inculcación de una única ideología, sino que incluso lleva a hacer creer en el fin -el “ocaso”- de las ideologías.

Según los capitalistas las ideologías son cosa de “los comunistas”. El capitalismo se preocupa de hacer felices a las gentes proporcionándoles objetos y servicios que hacen agradable la vida y dan prestigio al que las tiene. Los comunistas ofrecen ideologías, ideas abstractas, y los capitalistas, cosas, mercancías. Porque, como no cabe duda de que las gentes prefieren las cosas, los capitalistas gastan mucho más dinero en dar a conocer las cosas que fabrican y ofrecen en los comercios que en difundir su ideología, en el caso de que la tengan.

Al ofrecer las cosas, los capitalistas enseñan por todos los medios posibles cómo se disfruta de ellas, cómo se usan los distintos aparatos, cómo se goza de unas vacaciones e, incluso, cómo se pueden adquirir cosas sin pagarla de inmediato: “¡Váyase de vacaciones en su {coche} Talbot nuevo y empiece a pagarlo en octubre!”. El objetivo a conseguir por el capitalismo es que todos los ciudadanos tengan los mismos gustos y quieran las mismas cosas para satisfacerlos. Por eso, se contenta con “modelar” los deseos, las esperanzas, lo que quieren las gentes; fuera de eso, que cada cual piense lo que quiera.

¿Quién duda que toda la publicidad está directamente enderezada a “modelar” los deseos y los gustos de las gentes? Los gastos de la publicidad, de por sí ya muy grandes, no se detienen, sino que continúan aumentando. Así como en la Edad Media -y después, y ahora- el papado, la Iglesia Católica, se conformaba con el dominio de las almas y dejaba a los poderes civiles el control de los cuerpos, en la actualidad al capitalismo le basta el dominio de los deseos y los gustos de las masas sin que le importe que los izquierdistas luchen por el dominio de las ideologías. De hecho, en los países capitalistas avanzados, izquierdistas y reaccionarios tienen los mismos gustos, quieren las mismas cosas y dedican todos sus esfuerzos a conseguirlas, aunque, después, cada uno es libre de pensar lo que le parezca.

Ahora bien, tras este inciso inicial sobre la lógica de la integración social de las masas en el capitalismo, hay que retornar al tema central de este trabajo. A saber: la necesidad en que se encuentra el profesorado -al menos el de EGB y BUP y FP- de conocer con cierta exactitud la sociedad para la que educan a sus alumnos.

El objetivo y el propósito de este trabajo es precisamente el desarrollo de las diferentes razones por las que el profesorado debe conocer la sociedad en la que vive inserto y en la que viven sus alumnos, con el agravante, por cierto, de que es muy difícil poseer una imagen correcta de nuestra sociedad.

Eso no quiere decir, ni mucho menos, que el profesor de los niveles del sistema de enseñanza mencionados tenga que ser un *sociólogo*, en el sentido de convertirse en un investigador de la sociedad. No; porque una cosa es generar conocimiento nuevo con la aplicación de los métodos y las técnicas de la investigación social y otra, bien distinta, el mero dominio de los conocimientos logrados por esa investigación. El profesorado debe conformarse con los conocimientos elaborados por los sociólogos, aunque pueda y deba criticarlos al contrastarlos con su actividad, pero no empeñarse en dominar todas las técnicas necesarias para alumbrar esos conocimientos.

a. *Adaptación y marginación*

El profesor humanista, racionalista y demócrata debe ayudar a los muchachos a entender el mundo en que viven

Ante el problema de la adaptación o de la marginación, la casi totalidad del profesorado actual de los niveles citados se limita a

ignorarlos; no sabe nada de él; lo elude. Bastantes dificultades tiene ya para enseñar a sus alumnos algo de matemáticas, de geografía, de historia, etc., como para meterse, además, en berenjenales sociales. Los raros y escasos profesores que se han planteado el problema de la adaptación se encuentran en una situación paradójica, que se da, por cierto, también frente a todos los fenómenos sociales similares. A saber: la de creer que su obligación es enfrentar al muchacho con la sociedad, por entender que no es tarea del profesor colaborar en la integración de los individuos en el sistema, y -como arguyen muchos, entre los más conscientes-, contribuir así a su alienación.

Desde luego, el papel del profesor humanista, racionalista y demócrata no consiste en domesticar ciegamente a los muchachos para uncirlos al yugo del conformismo, labor que cumplen, por cierto, con entusiasmo la mayoría de los centros privados y, en especial, los de las órdenes y congregaciones religiosas. Su papel es bien distinto: ayudar a los muchachos a entender de la manera más correcta posible el mundo en que viven a fin de que puedan:

- 1) Integrar toda la experiencia y ordenar toda la información que les llegue de él -canalizarla-; tarea nada sencilla, pues el medio sociocultural capitalista industrial genera masas ingentes de información que pueden poner a prueba la estabilidad de una persona.
- 2) Actuar en consecuencia, comenzando por prever o anticipar las verdaderas consecuencias de su acción, a sabiendas de que toda acción sobre los demás tiene unas repercusiones, con frecuencia imprevisibles, que es preciso aprender a prever en sus efectos favorables-desfavorables, o beneficiosos-peligrosos, para su bienestar.
- 3) Hacer que el muchacho adquiera clara conciencia de las múltiples y complejas relaciones de interdependencia a las que los individuos se encuentran sujetos sin remedio en las sociedades capitalistas. Ése es un descubrimiento sorprendente. En una primera impresión resulta agobiante y parece que encadena. Aunque, en realidad, esa tremenda interdependencia es la base de una libertad desconocida en las sociedades anteriores. El muchacho tiene que saber que la interdependencia no destruye su genuina libertad, sino que la hace posible; que aprender a vivir con esos lazos es el fundamento del bienestar y del equilibrio mental; y que, sólo conociéndolos e interpretándolos como indispensables

fundamentos de la vida civilizada, puede edificar sobre ellos su personalidad y su libertad.

- 4) Ayudar al muchacho a descubrir que aquello que a primera vista puede apreciar como obstáculo y opresión -como el tropezar de continuo con los intereses y los límites de los otros, ya instalados en la realidad social y económica- puede constituir, si se esfuerza por entenderlo, la mayor fuente de beneficios. Esto es, puede convertir a los otros -a las numerosas personas con las que se halla en relaciones de interdependencia- en fuentes o en cauces de experiencia y de información contrastada. Pues, el hombre aislado e incomunicado, sin relaciones de interdependencia, es, en realidad, el más pobre de los hombres.
- 5) Advertir al muchacho que el desarrollo de su inteligencia, de su afectividad, de sus sentimientos y de su tacto social depende, ante todo, de la experiencia directa del trato con otras personas; y que el trato directo con numerosas personas diferentes es una cuestión fundamental y de un valor extraordinario, pues -si se quieren extraer todas las ventajas de cualquier tipo- obliga a prestar una atención cuidadosa y esmerada a las personas con las que hacemos nuestra vida pidiendo algo o dando algo.

Posiblemente sea ésa la enseñanza principal que habría que inculcar a los niños y a los muchachos: que el trato con otras personas es decisivo para el desarrollo de nuestra personalidad y nuestra vida satisfactoria, y que nuestra felicidad dependerá, sin remedio, de la sensibilidad que despleguemos en ese trato. Aunque creo que nunca en el pasado -y tampoco hoy- se ha llamado la atención de los niños hacia una “asignatura” tan esencial para la vida como la del “tacto social”, como fuente potencial de increíbles parabienes y de bienestar.

b. La estructura real de la sociedad y las exigencias de su enmascaramiento

Se puede afirmar sin temor que no ya los niños sino ni tan siquiera los adultos, viviendo en una sociedad capitalista industrial, tienen la más vaga idea de su estructura u organización “real”. Pero más grave aún es que, con toda probabilidad, nadie se plantea saber cómo es esa sociedad, cual es su naturaleza. Porque, en realidad, ¿para qué es necesario saber cómo es -cuál es- su naturaleza “real”? ¿Qué ventajas nos puede reportar conocer la naturaleza

interna de la sociedad en que vivimos? ¿En qué medida puede favorecer nuestra adaptación, nuestro bienestar y, en última instancia, nuestra satisfacción y nuestra felicidad?

Pues bien, entender la estructura verdadera de la sociedad en la que vivimos puede sernos muy útil en dos sentidos: para laborar por su mejora; y para adaptarnos a ella y evitar así las terribles consecuencias de la marginación, tan decisivas para nuestro bienestar físico como para nuestro equilibrio y salud mental.

Es preciso insistir en que la adaptación es la tarea central de los esfuerzos de cada individuo para sobrevivir satisfactoriamente. Y en que, en las modernas sociedades industriales, capitalistas y democráticas, la adaptación es muy difícil, y el costo que los individuos tienen que pagar en aprendizaje, en preparación y en ensayos de todo tipo -biológicos y mentales-, muy grande: tanto, que es posible que la mayoría de las neurosis que se producen en ese tipo de sociedades tengan sus causas en las dificultades que experimentan los individuos para adaptarse a ellas y en la angustia y la incertidumbre acerca del futuro que esas mismas dificultades generan.

Generación de diversas formas de terror, alienación y tendencia a la ocultación de los centros de poder en los países capitalistas avanzados

Ahora bien, ¿pueden tener las causas de neurosis y de angustia algo que ver con el conocimiento de la estructura real de la sociedad?

Desde el punto de vista personal, podría decirse que sí. La incertidumbre -el desconocimiento de dónde y cómo nos puede llegar una agresión- es fuente de miedo, temor y hasta de terror y de enfermedad fisiológica y, aún más, mental. La incertidumbre acerca del futuro individual de cada uno de nosotros -el colectivo no existe en los países capitalistas- ejerce efectos patológicos reales.

De hecho, los médicos más conscientes (y, por tanto, menos comprometidos con el sistema) empiezan a valorar con precaución, pero también con seguridad, el valor etiológico de la angustia y las tensiones de día a día y de momento a momento para explicar las neurosis y las psicosis que la sociedad capitalista supermadura genera en sus miembros.

Porque la sociedad capitalista avanzada dispone de mecanismos poderosos para infundir a todos los individuos miedo y

terror, en todas sus formas: desde el miedo al paro -tan omnipresente en ellas- y el temor a los asaltos callejeros hasta el pavor ante el horror termonuclear -pendiente ahí, sobre nuestras cabezas- y el terror ante toda clase de fuerzas ocultas y mágicas, como producto de la supersticiones, reavivadas de repente y tan boyantes hoy en día.

El capitalismo crea, pues, incertidumbre, angustia, tensiones y terrores. Pero ¿por qué ese uso tan exagerado del terror?

La existencia de instrumentos desestabilizadores y generadores de angustia, miedo y terrores en las sociedades capitalistas avanzadas es un hecho indudable. Pero, ante esto, hay que plantearse dos cosas:

- 1) Un problema científico: la exigencia de esclarecer por qué la sociedad capitalista hace uso de tales instrumentos.
- 2) Una cuestión de gran alcance social: si la divulgación del conocimiento que pueda lograrse con ese tipo de investigación -que no puede por menos de esclarecer la estructura real del capitalismo avanzado- tendrá efectos paliativos sobre los individuos sometidos a la angustia ante el futuro, a tensiones varias, al terror y, sobre todo, a la falta de adaptación.

Que las consecuencias de que los individuos conozcan los motivos reales de sus miedos les serán beneficiosas (aunque sólo sea para trasladar, por de pronto, las perturbaciones y los conflictos desde el ámbito de las conciencias individuales al escenario de los problemas sociales) ofrece pocas dudas: las incertidumbres ante lo desconocido y los terrores fantásticos y supersticiosos sometidos al análisis científico se desvanecerán como tales.

Pero ¿cuáles serán las consecuencias sociales? Porque, a poco se que se medite, se verá que ésa parece ser la clave del problema: la transmutación de los conflictos y las perturbaciones íntimas al campo social -que es lo que significaría el conocimiento de que sus raíces son sociales- pondría en una situación tan difícil a la sociedad capitalista, que hasta es posible que agravara más sus crisis.

Aún se puede ir más lejos, para decir que los miedos, terrores y tensiones generados por las estructuras de las sociedades capitalistas avanzadas dimanan de lo más profundo de su naturaleza: la sociedad capitalista avanzada -supermadura- es una selva enmarañada donde los hombres se disputan a zarpazos

y mordiscos con ferocidad “humana” -consciente, premeditada- lo que se puede considerar como la esencia alienada del hombre: la riqueza, el dinero.

La riqueza -y el dinero, su máxima expresión en las sociedades capitalistas avanzadas- fascina y arrastra a los hombres a matarse por apoderarse de ella; y, de tal modo y hasta tal punto, que, dondequiera que se advierten flujos de dinero se constituyen “grupos” de hombres dispuestos a quedarse, como sea, con la mayor parte de él. Tal es el motivo del origen de todas las mafias, sindicatos del crimen, bandas de *gansters* y otras muchas asociaciones y sociedades con aires más honorables que “derivan” una parte del dinero circulante hacia sus manos con los más diversos procedimientos y sugerencias.

La inventiva de la fantasía y de la imaginación humanas es inagotable en la creación de “artificios” sugestivos y fascinantes -desde el “tocomocho” hasta los consejeros espirituales, pasando por el variopinto mundo de los negocios- para encandilar a las gentes desprevenidas y confiadas con el fin de convencerlas para que les cedan parte de su dinero a cambio de lo que sea (acciones de las minas del Rey Salomón, parcelas edificables en la Luna, asientos en el Cielo, descongelarse dentro de mil años, etc.).

¿Cómo explicar, si no, esa frondosa proliferación de sociedades financieras, *holdings*, seguros, reaseguros y tantos otros tinglados para enriquecerse rápidamente? ¿O esas invenciones (Horacio Arias, la cadena de oraciones o de duros,...), todas ellas venidas de Norteamérica, que se ponen de moda de vez en cuando? ¿O la inagotable variedad de juegos -desde la lotería al actual bingo (que está haciendo estragos), pasando por las innumerables fórmulas de ruletas, tapetes verdes y las máquinas tragaperras, el último grito-, que obligó hace poco al Ministerio de Hacienda a intervenir drásticamente?

Lo que más sorprende en las sociedades industriales capitalistas avanzadas es la composición heterogénea, amorfa y, en apariencia, sin ningún núcleo de control rector de las mismas. Dan la impresión de un conglomerado de asociaciones, instituciones, cofradías, bandas, monopolios, mafias, etc., bajo una inagotable diversidad de formas y de objetivos incoherentes entre sí -tan contradictorios, como lo imponen sus propósitos, por opuestos-. Aunque, en realidad, toda esa diversidad de “identidades” se remite al denominador común del derecho de propiedad: la propiedad privada es sagrada. De modo que no se reconoce ningún tipo de

subordinación, salvo el forzado por la propiedad (del número de acciones), la influencia política, el engaño y la astucia e incluso la imposición física personal.

En las sociedades industriales capitalistas supermaduras no funciona públicamente ninguna junta, comité o directorio que constituya una fuente suprema de poder que tome decisiones y las haga ejecutar a los niveles más bajos. Pero sin duda -y a diferencia de las sociedades agrícolas anteriores y de algunas de las actuales-, existen algunos “directorios” supremos, como la directiva de las organizaciones de empresarios, el consejo superior bancario, los jefes militares supremos, las cúpulas de las jerarquías de las Iglesias, los altos dirigentes sindicales y demás. Y es posible que esas máximas instancias se reúnan y se concierten en conjunto o a nivel de individualidades, por medio de algunos de sus miembros (que en no pocos casos son comunes), para tomar determinaciones, cuya ejecución aconsejarán al poder político siempre que afecten a las masas, si no las difunden también por sus propios canales.

Existen, pues, auténticos centros de poder, autoritarios y eficaces, con amplias organizaciones en las que encuadran a miles de hombres (y hasta centenas de miles de ellos), cuya efectividad se ha reforzado con el enorme desarrollo de la informática; las computadoras se han revelado como extraordinariamente eficaces, tanto para el control contable de los recursos, las mercancías y los hombres en las grandes empresas, como para el control policíaco y el político. Pero en el capitalismo avanzado todos esos poderes buscan el anonimato y tienden a ocultarse: así, en las grandes empresas, por ejemplo, el poder lo ejercen las acciones y, en nombre de éstas, los individuos que, de momento, sean sus portadores y gestores.

En realidad, el poder ha tendido siempre a la mixtificación a lo largo de toda la historia de la humanidad dividida en clases. Recuérdese, por ejemplo, cómo el Generalísimo Franco era el “Caudillo de España, por la Gracia de Dios”: esto es, se sentía continuador de los gobernantes mesopotámicos, de los emperadores romanos, de los reyes medievales, ungidos por la jerarquía eclesiástica, y demás. Pero todos los detentadores del poder social y político hacían con frecuencia grandes manifestaciones del mismo: los aristócratas andaluces alardeaban de su riqueza, para hacerla bien ostensible; la fastuosa ostentación de los reyes era el signo más eficaz de su poder; lo mismo sucedía con su Corte, pues el monarca se sentía más elevado y poderoso

cuantos más eran los nobles y los aristócratas que le rodeaban; y otro tanto puede decirse del insuperable fausto de los príncipes de la Iglesia, que parecía que sólo podían tocar objetos de plata, oro, seda y piedras preciosas.

En el caso de la sociedad capitalista, el enmascaramiento de los detentadores reales del capital como centro de poder se inició con la invención de la sociedad anónima por la burguesía; es probable que a impulsos de la férrea ley de la acumulación capitalista: “¡Crece o muere!”. Pero ese ocultamiento de los centros reales de poder resultó tan convincente y eficaz, que pocas personas saben hoy en las sociedades capitalistas avanzadas cuáles son y dónde están los verdaderos centros de poder.

A esa ocultación de los verdaderos centros de poder debieron de contribuir también la urbanización y la concentración de la población en general y de la población trabajadora en especial, y la expansión brutal de los medios de comunicación, que hizo que pudiera resultar peligrosa la ostentación fastuosa de riqueza ante las masas, cuando, además, el capitalista o sus representantes regateaban con terquedad hasta los céntimos en los contratos colectivos y se negaban a subir los salarios alegando que el negocio y sus costes no daban para más³⁴⁷.

Cualesquiera que sean las motivaciones reales, en los países capitalistas más avanzados actuales los centros de poder propenden también al enmascaramiento, a su ocultación. Este hecho lo confirma, por de pronto, el anonimato de los grandes capitalistas de hoy, que ni si quiera aparecen sahumados en las “revistas del corazón”, lo que supuso también un cambio notable. Poco a poco, los capitalistas han ido desapareciendo en los medios de comunicación como estimuladores y alimentadores de los ensueños y las fantasías de las masas, y siendo sustituidos por los héroes del lujo, la ostentación fastuosa y el consumo, como auténticos modelos a imitar y seguir en los gustos, deseos y esperanzas de las masas, para llevar una vida satisfactoria, feliz.

³⁴⁷ Dos anécdotas vienen a cuento para corroborar esas afirmaciones. Un inteligente sacerdote, Don Antonio García de Lama, nos comentaba cómo meses después de estallar el “Glorioso Movimiento Nacional”, oyó decir a una señora de la burguesía tradicional leonesa lo siguiente: “¡Menos mal que ya puede una hacer ostentación de su riqueza sin miedo a ser insultada por la plebe!”. Y, hace bien poco, en julio de 1982, la prensa madrileña publicaba la noticia de que un Krupp von Bohlen se había nacionalizado en Estados Unidos y abandonaba la Alemania Federal porque allí era más libre para hacer ostentación de su riqueza (lo que quiere decir, por cierto, que los sentimientos burgueses estaban más vivos en Alemania que en Estados Unidos).

Con esa sustitución de los capitalistas por los ídolos de las diversas especialidades, la indignación de las masas trabajadoras cercadas por la necesidad se ha desviado de sus verdaderos responsables, los capitalistas. Con una notoria ventaja añadida, además. Porque los capitalistas manejan esos ídolos a su antojo, y suben a unos y despeñan a otros según lo exijan los intereses de la industria y los servicios. Cosa imposible de hacer si los propios capitalistas aparecieran como los estimuladores del consumo, ya que en ese caso los consumidores de imágenes tendrían siempre delante las mismas caras y a los mismos personajes.

En las sociedades capitalistas avanzadas la tendencia dominante está, por tanto, dirigida a ocultar, con cuidado y púdicamente, los verdaderos centros de poder y a hacer creer a la población que éstos se identifican con la cúpula del poder estatal y de las instituciones. Así, se logra el propósito principal: hurtar el cuerpo a las críticas y a las embestidas cuando las cosas van mal, en los momentos de crisis económica, en especial.

Buen testimonio de las rivalidades entre los capitalistas es el que ofrecen los esfuerzos de los distintos grupos para “nominar” a los candidatos electorales para las más altas magistraturas del Estado y del gobierno, y esto, a pesar de los mecanismos de control que rodearán a los elegidos a lo largo del período en el que ejerzan esa forma de poder.

c. Sociología del poder y de la dominación³⁴⁸

Esto último lleva a plantearse la cuestión de las diversas formas de poder y de cómo se imponen a los individuos, determinando su conducta. Porque, ante todo, habría que esclarecer la relación entre el poder y la conducta de sus sujetos pasivos, los sometidos, los pacientes del poder.

Principales formas de poder: dirección social conjunta, monopolio de la fuerza física, explotación laboral y dominación

En principio, cabe distinguir varios tipos de relación entre el que manda y los que obedecen:

1) *La dirección social conjunta.*

En la realización de una tarea compleja que exige la cooperación de varios individuos, el que manda -la persona con más experiencia- se limita a coordinar los esfuerzos del grupo de individuos a fin de conseguir el fin propuesto,

³⁴⁸ (Subtít., del ed.).

comprendido como tal y deseado también por todos. En ese caso, cada uno acepta sacrificar su voluntad a la dirección conjunta, como único medio de conseguir el fin, que, como se ha dicho, cada individuo se representa como beneficioso y deseable.

2) *El monopolio de la fuerza física* -el tipo más radical y extremo.

Un guerrero consigue imponerse a un grupo de hombres por la fuerza y los mantiene subyugados y oprimidos por el miedo, les obliga a realizar determinadas tareas en beneficio de él, sin consultarles ni exponerles los objetivos a alcanzar y sin estimular su imaginación ni su esperanza, a no ser dándoles como pago de su esfuerzo lo indispensable para que sigan viviendo.

Es el caso del dueño de esclavos o del jefe brutal de una banda, siempre pendiente, puesto que a la menor debilidad o descuido le cortarán la cabeza a él. Lo que demuestra, por cierto, que, si bien los tiranos no pueden tener amigos, tienen una absoluta necesidad de tener aliados a quienes confiar algo tan simple como la propia indefensión durante el sueño.

3) *La explotación laboral* -una fórmula muy repetida a lo largo de la historia.

Un grupo, clase, estirpe o familia de hombres constituye una alianza con el fin de esclavizar, oprimir y explotar a otro grupo de hombres, a los que se les hace trabajar pero arrancándoles el fruto del trabajo salvo la porción indispensable para que sigan viviendo.

Ese procedimiento se ha adaptado a las más diversas condiciones históricas y, todavía hoy, continúa siendo la base de todas las mafias, *gangs*, bandas, etc.

4) *La dominación espiritual.*

Como es fácil advertir, en los dos últimos procedimientos los individuos esclavizados o extorsionados no aceptan su situación por su voluntad, no consideran los fines a conseguir como suyos propios y se sienten violentados y obligados no sólo a trabajar sino a entregar al “enemigo” el fruto de todas sus fatigas y penalidades. Por tal motivo, acumulan un odio y una ira que descargan siempre que pueden sobre los objetos de trabajo; y exigen, además, la presencia directa de vigilantes o guardianes; de manera que éstos consumen todo

el “excedente”, si la productividad del trabajador no es apreciable.

Pero, al exigir una vigilancia constante y el ejercicio de la violencia, esos dos procedimientos resultan costosos; e incluso pueden no compensar, puesto que el empleo continuo de la violencia engendra odio, ira y predisposición creciente a la rebeldía. Por eso, aunque todo sistema de explotación se inicia en la fuerza, tiende siempre a convertirse en un sistema basado en una cierta adhesión, en alguna forma de aceptación de la situación.

Para ello, los hombres inventaron a los dioses -alienaciones de las propias facultades humanas, en realidad- y toda una serie de corolarios: la supervivencia del alma después de la muerte -la inmortalidad del alma-; la existencia de un código de conducta dictado por los dioses; y el juicio final de cada alma para valorar su comportamiento en la Tierra y decidir su destino -el infierno, donde padecer los más terribles tormentos; o el cielo, donde vivir la más completa felicidad, la beatitud.

Esas invenciones exigían un personal especializado en las técnicas de persuasión para inculcar en las conciencias de los trabajadores las nuevas invenciones: una especie de duplicado de la vida terrestre, que debía incluir la codificación de los deberes y obligaciones que los guardianes les venían haciendo cumplir mediante la violencia física. Porque había que hacer creer a las masas que las condiciones a las que estaban sometidas constituían *el orden querido e impuesto por los dioses*, y convertir así el mandato predilecto de los dioses en la fuente de la conducta de los individuos.

Así surgieron los primeros intentos de integración no brutal de los individuos en el sistema y el orden establecido mediante una nueva forma de represión: la represión espiritual e intelectual, que sería, por cierto, también la forma predilecta del capitalismo para regimenter a las masas y domesticarlas a satisfacción.

Invención de los dioses y desarrollo histórico de la dominación religiosa como mecanismo predilecto de las relaciones del poder con los súbditos

Sin entrar aquí en la consideración de sus causas globales, sí se puede afirmar que la invención de los dioses y de las religiones constituyó un avance extraordinario en la represión y la dominación

de las masas trabajadoras. Tan importante fue, que durante los últimos treinta o cuarenta siglos prácticamente toda actividad intelectual de los hombres -que es lo mismo que decir toda la actividad cultural de la clase ociosa dominante- ha estado dirigida a perfeccionar los procedimientos, los métodos y los contenidos del dominio de las conciencias.

Ese ingente esfuerzo cultural confirma su increíble valor y eficacia en orden al control profundo de las conciencias, y no sólo de las masas trabajadoras sino de todos los miembros de la sociedad.

Como se sabe, dicho esfuerzo cultural ha consistido en la elaboración de formas de conciencia -de concepciones más o menos rudimentarias del mundo de los hombres, del origen y destino de éstos y de la supervivencia de las almas después de la muerte del cuerpo- y de procedimientos para inculcarlas a las masas, hasta hacérselas asumir y comportarse conforme a ellas.

Por lo demás, de acuerdo con esas mismas formas sociales de conciencia, una vez interiorizadas éstas y convertidas en guía de la conducta, todo el comportamiento de los individuos “debería ser considerado como libre”. De modo que los hombres eran “libres”, incluso en su más completa sumisión y en su más abyecto servilismo. Los hombres eran “libres” hasta para elegir el comportamiento más contrario a sus intereses. Y lo eran, precisamente, porque no podían descubrir la fuente de su servidumbre: a saber, la asimilación de una forma de conciencia social, aceptada en parte por miedo y en parte por la fuerza de la insistencia y la machaconería rutinaria.

Como muy bien decía Rousseau, no hay esclavitud más completa y perfecta que la asumida bajo la apariencia de libertad. Porque esa forma de libertad hace innecesarios los guardianes, salvo para casos esporádicos en los que los intereses de algún individuo, brutalmente lesionados, se imponen frente a las formas admitidas de sumisión, dando origen a una situación de rebeldía. Pero, aunque eso se produjo con alguna frecuencia a nivel del individuo, éste careció de respaldo social, y fue sometido mediante la represión física -como hereje, loco o rebelde- al fuego reparador, hundido en el calabozo o protegido contra sí mismo en el manicomio.

Los guardianes, que tienen el monopolio de la violencia física de las armas, se han reservado siempre para los casos de

indocilidad “irracional”, contra los inadaptados, los marginados y -cómo no- los comunistas, los destructores del orden establecido.

Del análisis anterior parecen desprenderse tres tipos principales de relaciones de poder, que, con toda probabilidad, nunca se presentaron en su forma pura:

- 1) El poder ejercido por consentimiento consciente, sobre todo porque los objetivos del poder coincidían con los intereses y los deseos de los individuos o eran su expresión social;
- 2) El poder ejercido por la fuerza bruta -mediante la violencia de las armas-, que imponía sus propósitos y sus fines a los súbditos, que no tenían más alternativa que obedecer y someterse, o perecer;
- 3) La dominación espiritual.

El poder, que había comenzado apoyándose tan sólo en la violencia de las armas, en manos de los guardianes -los asociados colaboradores del titular del poder-, al comprobar lo costoso y poco eficaz de tal procedimiento, se inventa y pone en funcionamiento un nuevo instrumento de coacción, muchísimo más eficiente. A saber: una forma social de la conciencia que instala la “ley del poder” como contenido operante en todas las conciencias; un tipo de coacción, con una eficacia tan extraordinaria, que pasó a convertirse en el mecanismo predilecto, preferente y dominante de las relaciones del poder con los súbditos.

Desarrollos sociohistóricos de la relación entre el poder de la violencia física (de los guerreros) y el poder de la violencia psíquica (de los sacerdotes)

Por tanto, lo que procede ahora es abordar el análisis de las relaciones entre las dos formas fundamentales de ejercer el poder:

- 1) a través de los guardianes, como monopolizadores de la violencia física de las armas;
- 2) a través de los sacerdotes, como especialistas en la violencia espiritual sobre las almas.

La historia de las relaciones de esas dos formas de poder es muy varia y compleja: en unos países, ambos poderes han permanecido separados, aunque con predominio de uno de ellos; y en otros ambos radicaban en la misma persona. Este último es el caso de los países musulmanes, por ejemplo. Pero eso mismo ha sido perseguido con ahínco en otros muchos países del mundo,

incluidos los cristianos, en los que la separación de ambos poderes estaba teóricamente justificada.

Así, tras la ruptura luterana, los príncipes y los reyes -como el rey de Inglaterra, entre otros- trataron de asumir la dirección de los asuntos religiosos, con diverso éxito³⁴⁹. Conscientes de la enorme influencia ejercida por las religiones -de su enorme poder para dominar a los hombres-, reyes, nobles y políticos se esforzaron por hacerse con el poder religioso, algo casi imposible en los países cristianos, dada la intensa especialización exigida por la teología, el ritual y la liturgia cristianas.

Entre los poderes militares (los guerreros) y los poderes religiosos (los sacerdotes) surgieron profundas alianzas que, al menos en el Occidente cristiano, giraron sobre todo en beneficio de las Iglesias, y, en especial, de la Iglesia Católica.

Tal es la enjundia de la verdadera rivalidad entre las armas y las letras; porque, durante milenios, las letras fueron propiedad exclusiva de las religiones, y, en el Occidente, de la Iglesia Católica, Apostólica y Romana.

El monopolio de las letras y del saber teórico -de la facultad de interpretar la ley (divina, por supuesto) y de la capacidad de dar testimonio y de registrar por escrito los actos humanos (los hechos)- dio lugar a que los eclesiásticos se convirtieran en los teóricos y los asesores técnicos de los reinos cristianos en Europa central y occidental.

Por eso, la Iglesia no sólo proporcionó a los distintos reinos cristianos sus divisiones geográficas y jurisdiccionales sino también las técnicas censales y una amplísima experiencia en la recaudación de tributos -los impuestos. Pero, además, una organización poseedora de esas técnicas y de tales experiencias podía también ofrecer a los reyes algo más importante aún. A saber: dirección o asesoría espiritual.

La gobernación de un reino como Francia o España suponía decisiones demasiado graves como para confiárselas a un solo hombre, cuya capacidad física e intelectual estaba, además, a

³⁴⁹ En la práctica, los monarcas de los reinos cristianos consiguieron lo mismo con el llamado “derecho de presentación”: esto es, mediante el privilegio de proponerle al Papa los nombres de dos o tres clérigos para que eligiese de entre ellos un obispo para la diócesis vacante en cuestión. Así, para todos los efectos, el “Caudillo de España por la Gracia de Dios” era el verdadero jefe de la Iglesia española, puesto que era él quien decidía el nombramiento de los obispos, al igual que los habían hecho los reyes, sus antecesores.

merced del azar de la herencia biológica. Aparte de que las responsabilidades contraídas podían abrumar al rey. Éste necesitaba ayuda; y un eclesiástico experimentado en asesorar conciencias era lo más indicado para asistir al príncipe en la dirección de su conciencia y de su reino.

En esto vuelve a ponerse de manifiesto la enorme sabiduría y astucia de los clérigos. Pues, mientras las capacidades del príncipe heredero se confiaban al azar genético, ellos elegían un varón prudente, sabio y experimentado para gobernar la conciencia del príncipe, convertido en rey; con lo cual y en definitiva, la cúpula eclesial gobernaba, aunque no reinara. Desde sus puestos de confesores de todas las personas con responsabilidad militar o política, los eclesiásticos no sólo dominaban las almas de los miembros del rebaño sino también las de sus pastores. Y ésa es la razón fundamental de por qué las Iglesias fueron tan poderosas -tan formidablemente poderosas- en el dominio de las almas, de las conciencias.

A partir del período histórico conocido como Renacimiento, comienza la lenta secularización de la vida intelectual y cultural de los reinos de Europa Occidental. Los monarcas inician el desarrollo de un aparato técnico no eclesiástico, aunque basado en la vieja experiencia clerical. Surge así el derecho nacional y la teoría política, que se esfuerza en desprenderse de la cáscara canónica y teológica. Pero las Iglesias no sólo conservan su enorme poder económico, sino también su poder jurisdiccional, su experimentada organización jerárquica y, por encima de todo, su formidable potencia en la dirección de las masas.

No se debe olvidar que, hasta tiempos recientes, el principal órgano de comunicación de masas en nuestro país -sin rival y sin competencia- era el púlpito. Y conviene hacer un gran esfuerzo para imaginarse los efectos sobre la masa de la población de varios millares de curas y frailes predicando sobre una cuestión candente religioso-política en todos los pulpitos de todas las iglesias de España, sin objeciones, réplicas ni contradictores.

El marxismo y la publicidad comercial, únicas alternativas históricas -hasta el presente- frente a la religión como forma de la conciencia social

El poder de las religiones institucionalizadas sobre las conciencias de las masas era tan completo y, a muchos efectos, tan perfecto, que los intelectuales y los portavoces de la burguesía

naciente no podían desprenderse del modelo que combatían y admiraban.

De hecho, todas las llamadas “herejías” nacidas de la Iglesia Cristiana de Occidente no fueron otra cosa que disidencias políticas que no encontraron otra forma de revestirse, puesto que no podían salirse de la forma más conocida de la conciencia social religiosa. Y, en realidad, hasta hoy, las únicas alternativas al modelo católico de conciencia social las han constituido el marxismo a mediados del siglo XIX y la publicidad comercial desde mediados del siglo XX (en Estados Unidos, desde los años veinte).

Por lo demás, incluso los intelectuales burgueses más destacados no fueron capaces de superar la forma religiosa de la conciencia social. Buena demostración de ello es toda la filosofía burguesa que se ha venido nutriendo de las supervivencias de la teología y de las llamadas “experiencias religiosas”. Otros intelectuales -como Saint-Simon, Comte, Krause, etc.- cayeron en la inocente práctica de inventar una religión perfecta, sin milagros ni contradicciones. Bueno, eso por lo que se refiere a los intelectuales mayores. Porque, en el caso de los de tercera o cuarta fila, la invención de religiones “perfectas” se convirtió en un ejercicio cotidiano, que todavía continúa, sobre todo en algunos países, como Estados Unidos, Brasil y algunos otros, menores.

Con todo, la decadencia del poder omnímodo de las Iglesias sobre las masas es hoy una realidad y a ello han contribuido diversos factores y acontecimientos.

Ante todo, habría que mencionar los descubrimientos y conquistas llevadas a cabo por los reinos europeos occidentales, la revolución comercial, las grandes mejoras de la agricultura y, sobre todo, la revolución industrial, en tanto que todos ellos contribuyeron a mejorar notoriamente las condiciones de vida de las masas trabajadoras. A lo que hay añadir la urbanización de buena parte de la población, las grandes migraciones, y el desarrollo y mejora de los transportes y las comunicaciones, como consecuencia directa o indirecta de de esos mismos acontecimientos y factores.

Otro factor a resaltar es la elevación del nivel intelectual de la población por medio de la enseñanza generalizada y otros cambios en el ámbito cultural, así como en tanto que resultado de la lucha ideológica, alimentada por los intelectuales laicistas y materialistas de Inglaterra, Holanda y Francia e iniciada sobre amplias bases sociales con motivo de la revolución inglesa de mediados del siglo XVII, y de la revolución e independencia de los Estados Unidos y la

revolución francesa en las últimas décadas del siglo XVIII. A lo que hay que sumar el nacimiento y la expansión del nacionalismo, que, en el campo de la enseñanza primaria, obligó a los gobiernos burgueses a combatir el adoctrinamiento religioso y a establecer una enseñanza laica, humanística y racionalista.

Los intelectuales materialistas pusieron las bases de una nueva forma de conciencia social: la que se puede inferir de los progresos de las ciencias en sus esfuerzos por conocer el mundo en que vivimos y al propio hombre, como resultado superior del desarrollo de todo lo viviente (dejando de ser así un mísero peregrino en su propia casa). A esa reinserción del hombre en su propio medio contribuyeron todos los intelectuales y científicos materialistas, entre los que merecen ser destacados Bacon, Spinoza, Diderot, el barón de Holbach, Hegel, Lyell, Darwin, Haeckel, Huxley, Sechenov y Paulov, entre otros muchos.

Pero de poco hubiera valido todo ese esfuerzo intelectual sin la mejora paralela de las condiciones de vida de una buena parte de la población, el crecimiento de la población trabajadora en las ciudades, el perfeccionamiento de los medios de comunicación y el abaratamiento de la circulación de libros y periódicos; y si las luchas políticas no hubiesen culminado con la conquista de algunas libertades -antes inconcebibles-, que hicieron posible la circulación de libros, revistas y periódicos y la libertad de expresión, de pensamiento y de conciencia.

La mejora de las condiciones de vida de las masas trabajadoras, la libertad de movimientos de la población y la libertad de conciencia y de expresión, como manifestaciones de una vida más satisfactoria y más segura frente a la enfermedad y la muerte, contribuyeron a liberar a los hombres de todos los miedos y terrores que les envilecían y les agobiaban. A saber: el miedo a la miseria, a la indignidad, a la enfermedad, a la muerte y al más allá.

Ahora bien, pese a todas esas condiciones favorables, la liberación sólo debió alcanzar a exiguas minorías y, aún eso, de manera vacilante e insegura. De hecho, los contenidos y las relaciones mágicas y supersticiosas continuaron agobiando a la mayoría, incluso en los países de la Europa occidental, donde se daban las condiciones óptimas para arrumbar la vieja forma de la conciencia social: mejora sociocultural y seguridad y bienestar creciente de las masas trabajadoras; cotas de mayor movimiento y libertad para todos, y para los intelectuales y los científicos, en especial, a raíz de la expansión industrial; y comienzo de la

apreciación de los aspectos “positivos” -materialistas- de la ciencia, como condición necesaria para mejorar la producción de bienes y de servicios.

Eso puede explicarse. Porque, por de pronto, antes de llegar a la madurez y a la autoconciencia, todos los hombres -científicos, intelectuales y profanos- asimilaban los contenidos tradicionales y la vieja trama ideológica, elaborados a lo largo de milenios, conservados y transmitidos con perfección y arte creciente, y ganando siempre de paso experiencia en su manipulación.

Es lógico. Desde los comienzos de la historia -esto es, desde el origen de la sociedad dividida en clases-, los hombres han vivido inmersos en un ambiente social y cultural penetrado por lo fantástico a causa de la falta de conocimientos objetivos de la naturaleza y de la sociedad. Pues, como no podían esperar a obtener conocimientos objetivos para vivir y sobrevivir, las acciones necesarias para subsistir fueron siempre muy por delante de los conocimientos adecuados para guiarlas, ya que llenaban los vacíos de su saber con fragmentos de experiencia combinados con productos de la fantasía y organizados por ella.

Además, ese proceso se aceleró cuando la etapa primitiva, ingenua, de tanteo y titubeante, fue retomada y manipulada por los especialistas en la dominación. Pues éstos no sólo entraron a saco en las creencias sencillas e inocentes de la imaginación popular, sino que profundizaron en ellas hasta crear todos los horrores que Dante recoge en la *Divina Comedia* y los que inventaron después los clérigos apremiados por la necesidad de hacer frente a las protestas constantes de las masas expoliadas por los propios clérigos, por la nobleza, y, muy pronto también, por la burguesía industrial.

De ese modo, se acumularon los esfuerzos para debilitar la razón humana hasta su anulación, entendiendo por razón no ya sólo una facultad intrínseca del hombre sino sobre todo una facultad que nace y se nutre con la experiencia ganada por otros hombres, socializada como conocimiento y fijada en el lenguaje.

La razón individual -edificada sobre la propia experiencia- es sólo una posibilidad, puesto que necesita enriquecerse con la experiencia social confirmada, contrastada y reafirmada una y mil veces. Pero, si en vez de alentarle a recoger y asimilar esa experiencia objetiva, se previene al individuo contra ello y se debilita su confianza en la experiencia de los demás, ofreciéndole, a cambio, un entramado dogmático de contenidos y de relaciones

entre los mismos, no es extraño que se llegue al descrédito total de la razón y a confiar la guía y la dirección de la propia conducta individual a los clérigos, como maestros en la manipulación de la conciencia y en la dominación.

Todo esto lo formuló ya de forma sintética y magistral Diderot en un conocido pasaje, en el que relata cómo un viajero, que anda de noche por una selva oscura con un débil candil en la mano buscando orientarse, se topa de pronto con un personaje que le espeta: “¡Hombre insensato, apaga tu luz si quieres encontrar bien tu camino!”. No hace falta decir que ese personaje era un teólogo y la lucecita, la razón humana.

Por otra parte, el proceso ilustrado de liberación de la razón humana fue poco duradero. Sobre todo, porque una clase social -la clase obrera- lo acogió con excesivo entusiasmo y con el propósito declarado de llevarlo hasta sus últimas consecuencias. Con ello, cundió la alarma y el miedo entre las clases dominantes ante la rebeldía y la decisión de los trabajadores. Y los intelectuales -como miembros de las mismas- se volvieron hacia el pasado en busca recursos y de experiencias y retomaron la forma religiosa de la conciencia social con el fin de refrenar los impulsos de la nueva clase creada por la revolución industrial.

Esa es la motivación de que un movimiento como el romanticismo utilice con entusiasmo y constancia tantos elementos oscurantistas y supersticiosos como se advierten en su narrativa y en su poesía. Como lo ha sido, después, de otras formas nuevas de infundir temor en las gentes, que derivan de ese mismo movimiento romántico -desde la novela negra a la novela policíaca, pasando por la novela de terror- y que tanto han contribuido a crear las formas modernas de atemorizar.

Conviene recordar que -como ya observó Lucrecio en su día- las supersticiones -sobre todo, las organizadas- no las habían creado las gentes sencillas, aun cuando a las personas cultas les pudiera parecer que era así. Porque, tanto en tiempos de Lucrecio como en el siglo XIX, o como ahora mismo, las invenciones supersticiosas -o simplemente aterradoras- fueron y son creadas y fomentadas por los centros de poder, manifiestos u ocultos.

Si duda, se puede argumentar sobre la inocuidad de las invenciones fantásticas, aterradoras o terroríficas. Pero, aun cuando pueda ser cierto que tales visiones, fantasmagorías y truculencias no ejercen ninguna influencia -lo que, por otra parte, está sin comprobar-, hay que declarar con toda firmeza que en la

inmensa mayoría de las gentes, poco familiarizadas con la lectura y sin una gran diversidad de vivencias, tales invenciones dejan su rastro y que éste es, a veces, bastante penoso. Es más: en la actualidad, la gravedad de tales influencias es muchísimo mayor en los muchachos y en los niños, como grandes consumidores de truculencias y de violencia, especialmente a través de la televisión y otros varios tipos de pantallas.

Las cosas se sucedieron, pues, de tal modo que, antes de que los hombres se pudiesen liberar de las supersticiones y fantasmagorías medievales, pasaron a ser víctimas de las invenciones atemorizantes y terroríficas de los intelectuales burgueses y de los neofeudales.

Todo eso es posible por la falta de conocimientos objetivos sobre el medio natural y social organizados en esquemas sencillos y de fácil asimilación; y, sobre todo, porque, aunque la vida de los hombres mejora en seguridad y progresa en bienestar, nunca el miedo dejará de tener bases objetivas suficientes para dar pábulo a todos los miedos, reales o inventados. Tal es la causa de que toda vivencia, aun cuando sea literaria, de fantasmagorías y truculencias incremente los oscuros trasfondos del miedo.

Es más: todo lo que hace la vida más segura y le confiere mayor bienestar conlleva siempre el coste de temores más oscuros e mayores incertidumbres, que constituyen bases reales para nuevos miedos.

Esta excursión por las relaciones entre las dos formas básicas de ejercer la autoridad -con la violencia física de las armas, en el caso de los guardianes o guerreros; y mediante la violencia espiritual, en el de los "intelectuales" especializados en la elaboración de las formas sociales de la conciencia religiosa y las afines a ésta- nos ha revelado algunos caracteres de la naturaleza del poder.

A saber:

- 1) Todo poder nace bajo la forma de la violencia física, pero, como ésta es poco rentable e insegura, tiende con rapidez a una segunda forma: el ejercicio del dominio sobre los individuos no por la coacción física de las armas sino mediante el control de las conciencias, hasta modelar los contenidos y las relaciones que constituyen y configuran a las mismas.

- 2) El poder especializado en el dominio de las conciencias acaba convirtiéndose en el poder hegemónico, porque la dominación de las almas requiere un saber técnico que está totalmente fuera del alcance de la capacidad de los guerreros. Como demuestra el testimonio de la historia, la astucia y la prudencia de la inteligencia han estado siempre por encima de la fuerza bruta.
- 3) El dominio religioso de las conciencia resulta imbatible si se le combate tan sólo con sus propios métodos y sin salir de su ámbito. Así lo confirman todas las herejías -incluida la rebeldía de Lutero que, por lo demás, se ventiló también en campo de las armas.

De hecho, la decadencia del dominio religioso de las conciencias dependió de los progresos de las masas en campos muy distintos de los religiosos: la mejora de las condiciones de vida, el desarrollo económico e industrial, el incremento y el perfeccionamiento de las comunicaciones y los transportes, el abaratamiento del libro y del periódico, la conquista de las libertades de conciencia, expresión y pensamiento, etcétera.

Lo que quiere decir, lisa y llanamente, que la coacción religiosa sólo puede imponerse y ser eficaz sobre una población agobiada por la miseria, la ignorancia y el aislamiento comunicativo, esto es, la falta de relaciones personales.

5. La crisis moral de nuestro tiempo y la juventud (ca. 1982)³⁵⁰

a. *Función de la moral en la sociedad*

La manera de enfocar el estudio de la moral en este trabajo pretende ser estrictamente sociológica; otra cosa es que siempre se consiga.

Un estudio sociológico de las normas morales, como dispositivo de control e integración social y de reproducción del orden social y político

Tal planteamiento de principio obliga a dejar de lado la gran masa de consideraciones teóricas sobre la moral (religiosa, teológica, moral del deber, moral del bien, etc.) y a limitarse a la conducta externa de las personas, unas con otras, al comportamiento del individuo consigo mismo (autodominio, autodisciplina) y a sus diversas motivaciones al respecto. O, dicho de otro: al origen, validez, vigencia y cambios de las normas o reglas de comportamiento que -absolutamente en todas las sociedades- se presentan con un carácter imperativo, coactivo.

Supuesto eso, se entiende aquí por moral el conjunto de normas (reglas, principios, valores, modales, maneras, usos, etc.) que parecen *controlar* los comportamientos de los individuos unos para con otros y que -sólo como consecuencia de ello- parecen condicionar también el comportamiento del individuo para consigo mismo y, más en concreto, su autodominio.

Lo que preocupa a la gente y lo que le hacer sentir desagrado -y, con frecuencia, también, irritación- es el comportamiento de unos individuos frente a otros, sus modales, sus usos, sus costumbres; sobre todo, cuando ese comportamiento y esos modales no se ajustan a unas reglas que el testigo o espectador descubre en sí mismo como algo, tan propio e íntimo, que lo considera innato.

Tales reglas, modales, usos, etc., tomadas en su conjunto, son lo que se llama de modo coloquial *moral*. Y, justamente porque condicionan el comportamiento exterior de todos y de cada uno y porque sirven de elemento de comparación a los espectadores para juzgar, criticar o rechazar los comportamientos que no se ajustan a

³⁵⁰ Mimeo. El título y el contenido de este estudio llevan a inferir que su autor no lo concluyó. (*N. del ed.*).

las mismas, es por lo que atraen la atención de las gentes y por lo que despiertan el interés de la ciencia.

De hecho, los investigadores sociales se vieron forzados a estudiar el comportamiento moral precisamente cuando mucha gente se sintió disgustada e irritada al advertir que no ya unos pocos sino un número elevado de individuos no se ajustaban en su comportamiento y modales a las reglas y los usos habituales.

Mientras son pocos los individuos que infringen las reglas o rechazan los modelos aceptados, la gente no se alarma, pues, si bien considera a los infractores individuos raros o descarriados, entiende que el orden "social" establecido y dominante no corre peligro. Pero sí lo hace cuando el número de los infractores de las reglas y modales es grande: la mayoría de los miembros de las generaciones jóvenes, por ejemplo.

Eso es señal inequívoca de que algo ha ocurrido en la sociedad; y es entonces cuando al científico social se le plantea la tarea de averiguar qué "cambios sociales" se han producido y por qué, para tratar de explicar las modificaciones del comportamiento moral -que es el comportamiento social, en sentido estricto- en términos rigurosamente sociales, y no psicológicos ni de cualquier otro orden.

Ahora bien, para entender los cambios ocurridos en el comportamiento de los individuos respecto de las reglas y modales en vigor, hay que comprender la elaboración social de estos últimos y su relación social con el comportamiento (qué función cumplen en el grupo social). Y no sólo eso; pues también hay que explicar el porqué de la obligatoriedad inadvertida de reglas, modales, usos, etc., en un determinado grupo social.

Por lo demás, los problemas del origen, universalidad y obligatoriedad de las reglas morales han hecho correr mucha tinta y han dado lugar a muchas especulaciones, que, en conjunto, pueden calificarse de morales teóricas.

En el pasado, la rigurosa observancia de las normas morales constituía una especie de milagro constante, continuado. Las sociedades cambiaban muy lentamente, al ser muy bajo e incluso nulo el índice de crecimiento de la población y de inmigración, y porque no existía más cauce de información que el púlpito. De modo que la vigencia de las reglas, modales y usos morales era absoluta y uniforme, pues prácticamente nadie eludía la observación de los mismos.

Por otra parte, esa misma obligatoriedad de las reglas, modales, usos y costumbres morales, causó la admiración de teólogos y filósofos, llevándolos a buscar sus causas. Para unos, era Dios quien había escrito en cada alma creada por Él los diez mandamientos y demás normas morales. Para otros, las reglas morales respondían a una especie de mandato de la conciencia general de la humanidad, de la que derivaban sus contenidos las conciencias individuales. Pero, para todos, eran ideas innatas inscritas en cada alma antes de nacer: algo así como la dote que cada conciencia trae consigo al venir a este mundo.

Tan sólo en tiempos recientes los científicos sociales comenzaron a entender cómo se forma y cómo se organiza la conciencia de cada individuo a lo largo del proceso de su desarrollo. Marx fue el primero que vio con claridad que la conciencia se forma a partir de los contenidos que el niño recibe desde su más temprana infancia, si no ya desde el momento mismo de su nacimiento, por parte de los adultos.

Configuración cultural y lingüística de la conciencia del niño en el medio familiar y escolar, como principio de su comportamiento general y moral

La conciencia del individuo humano es el resultado de la interiorización de los diversos elementos abstractos de la cultura material que tienen como portadores a los adultos que rodean al niño recién nacido.

Todo el mundo sabe cómo, desde el mismo momento en que un niño nace, se inicia un intenso condicionamiento cultural del mismo: se le viste; se le alimenta a intervalos regulares; se le pone a dormir (aunque a veces no se logre); la madre le habla, como si la entendiese, cada vez que le presta sus cuidados; etcétera. Así, poco a poco, a lo largo de meses el niño empieza a conectar con el medio humano -la sociedad trabada por la palabra-. Sonríe agradecido y hasta ensaya la producción de sonidos, en respuesta a las palabras que oye. Pues, para él, el sonido más precioso y más querido, como el estímulo más condicionante, impresionante y permanente, es la palabra de la madre (o de la persona que la reemplace), que satisface sus necesidades y de quien depende por completo, en su inermidad.

El condicionamiento verbal de la infancia adquiere una importancia decisiva en el momento en que el niño comienza a andar y en la fase inmediata: cuando consigue una cierta autonomía

para moverse pero carece aún de experiencia para conducirse por sí mismo.

Como tiene que dejar que el niño se mueva solo -que aprenda a dominar su cuerpo para adoptar la postura erecta, a moverse, a caerse y a levantarse-, se esfuerza en *controlar* sus movimientos por medio de palabras o de frases imperativas. Prohíbe al niño determinadas acciones que él intenta realizar en respuesta a un estímulo inmediato; e inhibe así (en la mayoría de los casos) la acción muscular del niño, que es reemplazada por otra, verbal, conforme éste se esfuerza en repetir la palabra inhibidora. De ese modo, a lo largo de los meses que siguen al aprender a andar, el niño se adiestra en sustituir las acciones manuales en respuesta a los estímulos inmediatos por una acción muscular nueva: la emisión de gritos o pronunciación de palabras, condicionadoras de la madre.

Ese proceso tan extraordinario consiste, por tanto, en la sustitución de un orden “interno” de conducta, genéricamente animal, por un orden “externo”, específicamente humano, impuesto por otros individuos, mayores o adultos, y que responde a un plan ajeno al niño.

La domesticación de un potro o de un novillo consiste también, en lo fundamental en sustituir el orden “interno” resultante de la naturaleza y la historia particular del individuo de una determinada especie animal por un orden “externo” impuesto por el hombre y que responde a propósitos estrictamente humanos y totalmente ajenos al orden “interno” del animal. De modo que quien conozca bien ese proceso no vacilará en aplicar el nombre de *domesticación* al que se verifica en el niño.

Así, Marx y Engels vieron ya que el hombre domestica animales porque antes se domesticó a sí mismo. Es decir: el hombre surgió como tal cuando los adultos prehumanos se vieron forzados a domesticar a sus crías, sustituyendo así el orden de conducta “interno” y espontáneo característico del resto de las especies animales por un orden “externo”, cultural y aprendido, elaborado por el grupo social, y exclusivo de la especie humana; y cada niño avanza, poco a poco, hasta convertirse en hombre conforme se le impone y asimila ese tipo de comportamiento socio-cultural.

En la civilización agrícola tradicional era evidente cómo la imposición del orden del comportamiento “externo” peculiar de cada grupo social tenía como fin que el niño asumiera las reglas,

modales, usos y costumbres y el saber hacer más idóneos para convertirse en un miembro útil y valioso para el mismo. Esto es: que no causara perturbaciones ni desviara al grupo (familia, aldea, etc.) de sus objetivos fundamentales. A saber: la producción de los bienes indispensables para el sostenimiento de la vida de todos los miembros del grupo e incluso para disponer de unas reservas mínimas con las que no pasar hambre y no morir de hambre.

Ese proceso de interiorización de un orden social “externo” de comportamiento, que no es otra cosa que la asimilación -ante todo verbal y, secundariamente, por imitación- de reglas, modales, usos y costumbres, etc., consiste en la constitución de la conciencia del niño, en cuanto a sus contenidos y su futura organización. Dicho de otro modo: es el proceso de creación del núcleo u órgano de regulación, ordenación y guía de la conducta del individuo.

El “alma” del niño, como principio de toda su actividad y fundamento de su conducta, se constituye, pues, a partir de contenidos -verbales y modales- que tienen todos su origen en el medio humano, comenzando por la palabra. Ésta es, de hecho, la ventaja selectiva que distingue a la especie humana y el componente dominante del estímulo animal humano, del modo de acción y experiencia peculiar del hombre y del medio biológico del mismo, la sociedad trabada por la palabra. Y eso es lo que explica la enorme potencia condicionante de la palabra materna sobre el niño, en la creación de la conciencia humana como centro determinante de la acción del individuo.

La fisiología paulovniciana ilustra muy bien esa poderosa fuerza de la palabra -de la externa, y de la interna: el pensamiento- para condicionar hasta los estratos más profundos de la fisiología humana. ¿Quién ignora, por ejemplo, que puede evocar o imaginar situaciones que le hagan llorar?

No es preciso reflexionar mucho para caer en la cuenta de que con esta explicación del proceso de constitución de la conciencia del niño se resuelven los problemas que más quebraderos de cabeza han ocasionado a los filósofos y científicos del pasado. Así se ve claro cuál es el fondo de las reglas, normas o mandatos que Dios impone a cada alma al crearla y también cuál es la base de las supuestas ideas innatas. A saber: determinadas palabras, frases, normas, etc., interiorizadas por el niño en el proceso de constitución de su conciencia.

El proceso se inicia ya cuando el niño nace; se intensifica cuando balbucea sus primeras palabras; y se acrecienta durante los

primeros años escolares; sobre todo, en la primera etapa de su vida escolar, en la que se produce el choque entre el particularismo que el núcleo familiar infunde en el niño y lo general representado por el maestro y el colectivo escolar en su conjunto.

El niño asimila entonces con mayor intensidad reglas morales, modales y usos, con las exigencias de la práctica de su comportamiento y las respuestas que el mismo provoca en los demás niños. Pero no sólo asimila las reglas, morales y usos para regular la propia acción; los descubre también en sí mismo, al calificar -a veces, con dolor e irritación- las acciones de los otros sufridas por él.

En los años de recóndita vida familiar, la palabra de la madre crea el núcleo de la conciencia del niño y abre así la vía para la poderosa fuerza condicionante de las interiorizaciones lingüísticas y socioculturales en general de los años escolares. Durante éstos, el niño descubre el agrado o desagrado, la justicia o injusticia, el buen o mal comportamiento de los otros hacia él; y, en consecuencia, aprende a juzgar su comportamiento hacia los demás. No deja de ser significativo que la rectitud del propio comportamiento se descubra en el comportamiento de los otros hacia uno mismo: la injusticia padecida y el propio juicio de valor frente a la misma acaban por convertirse en motivadores de la propia conducta; primero hacia los demás, y luego hacia uno mismo.

Si se acepta que el niño interioriza en el propio medio social las normas morales juntamente con los demás contenidos constitutivos de la conciencia, como guía de su acción, quedará claro el origen del carácter obligatorio de las normas morales.

El niño, el muchacho, se comporta de la manera como le dicta su conciencia (de la que forman parte las normas morales recibidas del medio social); y no puede comportarse de otro modo, ya que el origen y la naturaleza de su conciencia, que dirige su acción, son, en tanto que específicamente humanos, sociales.

Tal es el verdadero fundamento de la obligatoriedad de las normas morales y de la generalidad de las mismas.

Moral “religiosa” de la sociedad agraria tradicional y necesidad de una moral “racional” en la moderna sociedad industrial

Siendo esto así, es lógico que existan grandes diferencias entre el comportamiento de los individuos en la sociedad agraria tradicional y su conducta en la sociedad industrial.

La sociedad agraria tradicional se caracteriza por unas relaciones sociales muy pobres -esto es, por encuentros personales muy escasos-, puesto que se vive en viviendas dispersas y aisladas, con una interdependencia casi nula y, por lo mismo, sin mayores obligaciones de unos hacia otros.

Por eso, los individuos de esas poblaciones necesitan más normas para su autodomínio que para relacionarse con las personas ajenas a la familia, a las que en realidad tienden a rehuir. De modo que, para ellos, la moral religiosa -reforzada por la omnipresencia de Dios en todas las conciencias, vigilando todas las acciones e intenciones de los individuos³⁵¹- era la forma más idónea y eficaz de la moral.

La sociedad moderna industrial es bien distinta: sus poblaciones están altamente concentradas; en ellas, la interdependencia de los individuos es muy fuerte para todas las actividades; las privadas casi han desaparecido, absorbidas por las públicas; el individuo está casi siempre a la vista de los demás; y los flujos de información que le llegan son muy diversos y contradictorios, pues los distintos agentes sociales intentan modelarle en diverso sentido.

En ese tipo de sociedad, donde cada individuo es una gota perdida entre miles de gotas, se impone un tipo de normas morales muy distintas: unas normas que arranquen del fondo más íntimo del individuo y que sean el resultado de una fina sensibilidad, de un sentir muy alerta para con los otros y de una profunda simpatía que haga sentir como propia toda lesión de la persona, de la dignidad y de los bienes de los otros.

En efecto, sólo una gran sensibilidad, una gran solidaridad -como expresión sintética de la interdependencia humana-, puede constituir la base firme de una nueva moralidad, fundamentada en una concepción del mundo y de la vida, científica -racional-, y suficiente para inspirar un gran respeto a la vida en general y a cada hombre concreto -a la persona humana-, como condición de nuestra propia realización, en particular.

Estrecha relación de dependencia entre normas morales y estructura social: la economía política de la moral

Desde la perspectiva sociológica, las reglas morales son un mecanismo de control e integración social. Por eso, cada sociedad

³⁵¹ Téngase en cuenta que la presencia de Dios en las conciencias es, en realidad, la presencia del grupo social portador de las normas morales y del sistema de ideas y creencias en general.

tiene normas morales propias, peculiares. La relación entre las normas (modales y usos) morales y la estructura social es muy fuerte.

Más aún, puede afirmarse que existe una estrecha relación de dependencia entre las normas morales y el sistema de producción. E incluso entre moralidad y productividad *per capita*, ya que cuanto mayor es ésta menos rígidas son las normas morales, porque se recurre menos a la compensación del esfuerzo individual con compensaciones morales. De hecho, la discusión sobre incentivos morales e incentivos materiales ha llegado a apasionar a muchas gentes; y todo el mundo sabe que se recurre a los primeros cuando no se producen suficientes bienes materiales, bastantes mercancías.

Por otra parte, la moralidad está estrechamente ligada a la legalidad. Las normas morales se solapan frecuentemente con el ordenamiento legal. Éste es obligatorio para todos los individuos de una misma sociedad o de un mismo Estado: todos tienen que cumplir la ley. Pero la ley puede ser infringida siempre que el guardia no está mirando, puesto que, aunque el brazo de la ley es poderoso, su ojo no lo es tanto.

De ahí que se tienda a completar el ordenamiento legal con el ordenamiento moral: bien, situando a Dios en el interior de cada conciencia para que vigile su comportamiento; bien, forzando la interiorización de las normas morales en la conciencia de cada individuo como su contenido real, a fin de que determinen el comportamiento del mismo sin necesidad de guardia ni de juez.

Por lo demás, para las clases que detentan el poder siempre es más positiva la interiorización de las normas legales bajo la forma de normas morales, que no el reforzar el brazo de la ley, lo que siempre cuesta más dinero. Controlar el comportamiento de las masas por medio de normas morales es más barato y más eficaz que hacerlo por medio de leyes. De modo que el que se utilice un tipo de control e integración u otro depende, en definitiva, de la productividad por persona.

b. La moral en la sociedad de clases

Ausencia de agentes de socialización contradictorios, moral rigurosa e inexistencia del control jurídico en las sociedades parentales preclasistas

Si toda sociedad tiene su moralidad propia, peculiar (tesis tanto más cierta cuanto menor es la productividad por persona), no cabe duda que en las sociedades parentales preesclavistas debió dominar un orden moral riguroso: en ellas, la conciencia de los nuevos miembros sería modelada con fuerza por los mayores en beneficio de una ferviente adhesión y lealtad al grupo de convivencia y demás grupos afines (clanes o gentes, fratrías, tribus, etc.).

Constituye un lugar común hablar de la capacidad de sacrificio de los miembros de esas sociedades, caracterizadas por la ausencia de propiedad privada de la tierra y, por tanto, de la explotación de unos hombres por otros. Pero convendría recalcar la existencia en ellas de normas de moralidad tan vigorosas y efectivas, que hacían innecesaria la existencia de leyes, guardias, jueces, cárceles y demás dispositivos culturales de la violencia física y de su monopolio por el Estado. Tanto más, cuanto que hoy en ciertos ámbitos sociales se discute la inutilidad de un ordenamiento moral en las sociedades capitalistas avanzadas; y, en otros, que en las sociedades socialistas, sin clases, la abundancia de bienes haría innecesario recurrir a las gratificaciones “espirituales” como compensación a los esfuerzos realizados por los individuos, no retribuidos.

En las sociedades sin clases la moral adquiere tal importancia, que tiende a sustituir a la ley; y esa tendencia se refuerza, porque la inexistencia de clases se refleja en la ausencia de agentes de socialización contradictorios, de manera que la sociedad -o su representación especializada- modela las conciencias de los jóvenes miembros sin competencias deformadoras.

La eficacia de las normas morales inculcadas sin contradicciones es, sin ninguna duda, mayor que la de las leyes: los sentimientos de los individuos y el cumplimiento de sus obligaciones morales coinciden con sus intereses, por lo que nadie tiene motivos para infringir la ley, que, por lo mismo, se convierte en obligación moral. Aparte de que, cuando el cumplimiento de la ley coincide con el sentimiento de la obligación moral, la ley deja de ser tal, al no necesitarse ni guardias, ni jueces, ni cárceles.

División de la sociedad en clases, quiebra profunda del orden moral de la sociedad tribal y origen del derecho, respaldado por la fuerza física

La ordenación moral, que los hombres cumplían con agrado y con un sentimiento de satisfacción en la primitiva sociedad sin

clases sufre una quiebra profunda cuando la sociedad -por conquista exterior o por transformación violenta desde el interior- se divide en dos clases opuestas: explotadores y explotados. Esto es: cuando unos hombres que desarrollan el proyecto de explotar a otros tienen fuerza suficiente para imponérselo: les obligan a trabajar en la producción de bienes útiles -o de uso- y a entregarles una porción de los mismos -a veces, la mayor parte- como tributo a cambio de no quitarles la vida y en pago del usufructo de una parte menor de la tierra, que queda a disposición del productor para que pueda mantenerse y seguir trabajando.

También la ley, en cuanto ordenamiento respaldado por la fuerza -física o de otro tipo-, aparece con la sociedad dividida en clases sociales con intereses opuestos.

Así, en la llamada época esclavista, la determinación de qué parte de la riqueza producida se llevaba el explotador y qué parte le quedaba al productor dependía del arbitrio exclusivo del explotador -esto es, de la clase dominante-, que imponía el injusto reparto por la fuerza. Los términos de ese "contrato" ominoso se concretaban en una disposición que el esclavo o el siervo tenía que obedecer: era la ley.

Es cierto que los conquistadores han pretendido preservar el ordenamiento moral típico de la sociedad tribal, extraordinariamente sugestivo. Pero, aunque en muchos casos ese ordenamiento primitivo subsistió como ley entre los miembros de la clase dominante, era imposible que se mantuviera como común a la clase oprimida y a la explotadora.

Por lo demás, con la sociedad de clases entra también en juego la productividad por trabajador y la economía política de la moral.

Dada la baja productividad por trabajador, a causa de lo rudimentario y mísero del utillaje, cada persona producía un excedente muy pequeño sobre el propio consumo indispensable, para no morir de hambre y continuar trabajando. Pero, por lo mismo, al explotador le resultaba ruinoso mantener a unos hombres para que hiciesen trabajar a los oprimidos o esclavizados, ya que en tal caso los vigilantes lo consumirían todo, el excedente producido y más. De modo que, en esa situación, la clase dominante tenía que tender a buscar con ahínco mecanismos de control, eficaces y pocos costosos.

El problema era tan acuciante que la clase opresora utilizó, muy pronto, mecanismos de control de diferente rendimiento: unas

veces, quizás en la mayoría de los casos, la conquista se realizó por la fuerza; pero, en otras ocasiones, el dominador consiguió imponerse a sus propios compañeros utilizando tanto la fuerza física como la amenaza de emplear contra ellos las fuerzas mágicas y espirituales cuyo control le había sido confiado en nombre de la comunidad.

De hecho, en la historia aparece siempre, al lado del conquistador militar, el representante, apoderado o portavoz de los espíritus (dioses, demonios, ánimas de los antepasados, etc.) y conjuros. Pues, el conquistador pretendía justificar, formalizar y reforzar e incluso abaratar su control de la población sometida y explotada con la utilización de las fuerzas “espirituales” de la vieja comunidad; y, sobre todo, conseguir una eficacia total y absoluta para sus “leyes”, órdenes y disposiciones, para su voluntad como voluntad suprema.

El ideal al que aspiraba la vieja clase dominante era lograr, para sus leyes, el mismo tipo de adhesión y lealtad que mostraban los individuos para el ordenamiento de la vieja comunidad; esto es, explotarlos sin necesidad de vigilantes armados para arrancarles parte de su producción. Pero eso era del todo imposible: las gentes no podían prestar adhesión y lealtad a un orden totalmente adverso para sus intereses, aparte de degradante.

Por eso, lo más lógico y verosímil es que, en numerosos casos, las extorsiones no se iniciasen de forma brutal, como puro despojo, sino como una contribución para la ejecución de grandes obras que sólo podían realizarse colectivamente, en beneficio de la comunidad en su conjunto. Pues, de ese modo, las extorsiones hechas en bien de la colectividad servirían de justificante para otras futuras en bien de un linaje, una familia, una clase, etc.

En otros casos, la extorsión y el despojo se justificarían con el rescate de la propia vida.

Durante milenios los vencidos eran simplemente ejecutados, porque los vencedores no sabían qué hacer con ellos. Es lo que debió suceder durante la larga etapa en que la productividad por cabeza era tan baja -al ser los instrumentos y los utensilios demasiado toscos como para que los individuos generaran un excedente- que apenas superaba el consumo individual. Pero, con el progreso de la comunidad primitiva en la selección de plantas y en la fabricación de instrumentos y de otros enseres para preparar y conservar alimentos y vestidos, llegó un momento en que los hombres vencidos empezaron a tener valor, por su fuerza de trabajo

y por su habilidad; y, antes o después, los vencedores vieron la conveniencia de respetar su vida para hacerles trabajar en su beneficio.

Así, la esclavitud surge cuando se atribuye un valor al hombre y su “apropiación” resulta un bien tan apreciable, que incluso se pone en peligro la propia vida para lograrla. Eso se venía ya haciendo para apoderarse de los alimentos, vestidos, utensilios, ganados y demás, de otros hombres; pero ahora se trataba de adquirir el dominio de la fuente misma de toda riqueza deseable.

Del miedo físico a los administradores de la ley a la invención del miedo los dioses, mucho más “económico”

Ahora bien, la ley socioeconómica que determina las relaciones entre conquistadores y conquistados es la productividad por cabeza, la capacidad de generar excedente; y, como ya se ha señalado, cuanto menor es ésta mayor es el empeño en buscar formas de control y de dominio baratas.

Así se explican los intentos repetidos de la clase dominante para actualizar y utilizar en beneficio propio la solidaridad fruto del ordenamiento moral de la sociedad sin clases y, por tanto, sin oposición de intereses: la sociedad tribal. De hecho, los técnicos de la clase dominante aprendieron pronto que las leyes rigurosas sirven de poco si no se dispone de los instrumentos idóneos para hacerlos cumplir, sobre todo cuando las leyes ordenan que los individuos vayan contra sus propios intereses y sus sentimientos. A saber: policías, jueces, cárceles, etc.; pero, sobre todo y a ser posible, dispositivos culturales para que las disposiciones y mandatos legales se cumplan sin necesidad de consumir recursos y gastar dinero en hacerlos cumplir.

El hombre recurre siempre a la propia historia, a la experiencia humana acumulada, para resolver sus dificultades. Por eso, es probable que los “expertos” de la clase dominante intentaran convencer a las masas expoliadas de que los tributos retornaban al campesino, al destinarse a financiar empresas de interés común: grandes obras colectivas; rituales de los dioses protectores y responsables de la fecundidad de la tierra cultivada; defensa contra las irrupciones de bandas depredadoras; y otros similares. Así -piénsese, por ejemplo, en el dominio ejercido por los incas en el antiguo Perú-, los campesinos entregaban una parte de los frutos de su trabajo de tal manera que parecía legal y justificado, puesto que lo hacían en pago de la conservación de la

fertilidad del suelo, de las obras colectivas de riego, de la defensa de los depredadores, etc.

Ahora bien, la división de la sociedad en clases se fue haciendo más honda y más compleja, lenta e insensiblemente. Pues, para mantener su poder, la clase dominante se vio forzada a hacer que se incrementasen el poder y las exigencias de los dioses para con los hombres, sus “siervos”; y el poder de los dioses creció en la misma medida en que lo hacía el poder político en la sociedad.

El poder de los dioses se fortaleció y se ensanchó conforme al modelo del poder de sus vicarios, portavoces o administradores, sin más; y el poder de éstos se acrecentó, a su vez, en forma proporcional al poder de los dioses, ya que, como expertos de la clase dominante, eran ellos quienes administraban y representaban el poder de los seres superiores.

Con todo, los dioses superaban en gran medida en poder a sus administradores. El señor o su administrador, en su palacio, vigilaba e imponía su voluntad a todos sus servidores, que le obedecían sumisamente. Pero el poder y la vigilancia de los dioses alcanzaba, al menos en teoría, a todos los miembros de la sociedad como siervos suyos -hasta el punto de poderlos castigar “sin palo ni piedra”-, aunque, en la práctica, se ejercía, ante todo y sin límites, sobre la gente baja.

Además, con el tiempo, los dioses se perfeccionan y acrecientan su poder, no ya sólo sobre los hombres como tales, sino sobre sus conciencias, las fuentes de su voluntad, lo más íntimo de los hombres: sus pensamientos, sus propósitos, la fuente de todo comportamiento individual. De modo que los “expertos”, por su parte, descubrieron así un recurso infalible para hacer cumplir las leyes.

En su búsqueda de condiciones y dispositivos culturales para que las leyes -y los caprichos o arbitrariedades más inicuas de los señores- fueran observadas y cumplidas con eficacia, los “expertos” al servicio de la clase dominante han ideado diversas fórmulas: desde las leyes sometidas o propuestas a la aprobación de los dioses hasta las dictadas por el dios para sus propios creyentes. Aunque, en definitiva, lo que pretendían era que los trabajadores -labradores, artesanos y domésticos- cumplieran los mandatos y las leyes por propia voluntad, al saber que los dioses vigilan y castigan a los infractores. Porque los hombres, como es natural, se resisten a cumplir disposiciones que van en contra de sus intereses; de

modo que, cuando se descubre un infractor, los representantes de los dioses lo juzgan y lo castigan con dureza, en su nombre.

Así, la clase dominante consigue sus propósitos con el miedo que inspiran los castigos reales, administrados por los representantes de los dioses y con el temor a los castigos propios de los dioses. A saber: mantener sometidas a las masas trabajadoras, sin los grandes dispendios que acarrea el mantenimiento de un número excesivo de expertos en la violencia física. Lo que prueba de paso que el poder de la violencia espiritual, de los sacerdotes, es más barato y eficaz que el poder de la violencia física, de los expertos en las armas.

De las religiones del “ritual” a las religiones del “corazón”: bases culturales, riqueza teórica y eficacia político-ideológica de estas últimas

Parece claro que, al recurrir a los dioses -haciendo que aprueben la ley o consiguiendo que la dicten ellos mismos, etc.-, lo que se pretende es alcanzar el núcleo mismo de la voluntad humana con el fin de controlar la fuente del comportamiento y garantizar así el cumplimiento de las leyes desde lo más íntimo de cada hombre.

Por otra parte, esa utilización interesada y práctica de los dioses es también el móvil y el motor que hace progresar con celeridad la misma concepción de los dioses, sus caracteres y especializaciones. Para comprobarlo, basta observar cómo se produce en las culturas del Próximo Oriente y del Mediterráneo oriental el paso de las religiones del ritual a las religiones del corazón (religiones de masas, como el orfismo frente a lo apolíneo en Grecia, y bajo otras formas en los países del Próximo Oriente).

En la fase de división de la sociedad en dos clases con intereses antagónicos, los “expertos” perfeccionaron en gran medida los sistemas religiosos heredados del neolítico con sus esfuerzos por mejorar y aumentar la eficacia de los sistemas de control y de reforzamiento de la dominación de clase y de la explotación de los trabajadores. Por lo demás, no es una casualidad que las principales religiones modernas procedan de esa zona geográfica, en la que confluyeron las tradiciones culturales más ricas, sabias y avanzadas: la egipcia, la mesopotámica, la pérsica y la correspondiente a las colonias griegas del Asia Menor.

El judaísmo, el cristianismo y el islamismo nacieron a partir de esas tradiciones; es decir, las tres religiones sin comparación en el mundo por su organización, su potente proselitismo, su larga y

poderosa tradición teórica, su sabia e inteligente capacidad para formar los propios cuadros, su eficiencia evangelizadora, captadora de partidarios y, en fin, su eficacia para controlar e integrar a las masas. Esas tres religiones asumieron los elementos más valiosos, significativos, activos y poderosos de todas las prerreligiones y religiones de un área geográfica tan prolífica, tan variada y tan rica como el Próximo Oriente.

Las religiones de los grandes Estados de la primera esclavitud habían alcanzado ya un gran desarrollo, bien apreciable en las grandes riquezas acumuladas -en su mayoría enterradas en inútiles tumbas- y, sobre todo, en la influencia ganada al lado de los poderes de esos Estados. Aunque tampoco se puede olvidar su extraordinaria aportación a la cultura simbólica e intelectual en la elaboración de sistemas para recoger, fijar y transmitir la experiencia humana: la escritura jeroglífica, la escritura cuneiforme, el alfabeto fenicio y los semitas, y los sistemas de numeración y cálculo, que alcanzaron un alto nivel de perfección en Mesopotamia y en Egipto, hasta el punto de que aún utilizamos algunos de sus elementos.

Esos Estados no sólo inventaron la escritura y el cálculo, sino que sentaron también, en buena parte, las bases de nuestras ciencias y de nuestras letras. Lo que quiere decir que los progresos de sus religiones se vieron acompañados por un fuerte desarrollo intelectual, consecuencia y fundamento -como es lógico- de su eficacia.

Gracias a los avances de las religiones de los Estados esclavistas, las nuevas grandes religiones pudieron dar un gran paso adelante en su potencia integradora y consoladora. Ya no se trataba tanto de dioses protectores de la clase dominante como de religiones de los sometidos, de los trabajadores, puesto que poseían fuertes componentes reconfortantes para las masas desposeídas de sus tierras y arrojadas a la servidumbre y para los trabajadores de las ciudades, dedicados al artesanado y al comercio. Y, de ahí, también, su poder integrador de las masas, puesto que a todas ellas les proporcionaban gratificaciones fuertes y atractivas en forma de esperanzas, de ilusiones, y de una vida inmortal y llena de felicidad, en la “otra Vida”.

Orígenes de la ética y sesgo clasista de la filosofía, la ciencia, la técnica y la literatura social en las civilizaciones antiguas

En determinadas regiones de esa misma zona geográfica se inicia, por primera vez, en la fase final de esa etapa histórica, la

reflexión teórica sobre las motivaciones y finalidades del comportamiento humano, hasta dar origen a los primeros progresos de la secularización de la ciencia y de la conducta humana.

Ahora bien, tanto esos comienzos del análisis teórico -con cierto valor científico- de la moral, como los dogmas de las religiones, estaban condicionados por la búsqueda de nuevas formas de integración de los individuos de manera más eficaz y menos costosa. Esto es: esas primeras indagaciones éticas eran, en lo básico, interesadas, puesto que los filósofos investigaban el modo más sencillo y riguroso de dominar las voluntades de los individuos conforme a los dos métodos conocidos. A saber: la represión física y la represión espiritual.

Fue así como se inició a nivel teórico -“científico”- la búsqueda de métodos enérgicos y eficaces para influir en las conciencias, para persuadir y para condicionar, adoctrinar, regimentar y dominar, aprovechando que ya se habían practicado y analizado por los expertos de la clase dominante en el ejercicio del proselitismo religioso³⁵².

A este propósito conviene recordar que la ciencia -en cuanto modo o procedimiento de ordenar la experiencia con método y sistema- se constituyó centenares de años antes para dominar a los hombres que para dominar la naturaleza. Incluso las técnicas, los instrumentos, fundamentales de la ciencia -la escritura, el cálculo, el análisis lógico y conceptual, la metodología- se desarrollaron hasta un nivel sorprendente en las culturas antiguas (greco-latina, hindú, china, etc.) para orientar la actividad práctica de dominar a los hombres.

Buena demostración de esto último es la persistencia, en la actualidad, del valor y significación de las obras literarias, morales y religiosas que nos han legado las culturas antiguas en contraste con la carencia de validez de las que pudiéramos llamar obras científicas, salvo muy honrosas excepciones.

Es lógico. La literatura social contiene una masa inmensa de experiencia humana y encierra los esfuerzos reflexivos y teorizadores de los hombres mejor dotados y preparados de la antigüedad. Y de ahí el agrado e interés con que se leen aún esas obras; o el hecho de que en una época tan próxima a la actual como el siglo XVII se discutiera con apasionamiento la superioridad de los antiguos sobre los modernos.

³⁵² Sorprende descubrir cómo tales esfuerzos de indagación e investigación prosiguen aún hoy, por especialistas muy diversos y que imaginan ser neutrales.

c. Compensaciones celestes a las penalidades de este valle de lágrimas

No cabe duda de que hay otros enfoques para valorar la eficacia de una religión, distintos del que aquí se considera: la capacidad de encuadramiento y control de las masas trabajadoras para mantenerlas sumisas y resignadas, al servicio de la clase dominante. Pero, al menos en el pasado, ha sido esa capacidad de integración y control la que, en realidad, se ha apreciado más, dado que los altos líderes religiosos, cuando no pertenecían ellos mismos a la clase opresora, se identificaban por completo con la misma y con sus objetivos, para fortalecer su dominación.

Por lo demás, cabe también preguntarse -como es lógico- por aquellos elementos constitutivos de la religión que determinan la superioridad de una determinada religión con respecto a otras, como dispositivo cultural para la dominación de unos hombres por otros.

Las condiciones reales de existencia de los individuos y los grupos sociales determinan sus motivos de credibilidad

En principio, los componentes constitutivos de una religión dependen de los motivos de credibilidad de los individuos; y éstos, por su parte, de las condiciones reales de vida de los mismos, de cómo obtienen los medios materiales de subsistencia.

Por ejemplo: para nadie es un secreto que una población campesina que cultiva para la propia subsistencia es inducida a creer por unos motivos distintos que una población de artesanos, de comerciantes, de pescadores, etc.

Un campesino sabe muy bien que, para no morir de hambre, es necesario preparar la tierra, abonarla bien, elegir buena semilla y sembrarla en sazón. Como sabe también que, una vez ha hecho todas esas faenas, el fruto de sus esfuerzos queda al azar de lluvias, heladas, vientos, tormentas, pedriscos y demás formas de la intemperie; y que está fuera de su alcance el controlarlas. Pero no puede quedarse impasible a la espera de que las cosas sucedan, para bien o para mal de los suyos; y, por eso, busca la manera de actuar de algún modo, de hacer algo, de cooperar de alguna manera para que tantos trabajos tengan un buen fin.

Para el campesino -y lo mismo podría decirse del pescador, del alfarero, del comerciante, etc.-, una vez que ha terminado su labor de hacer las distintas faenas poniendo todo su empeño en ellas, los procesos que pueden evitarle la miseria o llevarle a ella quedan fuera de su alcance y en manos de los dioses, de Dios o de

los santos. Y ésa es su motivación para esforzarse en propiciarlos y tenerlos a su favor por medio de toda una serie de acciones que parecen que no conducen a resultado alguno, pero que considera necesario realizar; porque hay que hacer algo para que no se malogre aquello de lo que depende la propia vida y la de los suyos.

Tal es la raíz originaria de la fe, dejando aparte argumentaciones metafísicas, literarias o sentimentales; y, como tal, es universal, puesto que la generalidad de los hombres ha luchado y lucha con la naturaleza para arrancarle un magro sustento, con instrumentos parecidos y en condiciones similares. Aunque los motivos de credibilidad de las personas cultas, totalmente desligadas de las tareas de conseguir alimentos y ganarse la vida en los pueblos, en los montes, en el mar, etc., sean bien distintos de quienes no lo están.

Si se quiere entender la enorme pluralidad de “exigencias” que los creyentes plantean a las religiones, conviene distinguir los motivos de credibilidad según las condiciones de vida -según las técnicas y métodos para obtener los medios de subsistencia-, el adelanto relativo de la cultura, la posición social, etc., de unos y otros.

Mientras las comunidades fueron sencillas, aisladas unas de otras y con condiciones de vida muy semejantes, las religiones se multiplicaban y los representantes de los dioses luchaban unos con otros para extender su poder y el de su dios. Pero, una vez que todo el Próximo Oriente fue labrado y remodelado por semitas, egipcios, persas y griegos, rompiendo viejos aislamientos y costumbres antiguas, la zona se preparó socialmente para la aparición de nuevas religiones. Algunas de esas religiones fueron simples tanteos y ensayos de nuevos hallazgos socioculturales. Pero a través de ellos fueron perfilándose los elementos más significativos de las religiones universales.

Ensayos de religión universal, progresos teóricos y síntesis integradora de la Iglesia cristiana en el Próximo Oriente, durante el Imperio Romano

Así, cada religión que se difundió por el Imperio Romano -transportada por los comerciantes y por los legionarios que regresaban de las fronteras lejanas- aportó alguno de esos elementos: Isis y Osiris, la idea monoteísta; Isis y Osiris y Adonis y Astarté, la del dios muerto y resucitado; y el culto iranio de Mitra, tan extendido, las del dios de la luz con sus legiones de ángeles y el genio de la oscuridad con sus legiones de demonios.

Esos cultos prepararon el camino -en cuanto a las culturas y en cuanto a los tiempos- para una gran religión universal, como el Cristianismo, que puede tomarse aquí como modelo por la enorme influencia que ha ejercido y porque aparece como imbricado con nuestra cultura y nuestra nacionalidad³⁵³.

Las religiones pioneras, que se disputaron la arena político-ideológica en el Imperio Romano desde su nacimiento, aportaron los elementos fundamentales de las religiones universales: la concepción de un dios único; la relación de éste con los acontecimientos terrenos y con los humanos, en especial; las ideas de la providencia y la jerarquía celestiales; la iniciación peculiar al conocimiento de cada dios y a los procedimientos para hacerlo propicio (el culto); los planes de vida justa propuestos por cada dios a los hombres y los juicios, castigos y premios consiguientes; la ideación de una vida después de la muerte, con un descubrimiento excepcional, los cielos y los infiernos -un elemento en verdad nuevo; y -algo aun más refinado y eficaz para las clases dirigentes y como pequeña ilusión para las masas- la idea de la resurrección de la carne.

Así fueron surgiendo también las diferentes formas y procedimientos de organización religiosa, de estructuración jerárquica, de formación y recluta de especialistas o expertos (sacerdotes), de captación de fieles y, por tanto, también, de credos sencillos y de iniciaciones, hasta desembocar en determinadas manifestaciones simbólicas, relaciones con los poderes civiles, con el poder imperial y los poderes locales, etcétera.

Coincidiendo con esos desarrollos culturales a nivel de masas, se produjo un proceso no menos significativo, por parte de los intelectuales. A saber: el análisis y discusión de los contenidos teóricos de las distintas religiones que se disputaban a las masas urbanas, utilizando para ello todo el arsenal categorial, conceptual, metodológico y analítico de la filosofía griega; esto es, la serie de recursos intelectuales más refinados y avanzados entonces existentes, que todavía hoy nos admiran.

De hecho, todo el legado científico-filosófico del mundo antiguo testimonia esa preocupación y dedicación de los intelectuales, puesto que el núcleo temático de todas sus indagaciones -con rarísimas excepciones- fue religioso: dios, la providencia, el origen y destino reservado por dios a los hombres, la

³⁵³ En comparación con el cristianismo, el judaísmo es una religión menor; y, en cuanto al mahometismo, sigue demasiado de cerca el modelo judío y cristiano como para tenerlo aquí en cuenta.

relación del dios creador con los entes intermedios (mediadores entre dios y los hombres) y otras cuestiones similares. De ese modo, la filosofía -y, en la práctica, toda la ciencia- devino teología, ciencia de dios y de los cielos.

Con el correr del tiempo, esas elaboraciones teóricas de los filósofos antiguos, una vez en manos de los pensadores eclesiásticos, sirvieron para perfeccionar aún más la síntesis extraordinaria que era la Iglesia cristiana. Hasta tal punto, que la religión cristiana se convirtió en la más avanzada y perfeccionada de todas; y en la más capacitada para satisfacer las más diversas exigencias de los hombres de las distintas culturas, desde el mísero esclavo urbano hasta el patricio más refinado de las cultas ciudades del Imperio.

Por de pronto, el Dios único, supremo y preservador del Universo terminaba con todas las supersticiones politeístas -denunciadas por Lucrecio- y respondía así a las demandas de la razón, de los filósofos y de los científicos, los intelectuales de entonces.

Además, la creencia en la inmortalidad del alma y el anuncio de una vida más perfecta y del todo feliz tras la muerte biológica, coronaba los deseos de las clases altas, que gozaban de la vida en la Tierra, oprimiendo a los pobres. Porque conviene aclarar que, aunque la religión cristiana les reconocía un alma inmortal (como a los patricios) a los trabajadores del campo y de la ciudad, éstos estaban demasiado envilecidos y hundidos en la miseria para pensar en la otra vida. Aunque, en caso contrario, ahí estaba la oferta de la resurrección de la carne, para colmar todas las apetencias de supervivencia.

Por otra parte, la religión cristiana abarcaba un abanico tan grande de categorías, conceptos y representaciones, que descendía desde la idea de un Dios creador supremo -imposible de representar en la práctica- hasta la del simple fiel, pasando por toda una jerarquía de seres divinos y humanos: la Santísima Trinidad, el Cristo que se sacrifica para redimir a los hombres y la Virgen, madre pura, inmaculada, de Dios, en virtud del misterio de la encarnación; los distintos coros de ángeles, bienaventurados; los santos y beatos; e incluso la propia jerarquía de la Iglesia cristiana. Desde el Papa -como obispo de Roma- y los obispos a los sacerdotes, que participan en cierto grado también de lo *numinoso* o sagrado, puesto que también ellos *eran otro Cristo*

(como recuerda con insistencia monseñor Escrivá de Balaguer, en *Camino*).

Las figuraciones de los santos y los signos materiales y visibles de los actos más sublimes -los sacramentos y la liturgia-, ocupaban el primer lugar de las representaciones religiosas, puesto que entraban por los ojos a las masas. Pues, aunque éstas estaban incapacitadas para el pensamiento abstracto, constituían de hecho la inmensa base de la pirámide religiosa, el soporte último de la Iglesia y el verdadero fundamento de la sociedad.

La Iglesia cristiana desplegó gran imaginación e iniciativa en la conquista de esa base social popular, al asimilar e integrar todas las formas culturales semireligiosas -tan diversas- de las masas campesinas de las distintas regiones del Imperio Romano, primero, y de los reinos germánicos, más tarde. De ahí que esa asimilación de los innumerables cultos religiosos campesinos, tan ligados a los cultivos agrícolas, diese lugar a esa enorme diversidad de ritos y ceremonias de todas las iglesias populares de las comarcas campesinas de todos los países europeos.

El abanico de satisfacciones de la religión cristiana fue extraordinariamente amplio, al ir desde las antiguas formas de culto politeísta (ligeramente modificadas para integrarlas en el marco eclesial) y la conversión en santos de algunas deidades menores paganas (de *pagus*, aldea y aldeano) hasta las más sublimes meditaciones teológico-metafísicas acerca de la naturaleza de Dios o de los espíritus y de la inmortalidad del alma, de San Agustín (354-430) o de Dionisio el Seudo-areopagita (teólogo bizantino que vivió entre el siglo V y el VI de la era cristiana). Y esa fue la condición *sine qua non* del papel que vendría a desempeñar la religión cristiana en la cultura occidental y en el desarrollo de la civilización.

La Iglesia cristiana no habría podido jugar su papel de integradora de las masas bajo la dirección de la clase opresora, dominante, si no hubiese reunido bajo un mismo credo -una misma concepción del mundo y de la vida- a las masas campesinas más ignorantes y atrasadas (pero que podían pagar -y pagaban- tributos y corveas), a los artesanos y comerciantes urbanos y a los miembros de las clases dominantes, más sofisticados, refinados y cultos.

En realidad, los campesinos atrasados e ignorantes y las masas empobrecidas y agobiadas de trabajo en general debían preocuparse poco por la vida de ultratumba y por la vida eterna;

pues, dada su miseria terrestre, no tendrían mucho interés e ilusión en volver a vivir de nuevo. Pero la Iglesia cristiana organizada debió poner el empeño necesario en convencerlos, al irle en ello la reproducción de su propia posición social y política privilegiada³⁵⁴.

Poco a poco, la noción de la inmortalidad del alma y la esperanza en una vida eterna, plena de felicidad, debió ir calando en las masas trabajadoras, puesto que esas creencias se difundieron pronto. Pero ese proceso no debió ser fácil, dado el atraso, la miseria y los agobios de los campesinos pobres, siervos.

De hecho, hay datos de lo poco propensas que eran las masas trabajadoras envilecidas a creer en la felicidad completa tras la muerte. Como los hay, también, de que las religiones precristianas -trasunto de las cortes reinantes humanas- eran muy reacias a aceptar la posesión de un alma por los pobres y su participación en la inmortalidad. Para esas religiones, el alma, la resurrección y demás privilegios espirituales eran cosa exclusiva de los poderosos, los ricos; los pobres -los esclavos y los siervos- no tenían derecho a ellos. Y, por otra parte, la noción de la inmortalidad tal como era entendida por algunas religiones de la antigüedad se difundió en general con grandes dificultades, al ser muy poco atractiva; recuérdese, si no, la nostalgia del propio Aquiles por la vida terrena, aunque fuese la de un miserable porquero.

Otro hallazgo formidable de la religión cristiana para el control e integración de las masas, como tarea que la Iglesia cristiana habría de cumplir, fue la invención del “cielo de los bienaventurados”: la otra vida, sin fin y llena de felicidad. Y, con su contrapartida lógica: el “infierno de los condenados”, al que irían a parar todos los rebeldes, soberbios y sediciosos; y el purgatorio, como término medio de esperanza y compensación (un recurso, por cierto, muy a mano, donde hacer expiar sus faltas a los creyentes, controlado por completo por la Iglesia cristiana y que ésta manejaba como un rey medieval su mazmorra particular).

Esas tres creaciones ideológicas tuvieron un papel peculiar y la Iglesia cristiana supo utilizarlas con gran soltura. Así, en *Mateo*, 16, puede leerse ya:

³⁵⁴ Un cura párroco, que trabajaba de carpintero en una aldea del norte de nuestro país, le dijo a uno de sus compañeros: “Desengáñate, Clemente; nosotros, los curas, sin ánimas del Purgatorio y sin confesionarios, nada tendríamos que hacer”. La anécdota parece revelar que los campesinos se preocupaban de las ánimas del Purgatorio -de los sufrimientos que sus deudos fallecidos padecerían allí- y que, por tanto, creían en la vida eterna; creencia que era, por otra parte -dicho sea de paso- la mejor fuente de ingresos del párroco.

«Yo te daré las llaves del reino de los cielos, y cuanto atares en la tierra será atado en los cielos y cuanto desatares en la Tierra será desatado en los Cielos».

Para repetir, al poco:

«En verdad os digo, cuanto atareis en la tierra será atado en el cielo y cuanto desatareis en la tierra será desatado en el cielo»³⁵⁵.

Y reafirmarse, justo a continuación:

«Aun más: os digo en verdad que si dos de vosotros conviniereis sobre la tierra en pedir cualquier cosa, os lo otorgará mi Padre, que está en los cielos»³⁵⁶.

La Iglesia cristiana ofrece a las gentes los cielos, la bienaventuranza después de la muerte. Pero es ella quien tiene las llaves de los cielos. En apariencia, parece que es Dios quien juzga y condena, ese Dios que está en todas partes y en el interior de las conciencias de los hombres. Aunque, en realidad, es la Iglesia la que ata y desata y la que tiene las llaves de los cielos.

De ahí que resulte lógica la *boutade* o “salida de tono” de Fernando de Castro (1814-1874) en su *Compendio razonado de Historia General*, que cito de memoria:

«Tal como los papas y la jerarquía manejan las excomuniones, da la impresión de que Dios no tiene otra función que cumplir las decisiones de papas y obispos».

De esa manera, la Iglesia cristiana se nos presenta como un inmenso aparato de poder sobre las conciencias de los hombres. Tal es su verdadero poder, puesto que los castigos corporales los delega en el brazo secular. Pues, ¿qué interés puede tener para ella el poder sobre los cuerpos, si domina las “almas”?

La Iglesia, forma indirecta del poder político: jerarquización interna, formación de los “funcionarios de Dios” e integración de las masas

Ese poder de la Iglesia cristiana sobre las conciencias obliga a analizar, de modo somero, su propia estructura de poder: su jerarquización interna.

Es la jerarquía la que interpreta y decide sobre lo que agrada o desagrade a Dios; y, sobre todo, la que determina, de forma inapelable, quienes se salvan y van al cielo y quienes se condenan y van al infierno.

Además, toda la jerarquía eclesiástica -desde el Papa al último párroco- tienen un estatus especial y están, desde el punto

³⁵⁵ Mateo, 18.

³⁵⁶ Mateo, 18.

de vista religioso, muy por encima de todos los creyentes, que siguen siendo menores de edad para el que ha sido ungido y ha recibido órdenes. Pues, como pontifica un religioso contemporáneo, José María Escrivá de Balaguer (1902-1975), “el sacerdote es otro Cristo”.

¿Cómo ha conseguido la Iglesia cristiana -por lo menos, hasta la Reforma; y, después, la Iglesia católica- esa organización tan integrada y coherente, que ha prevalecido a través de los tiempos? Es probable que por razones (o conjuntos de ellas) fundamentales. Tales, como las dos siguientes:

- 1) Por no haber ejercido nunca, abiertamente y de forma responsable, el poder político;
- 2) Por el procedimiento de recluta, formación y selección de los religiosos -los “funcionarios de Dios”-, cuya clave y fundamento está en la contestación de Cristo al joven rico, cuando éste le dice que siempre ha guardado los mandamientos (primer grado, de simple creyente), en respuesta a su recomendación inicial.

«Díjole Jesús: Ve, vende cuanto tienes, dáselo a los pobres y tendrás un tesoro en los cielos, y ven y sígueme»³⁵⁷.

A continuación, Cristo comenta lo difícil que es para los ricos entrar en el reino de los cielos, utilizando para ello la comparación del camello y la aguja, y asombrando a sus discípulos. Y cuando Pedro comienza a decirle «He aquí; nosotros lo hemos dejado todo y te hemos seguido...», Jesús responde:

«En verdad os digo que vosotros, los que me habéis seguido en la regeneración,...y todo el que dejara hermanos o hermanas, o padre o madre, o hijos o campos, por amor de mi nombre, recibirá el céntuplo y heredará la vida eterna»³⁵⁸.

Con esto, la Iglesia cristiana tiene los fundamentos de una técnica insuperable -por lo menos hasta estos tiempos- de recluta y formación de sus propios cuadros.

Ante todo, exige a sus elegidos (pero no a sus creyentes de a pie) que se desprendan de todos sus bienes, de todo aquello que pueda atar al individuo al mundo: «vende cuanto tienes, dáselo a los pobres y tendrás un tesoro en los cielos»; es decir, despréndete de todo lazo material con el mundo y entrégate sin resistencia, por tu voluntad, a Dios, con una entrega absoluta, pues sólo así tendrás tesoros inimaginables en los cielos.

³⁵⁷ Mateo, 19.

³⁵⁸ Mateo, 19.

Pero eso no es suficiente; no basta con desprenderse de las riquezas. Porque quedan aún otros lazos, aún más poderosos, que pueden constituir un estorbo para la entrega a Dios. A saber: los lazos familiares, de la amistad y del amor. Y es necesario que el individuo rompa con la familia y los amigos, y que se libere de todo lazo personal, para, así liberado, dedicarse tan sólo y en exclusiva a Dios.

Ahora bien, ¿qué es un hombre que se ha desprendido por entero de sus intereses materiales y que ha roto por completo sus lazos personales, familiares y electivos, afectivos? ¿Qué es un hombre que ha cortado todos sus lazos, sus relaciones personales, para entregarse única y exclusivamente a Dios? Porque uno de los hallazgos importantes de las ciencias sociales contemporáneas es que la conciencia humana se reafirma, consolida y enriquece por medio de las relaciones sociales, personales, del individuo; de modo que, cuanto más frecuentes y sinceras sean sus relaciones sociales, personales, más plena, rica y completa, y más feliz, es la vida del individuo.

Los hombres se modelan a sí mismos en sus relaciones “significativas” -sinceras y plenas- con los demás hombres. Un hombre con pocas relaciones personales (no nulas, puesto que eso es imposible por completo) será un hombre inestable, unilateral y con una pobreza espiritual irreparable. La falta de relaciones personales “significativas”, sinceras y satisfactorias crea en el hombre un vacío insalvable; da origen a un hombre abstracto, expuesto a toda clase de percances y a ser instrumentalizado.

Pero ésta es precisamente la clave de esta cuestión: hacer del hombre un instrumento sin conciencia realmente humana, sin amor a sus semejantes, sin simpatía; y, por ello, incapaz de valorar, de apreciar y de respetar al hombre. Porque sólo se puede respetar lo que se conoce y se ama; sólo puede amarse lo que se conoce; y sólo puede conocerse aquello que es semejante a uno mismo: aquello de lo que uno mismo está hecho, y todo hombre está hecho, constituido, por sus relaciones con otros hombres. Uno se hace con la experiencia ganada por los demás, la de los presentes que la transmiten y la de los hombres del pasado; de lo mejor de ellos: de su pensamiento, de sus esperanzas y anhelos, de sus sueños.

Cuando el individuo se desprende de todas las relaciones personales significativas, sinceras y satisfactorias -sobre todo, si lo hace a partir de una edad temprana, a los diez o doce años, como ha venido ocurriendo en los centros de formación de sacerdotes y

monjes-, se produce en él un vacío afectivo que es necesario llenar con algo. A saber: con una nueva relación absorbente con Dios, con la conversación con Él, con la oración.

Orar es conversar con Dios. Pero la conversación con Dios es, en realidad, una conversación truncada, un monólogo monótono, rutinario y mecánico. Dios no responde al creyente; ni siquiera al creyente de segundo grado, el religioso. De modo que llega un momento en que el hombre educado en ese vacío de relaciones ya no tiene regreso ni recuperación. Se ha convertido en un hombre unilateral e instrumentalizado; no por Dios, sino por los intérpretes de su voluntad y sus deseos: los miembros de la jerarquía eclesiástica.

Tal es el objetivo real del proceso de desprender a los elegidos de todos sus tesoros, de todas sus relaciones personales: convertirlos en instrumentos; en hombres con la voluntad de ser precisamente eso, instrumentos dóciles.

En “*el Kempis*” -el libro *La Imitación de Cristo* (1418), atribuido a Tomas Kempis (1380-1471)- se insiste una y otra vez en que es necesario negarse a uno mismo, porque «cuando uno se niega a sí mismo es cuando es más libre». Pero el hombre que se forma así llega a una edad en que ya no tiene escape, y entonces concentra todos sus esfuerzos en alcanzar el nivel en el que es uno quien maneja a los demás instrumentalizados.

Aunque parezca duro y denigrante, éste parece ser el secreto de la persistencia durante siglos de ese formidable aparato, centralizado y jerarquizado para manejar conciencias, las de los propios cuadros y las de los demás creyentes.

¿Por qué, si no, se exalta la obediencia como la virtud por excelencia, la más alta y hermosa de las virtudes en los sacerdotes, en los monjes y hasta en los fieles? ¿Por qué valorar tan alto la obediencia, hasta el punto de que hay una orden religiosa que proclama que sus individuos tienen que ser como cadáveres en manos de sus superiores?

Claro, que esa obediencia real al superior eclesiástico se sublima, al presentarla como entrega a Dios y cumplimiento de la voluntad divina, con fórmulas como las siguientes, para niños seminaristas:

«La Moralidad consiste en el cumplimiento de la voluntad de Dios tal cual se manifiesta en los Mandamientos dados por el mismo Dios y por la Santa Iglesia, Vicegerente de Dios...».

«El cumplimiento de toda la formación es el cumplimiento de la voluntad santísima de Dios».

Otro recurso importante y destacado en la Iglesia cristiana -reproducido después en la católica- es la pasión proselitista, hasta el punto de llegar a forzar la conversión bajo la amenaza de las armas, en numerosos casos históricos -sin que sea necesario remontarse mucho en el tiempo y alejarse en el espacio, para constatarlo. Pero, ¿por qué esa pasión proselitista, que llega a la extrema violencia de “matarlos para que no se condenen”, si quienes se adhieren a la Iglesia católica pretenden moverse tan sólo por el deseo de conquistar almas para el cielo?

Como la ciencia no puede conformarse con proclamaciones que no aducen razones suficientes para explicar los hechos, a nadie debe extrañarle que se pregunte qué hay detrás de esa evidencia proselitista, tan puesta en evidencia por católicos en años muy recientes. ¿Qué había, pues, detrás de esa declaración de ganar almas para el cielo?

Pues bien, lo que hay detrás es la toma de conciencia de que se está perdiendo poder y en plena decadencia, por parte de ese formidable aparato ideológico que es la Iglesia católica. Tras su proclama del “ganar almas para el cielo” -esto es, conciencias dóciles a las orientaciones eclesiásticas-, se encuentran los partidos políticos de derecha a ultraderecha, que enrolan a sus combatientes y recogen sus votos. De modo que la pasión proselitista no es sino la más máscara de una tremenda pasión política. Pues, ¿qué es lo que pretende la política? Y ¿qué diferencia hay, en realidad, entre dominio de las conciencias y dominio político?

Desde el reconocimiento de la Religión Cristiana por Constantino, la Iglesia cristiana, como un aparato de poder que se ejerce tan sólo y en exclusiva sobre las conciencias -“sobre las almas”, dicho en su lenguaje-, aparece siempre al lado y como aliado de la clase dominante, y acrecentando su dominio espiritual de continuo. Se afianza como el instrumento de control de las masas en pocos siglos; y se perfecciona día a día, tras hacerse con el monopolio de la escritura, la lectura, el cálculo y otros instrumentos únicos para el manejo de la experiencia humana, beneficiándose, por tanto y en exclusiva, de la acumulación de experiencia en el manejo de los hombres.

Implantación medieval de una moral de la miseria y la austeridad, y su afianzamiento como aparato técnico del poder político profano

Con esa ventaja, la Iglesia cristiana se convirtió pronto en el “aparato técnico” del poder -en el equivalente de la “burocracia” del Estado moderno-, con la consiguiente imbricación entre poder político y dominio de las almas. Algo bien evidente, por cierto, en la acumulación de los elevados cargos de la Iglesia en miembros de las familias nobles más poderosas y viceversa, puesto que no son pocos los casos en que los papas y los obispos colocan a familiares suyos en la cima de los poderes políticos profanos.

Con esa organización del poder sobre las almas y con la confianza, el apoyo o la sumisión de las otras formas de poder, no es de extrañar que la Iglesia cristiana alcanzase su objetivo de encuadrar a las masas y que -ya al comienzo de la Edad Media- consiguiese inculcarles un credo religioso, materializado en ritos y ceremonias muy vistosos y sonoros, como conciencia social de los creyentes.

Entre los principales contenidos de esa conciencia social de origen eclesiástico cabe destacar:

- 1) La existencia de un Dios supremo, creador de todas las cosas y cuidadoso de ellas, omnipotente, infinitamente bueno y sabio, omnipresente -de modo que nada puede escapar a su vigilancia, ni aun el pensamiento más fugaz y recóndito- y juzgador de buenos y malos.
- 2) La inmortalidad del alma, directamente creada por Dios en cada uno de los hombres -de modo que, al menos en ese sentido, “parece que todas las almas son iguales”.
- 3) El destino desigual de las almas, ya que, tras la muerte, todas ellas van al cielo, al infierno o al purgatorio, según haya sido la vida del individuo y su comportamiento en el momento de morir; esto es, según haya tenido o no, ocasión de confesarse, arrepentirse y ser absuelto de todos sus pecados por algún representante de la Iglesia (pues que ésta -no se olvide- tiene las llaves del cielo y la facultad de perdonar los pecados).
- 4) La maldad intrínseca del mundo, que es para los hombres un lugar de destierro donde probar a las almas: un “valle de lágrimas”; ya que, como decía Santa Teresa, la vida del hombre en la Tierra «es como una mala noche en una mala posada». Como se dijo anteriormente, para poder poseer los mayores tesoros en el cielo, todo religioso debe -al menos en teoría- romper todos sus lazos terrenales; y esto conduce a negar toda bondad al mundo y al propio cuerpo -que distrae

de la salvación- y a negarse a uno mismo, en definitiva, puesto que los deseos y las tentaciones propios son los más fuertes obstáculos para salvarse.

- 5) La mortificación, como único camino de salvación, dado que el mundo es intrínsecamente malo y nuestro propio cuerpo, nuestro mayor enemigo, al alejarnos de la salvación con sus deseos, inclinaciones y pasiones, de modo constante. Hay que mortificar la carne para salvarla, pues todos los placeres, corporales o imaginarios, son gravemente pecaminosos y conducen a la perdición. Sólo el sufrimiento es el camino directo para salvarse; y su valor es tan grande, que el propio Cristo padeció los mayores tormentos para salvarnos.

Parece evidente que la Iglesia cristiana se esforzó al máximo para convencer a todas las clases sociales de que el mundo es radicalmente malo y el propio cuerpo, un nido de deseos, tentaciones y pasiones, que acabará en gusanera.

La época en que se organizó el aparato de la Iglesia cristiana para la salvación de las almas -fuera del cual es imposible salvarse- se caracterizó por invasiones, guerras, asesinatos y una creciente explotación de las masas, que las hundía cada vez más en la miseria y en el sufrimiento. Ahora bien, si la mayor parte de la gente padece y sufre grandes penalidades como consecuencia de la opresión (por lo que no conviene suprimir tales padecimientos), la salida más inteligente y más airosa es santificar el dolor y condenar todo placer.

Esa supervaloración del dolor y esa condena del placer convienen así mismo con la formación de los cuadros de la Iglesia, que, tal y como se dijo, tenían que desprenderse de todo lazo terreno y negarse a sí mismos. Por lo demás, en realidad, la condena de todo placer sólo podía afectar a un número muy reducido de individuos de la clase dominante, a los que tampoco les extrañaría demasiado, dado el desorden y los conflictos crónicos de la época.

Como observó Hegel -que parece que fue el primero en hacerlo-, conforme se degradaban y empeoraban las condiciones de vida de las masas, más brillante, rico y placentero se presentaba el cielo de los cielos, y más fascinante y atractivo para los miserables; y, de paso, la clase dominante encontraba una justificación ideal para la explotación y la opresión de las masas campesinas.

El utillaje agrícola era entonces tan miserable, que parece que los mismos campesinos tenían que tirar del arado (al menos hasta el siglo XI, en que se inventa el collar rígido para el caballo, las mulas, los asnos e incluso los bueyes). Con unos recursos técnicos tan pobres, los trabajadores no podían producir un excedente considerable; más bien, habría que pensar que apenas si producirían para su propio sustento. De modo que lo que los nobles les arrebataban, en forma de tributos feudales por el usufructo del suelo y por la “protección” que les brindaban, era una parte de lo necesario.

Ahora bien, si los campesinos ni siquiera disponían de alimentos suficientes para saciar el hambre (y hay datos de que comían incluso hierbas), al verse obligados a entregar los mejores a los señores, tendrían motivos más que suficientes para rebelarse y negarse a trabajar en las tierras del noble o de la Iglesia o a entregarles los frutos de su esfuerzo. En esas condiciones, los señores no tendrían, en principio, más salida que emplear soldados; pero, como eso suponía que los soldados se comerían la mayor parte de los tributos, los nobles y la Iglesia se vieron obligados a buscar un sistema de control de los siervos que, aparte de ser lo más barato posible, no sólo evitase que se rebelaran o se negaran a entregar los tributos, sino que les llevara incluso a permanecer para siempre resignados a su suerte.

De hecho, la Iglesia cristiana tenía a mano el sistema idóneo para conseguirlo. Y éste consistía en convencer a los siervos de que:

- 1) Este mundo es un “valle de lágrimas”, en el que domina por completo el dolor (idea, por lo demás, constante, en muchas religiones).
- 2) Quienes más padecen tienen el camino abierto para el reino de los cielos, donde gozarán para siempre de la más completa felicidad o beatitud.
- 3) Para conseguir el acceso a esa felicidad eterna, basta la intercesión de la Iglesia, que tiene la llave de los cielos, y fuera de la cual no hay salvación. Pero, por lo mismo, es indispensable obedecer a la Iglesia y a sus representantes. Porque sin una filial entrega a la Iglesia no hay esperanza de la felicidad eterna. De modo que no cabe mayor desgracia que sufrir toda clase de miserias en la Tierra para al final ir al infierno y padecer allí toda una eternidad, por no haber obedecido a los representantes de la Iglesia.

- 4) Dios desata, con cierta frecuencia, epidemias terribles y toda clase de plagas para castigar a todos, culpables y no culpables; muchas son materiales, pero las hay también espirituales (brujería, herejías, etc.), y la Iglesia tiene que castigarlas con toda dureza.

Así, la Iglesia cristiana, aparte de demostrar su poder, reforzaba el control sobre las masas para evitar rebeliones, siempre en peligro de estallar, porque la opresión y la expoliación de los campesinos iba en aumento con las crecientes necesidades de los nobles -y de la misma Iglesia-, que competían entre sí en la búsqueda de nuevos lujos.

Decadencia de la Iglesia católica e intensificación del terrorismo espiritual y la pasión proselitista: la España de la posguerra civil, como ilustración

En esa misma línea, hay que situar también los avances posteriores de la Iglesia cristiana en materia de terrorismo espiritual.

La propaganda que pintaba con las tintas más negras el porvenir de la sociedad humana se intensificó con la degradación de las costumbres, la rebeldía de las gentes y el éxito de los demonios, bien visible en los estallidos crecientes de la brujería y el auge de la misma en el siglo XVII.

Si se estudiaran los sucesivos incrementos de los tributos y el aumento consiguiente de la explotación de los campesinos, se podría comprobar cómo, a cada aumento de la presión fiscal, le correspondía una oleada de predicaciones para poner el acento con más fervor en las postrimerías del hombre -muerte, juicio, infierno y gloria- y una intensificación de las misiones, los “rosarios de la aurora” y las demostraciones más humillantes de arrepentimiento, en procesiones y otros actos de penitencia.

Merece la pena de señalar -aunque sea sólo a modo de sugerencia- cómo la Iglesia católica desencadenó la represión contra el sexo y la intensificó a principios del siglo XVIII coincidiendo con los inicios de la decadencia de la propia Iglesia y con la intensificación de la explotación de las masas campesinas por parte de los nobles propietarios de tierras y de los Estados feudal-tardíos o absolutistas, que necesitaban recursos y hombres para sus continuas guerras.

Era lógico. Si la vida de los hombres empeoraba y a se les hacía más difícil comer, había que entenebrececer más aún el mundo para que ese sufrimiento, concreto y del todo injusto, pasase lo más

desapercibido posible para quienes lo soportaban; pues, en fin de cuentas, el aumento de los tributos sólo era un elemento más, e insignificante, de la lucha del demonio contra el hombre y su felicidad futura.

Otro síntoma de decadencia de la Iglesia católica fue la aplicación progresiva a los simples creyentes de las técnicas de desprendimiento del hombre de sus lazos terrenales, propias de los cuadros de la Iglesia; o, lo que es lo mismo, el proclamar abiertamente que todas las cosas del mundo son malas -malísimas- y que a los hombres en general no les queda más tabla de salvación que entregarse ciegamente a la Iglesia y renunciar a todo por ella.

La Iglesia cristiana santificaba sabiamente la pobreza, la miseria y el sufrimiento, porque pobreza, miseria y sufrimiento eran la herencia de las masas trabajadoras y sus condiciones de vida. Y, a cambio de todos los padecimientos en la Tierra -producidos, de hecho, por la opresión y la explotación de la que eran objeto, y de la que se beneficiaba la propia Iglesia directa e indirectamente-, les ofrecía un lugar en el cielo para después de la muerte, si llevaban esa dura suerte con resignación y obediente conformidad.

La reprobación de los placeres por la Iglesia cristiana convenía a sus intereses por partida doble: por una parte, porque de hecho a las masas no les quedaba ningún placer, puesto que ni tan siquiera podían saciar el hambre, que es el primer placer del hombre; y, por otra, porque la reprobación de los placeres era un componente de la lógica de la dominación de sus propios cuadros, a los que quería desprendidos de todo lazo terrenal, de modo que quienes se entregaban a Dios -es decir, a la Iglesia- lo hicieran por entero y sin reserva alguna.

En realidad, los únicos que podían considerarse afectados por esa condena de los placeres eran los miembros de la clase alta -noble o eclesiástica-, pero esos sabían llevar el sentirse en pecado con resignación y en bien de la salvación de otras almas.

Por lo tanto, la Iglesia cristiana logró algo extraordinario: conseguir que las masas campesinas sufrieran con resignación, durante siglos, la dura explotación a que eran sometidas; y que entregaran los productos de su trabajo a cambio de la felicidad en el cielo después de la muerte.

Tal es la esencia de la religiosidad medieval: la implantación de una moral restrictiva, de miseria y austeridad en la conciencia de las gentes. Esa moral -si es que puede considerarse tal- se hizo

consustancial con el control de las conciencias por la Iglesia católica; y dominó en todos los países de religión cristiana mientras duró el modo de producción agrario tradicional. En el caso de nuestro país, por cierto, hasta hace bien poco.

Esto último quedó bien demostrado con el comportamiento en los años inmediatamente posteriores a la guerra civil, a nivel de toda la sociedad; y prácticamente hasta hoy, en los colegios de las órdenes religiosas (en donde se educaban los hijos de la clase media y de la pequeña burguesía).

Es más: ese tipo de moral, más que restrictiva *austera*, es también la que parecen propugnar todavía algunos estratos sociales marginales (restos de la vieja clase media, en especial) que no han tenido la ocasión de disfrutar de las mieles del capitalismo en su fase ascendente y aquellos de los que proceden los miembros componentes de los partidos y grupúsculos ultras, que se consideran la reserva espiritual, no ya de España, sino de Europa.

Ahora habría que analizar la naturaleza moral de ese comportamiento social inculcado e impuesto por la Iglesia a las masas e incluso a sus propios cuadros, conforme a lo que hoy entendemos por moral: una moral autónoma y autoasumida. Sería conveniente bosquejar al menos ese análisis, pues -como es sabido- hay autores que niegan naturaleza moral a las disposiciones de la Iglesia cristiana y de la Iglesia católica para el comportamiento de las masas y a su concepción de la moral, como el cumplimiento fervoroso de la voluntad de Dios.

6. Educación religiosa y alienación (1983)³⁵⁹

Este libro encierra una investigación bastante desordenada y confusa de un tema de enorme interés en el pasado y todavía hoy muy importante. A saber: la utilización de los sentimientos religiosos de las masas por las jerarquías religiosas en general -y, en especial, por las de la Iglesia católica- con fines de dominación política.

Trasfondo político de toda Iglesia, como religión organizada: concepción del mundo; métodos de aflicción, castigo y liberación; y objetivos últimos

El autor insiste en el trasfondo político de toda *religión organizada*. Más aún: afirma que todas las religiones se organizan para lograr el dominio político de sus fieles y para ampliarlo, apoyándose sobre ellos.

En el pasado, las Iglesias -como religiones organizadas- asumieron con celo y entusiasmo el papel de “aparato técnico de los Estados” y, con frecuencia, incluso la estructura y función del Estado, puesto que -según las épocas- desempeñaron funciones legislativas, consultivas directas, administrativas (división territorial y recaudación de tributos) y, sobre todo, educativas e ideológicas, con el propósito de dominar las conciencias, ya que su finalidad exclusiva y única era el control de las almas.

El autor trata de demostrar que la irresistible inclinación de las Iglesias a ejercer el poder político de modo directo o indirecto ha sido universal, al haber venido impulsada por el escaso excedente producido por los trabajadores -campesinos, en su inmensa mayoría, y artesanos-, a causa de lo rudimentario de su equipo técnico.

Con un excedente tan exiguo no se podía sostener a los guardianes en un número suficiente para mantener a los trabajadores sometidos y expoliados. Por eso, antes o después, fue necesario buscar un procedimiento más barato y más perfecto para intentar conseguir la sumisión total de las masas trabajadoras y la entrega de todo el excedente -y aún de parte de lo necesario-, en forma de prestación o tributo, a cambio de concederles permiso

³⁵⁹ Mimeo correspondiente a la recensión de *Educación religiosa y alienación* (Akal, Madrid-1983). Eloy Terrón le envió el manuscrito en forma anónima al editor, quien, una vez impreso, le pidió una recensión del mismo. (*N. del ed.*).

para vivir y tierra en que trabajar. Así, se impuso el ahorro en la coacción física y la sustitución de ésta, en buena parte, por la coacción “espiritual”, que ofrecía -y ofrece- la enorme ventaja de no operar desde el exterior del individuo y de hacerlo, en cambio, desde su interior. A saber: desde la fuente misma de la conducta, como centro de la voluntad, desde la intimidad de lo humano (“el verdadero lugar de dios son las almas”).

Para que esa coacción “espiritual” fuese eficaz hubo que crear, primero, todo el mundo de los espíritus, dioses, ángeles, santos, olimpos, almas inmortales, premios y terribles castigos, legiones de demonios tentadores, infiernos, etc. Pues, para lograr que las masas se sientan obligadas a renunciar hasta a lo necesario, las Iglesias tienen que entenebrececer la vida humana de tal manera, que el individuo se encuentre siempre en riesgo de pecar hasta el punto de que le sea imposible salvarse por sí mismo, viéndose así obligado a recurrir a quienes tienen las llaves de la salvación: esto es, a los cuadros jerárquicos eclesiásticos, que tienen poder para salvar o condenar.

Ahora bien, para mantener, reforzar y, sobre todo, para hacer perdurar su organización y su posición social y política privilegiada, las Iglesias necesitan también un complejo aparato de poder servido por un número elevado de hombres especializados en tareas muy diversas y fieles por completo a los superiores; tan fieles y obedientes, como un bastón de mando en la mano de un anciano (o -diríamos hoy- como si estuviesen teledirigidos; mejor aún, como si fuesen “robots”).

De hecho, todas las Iglesias han dedicado los mayores esfuerzos y han aplicado métodos muy inteligentes (aprovechando la enorme experiencia que acumulan) para conseguir esa obediencia plena -esa entrega de la voluntad, de los sentimientos e incluso de la inteligencia propios de cada individuo.

Tal es precisamente el tema de la segunda parte del librito, que ocupa más de la mitad del mismo con un análisis de la formación de los militantes y de los cuadros que han constituido -y constituyen- las jerarquías eclesiásticas, con especial atención a la Iglesia católica y al caso español.

Formación novicial del militante católico en los colegios religiosos de la España de la preguerra civil y los años cuarenta y cincuenta

El autor expone sin mucho orden los procedimientos para seleccionar y formar a los militantes. Afirma que las órdenes religiosas han utilizado sus colegios de primera y de segunda

enseñanza a lo largo de los años del franquismo para seleccionar, de entre la masa de estudiantes, a los muchachos y muchachas más destacados, en particular por su inteligencia. Y analiza, en especial, el procedimiento habitual de selección y formación de los militantes, que consistía en someter a todos los estudiantes al proceso educativo típico de la *formación novicial*, propia de los cuadros eclesiásticos y que se distingue por los siguientes rasgos:

- 1) Esfuerzos incansables para persuadir a los muchachos y muchachas de que viven en un entorno por completo hostil, amenazados de modo constante por poderosos enemigos -el demonio, el mundo y la carne-, empeñados en arrastrarles a la perdición. Esos enemigos son cada día más poderosos. Sobre todo el mundo; pues, conforme aumenta el número y la variedad de los bienes materiales y la interdependencia social, se inmiscuye más y más en nuestra conciencia. De ahí, la preponderancia actual de lo profano, que se presenta como opuesto y contradictorio con lo divino, y tan amenazante y omnipresente, que resulta imposible salvarse sin la ayuda de la gracia divina.
- 2) El *desasimiento*, como una de las técnicas más eficaces para luchar contra unos enemigos tan poderosos. Hay que convencer al novicio de que debe desprenderse de sus lazos terrenales: riquezas, parientes, afectos, etc.
- 3) El desprendimiento de los afectos humanos básicos -respecto de padres, hermanos, cónyuge, amigos, etc.-, como el elemento central y más determinante y eficaz de ese proceso de desasimiento. La técnica del desasimiento exige la ruptura de toda clase de relaciones humanas; esto es, de las relaciones que condicionan el desarrollo de la personalidad y que constituyen los cauces más firmes para la relación del individuo con la realidad.
- 4) La sustitución de las relaciones humanas por un nuevo tipo de relación excelsa y preeminente. A saber: la relación directa con dios, posibilitada en el cristianismo por la humanización de dios en la segunda persona de la Santísima Trinidad mediante la adopción de una forma humana por Jesucristo, que se dignó nacer de madre humana y se hizo hombre entre los hombres en un determinado momento histórico. Este hecho es decisivo en la formación de los militantes.
- 5) La sustitución de la comunicación directa y suprema con dios por la relación con el superior. En teoría, el novicio puede

comunicarse directamente con dios. Pero, como dios no contesta, la respuesta sólo puede llegarle a cada uno por medio del confesor o del director espiritual. Hay que reconocer que el negocio de la salvación es demasiado serio para confiar en uno mismo: es necesario un piloto experto para que lleve la nave a buen puerto.

- 6) El bloqueo del desarrollo de la intimidad individual. El proceso del desasimio resulta incomparable en orden a frenar el desarrollo de la subjetividad (considerada inabordable por el individuo y fuente de todo extravío y toda soberbia) y para conseguir personas humildes, obedientes y acostumbradas a rendir su voluntad y su entendimiento a dios, por intermedio del superior.
- 7) La entrega total a la labor del apostolado, como distintivo principal del verdadero militante; aunque no tanto por la conquista de nuevos adeptos -labor misionera- como por la captación de militantes competentes y fieles.
- 8) La tendencia a considerar siempre la causa de la institución como la propia causa. El militante ha abandonado a padres, hermanos, amigos, bienes, etc., para entrar a formar parte de una familia del todo perfecta, con cuyos miembros -el padre (dios), el hijo (Jesús), la madre (la virgen) y los hermanos (todos los santos y santas)- puede relacionarse mentalmente en todo momento. Pero, como el proceso de desasimio lo ha dejado sin ningún tipo de apoyo humano, es lógico que se sienta impulsado a guardar fidelidad a la familia-institución de la que forma parte y a la jerarquía eclesiástica en general.
- 9) La tendencia a la alienación completa de la propia subjetividad (voluntad, entendimiento y afectividad). Debido al desasimio, la regla fundamental de todo comportamiento es, para el novicio, la voluntad de dios. Pero, como dios sólo se manifiesta a través del superior, el militante tiende a abandonar plácida y cómodamente la "dirección" de su alma -de su conducta y de su vida espiritual en general- en manos del confesor o del director espiritual, hasta el extremo de querer lo que éstos quieren, pensar lo que éstos piensan y sentir como éstos sienten.
- 10) La consideración de todo superior como otro Cristo, ya que el papel de mediadores de la voluntad de dios, propio del confesor, el director espiritual y el superior para con el novicio,

deriva del hecho extraordinario de que aquéllos son otros Cristos y están en lugar de él, por el orden y la gracia divinos.

Dentro de su brevedad, el librito contiene una gran riqueza de ideas, en algunos casos tan sólo apuntadas. Sin embargo, causa cierta sorpresa que el autor ignore la esclarecedora interpretación del hecho religioso realizada por Feuerbach y desarrollada por Marx y Engels con brillantez³⁶⁰; tanto más, cuanto que ambas interpretaciones se complementan y se potencian la una a la otra.

Por último, hay que resaltar que los procedimientos de formación del militante católico que se denuncian en este librito pertenecen en buena parte al pasado: en concreto, a la España de la preguerra civil y a la de los años cuarenta y cincuenta, cuando se creyó que comenzaba una nueva Edad Media.

³⁶⁰ El libro incluía la información bibliográfica más relevante en nota a pie de página. (*N. del ed.*).

V. Educación para la democracia en la España industrial capitalista y democrática

1. La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza (1976)³⁶¹

a. *Educación y sociedad*

Naturaleza y modos de la educación: educación difusa y educación especializada (o enseñanza)

Se entiende aquí por educación el proceso por medio de cual se fuerza la interiorización en los niños de aquellas pautas de conducta y de una concepción del mundo que los convierte en miembros aptos del grupo social.

Ese proceso de moldeamiento es lento y reiterativo, constante; se inicia, para no ir más lejos, con el nacimiento, y se acaba con la muerte.

En ese proceso de educación hay que distinguir dos modos: la educación difusa y la educación especializada, que se puede llamar enseñanza, con más precisión. Esas dos formas de educación difieren en el peso relativo de su influencia según la organización social, si bien en general la educación difusa modela con más intensidad la conducta de los jóvenes, e incluso la de los adultos. La educación difusa es el factor determinante de la socialización del individuo por los elementos emocionales que implica.

Otro factor decisivo de la educación -tanto difusa como especializada- deriva del hecho de que los canales a través de los cuales se interiorizan las pautas de conducta son las relaciones de persona a persona, de individuo a individuo, de las personas del grupo que rodea al niño con éste: el individuo recibe las influencias más intensas y modeladoras de sus relaciones con los padres (sobre todo con la madre), con los otros miembros de la familia, con el maestro y los otros niños, con los amigos, con la novia, con la esposa, etc.

Los contenidos recibidos a través de esas relaciones son tanto más intensos e influyentes cuanto mayor es el afecto que vincula al niño a las personas con quienes se relaciona. Es en ese sentido como se ha de tomar la afirmación ya aforística de que la conciencia es el resultado de las relaciones sociales del individuo; que está constituida por el entrecruzamiento de las relaciones

³⁶¹ *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada* (1976), 23, pp. 66-77. El artículo está fechado en Madrid, el 3 de octubre de 1976. (*N. del ed.*)

sociales de cada hombre. Y es así como las relaciones que el individuo puede anudar con otros hombres constituyen la conciencia (entendida como conjunto organizado de respuestas interiorizadas y unificadas con rigor por cada uno) y por lo que ésta refleja fielmente la sociedad en que se ha desarrollado y en la que vive el individuo.

Es necesario recordar que, aunque la conciencia es primaria y fundamentalmente social, refleja también la concepción dominante del universo. El predominio de uno u otro aspecto -de la estructura social o de la concepción del mundo- depende de la naturaleza autoritaria o legal -racional- del orden social, esto es, del poder político y social.

Por ese camino se llega a concluir que la educación difusa se refiere a las influencias condicionadoras recibidas a través de las relaciones sociales, pero sin intencionalidad educativa por parte del que ejerce la influencia.

Imperio de la educación difusa en la sociedad autoritaria tradicional y predominio general de la misma en la sociedad industrial capitalista

Ese tipo de educación es el predominante en las sociedades tradicionales: en realidad, es la única forma que en ellas reviste la educación. Pero tal educación adquiere también carácter predominante en las sociedades industriales, donde diferentes poderes compiten por el moldeamiento en su favor de las conciencias de los jóvenes: el Estado (y, a través de él, la clase dominante); la industria, por medio de la publicidad (no se comprenderá la sociedad burguesa actual si no se entiende que el capitalismo no sólo produce cantidades crecientes de mercancías sino que también tiene que producir el hombre que ha de consumirlas); las iglesias; los partidos políticos; etcétera.

En cuanto a la educación especializada -esto es, la enseñanza- es una relación que se dirige intencionalmente a enriquecer, moldear, organizar, etc., la conciencia del niño; y, de una manera casi general, esa educación tiene un propósito claramente ordenador, racional.

Evidentemente, en la sociedad tradicional autoritaria (feudal, absolutista o, en general, aquella que tiene la agricultura tradicional como base económica predominante) las masas no tienen necesidad de otra educación que la recibida a través de los canales de las relaciones sociales y de los órganos colaboradores del poder (organizaciones de represión física y espiritual). Tan sólo las clases dominantes (nobleza, clero y burguesía mercantil) necesitan de

algunas pinceladas de educación especializada para manejar los recursos superiores del poder: esto es, judiciales, militares, religiosos, científicos e ideológicos. Los individuos de la masa, aparte de tener muy pocas relaciones entre ellos, no las necesitan; y, para el buen orden, conviene que no las tengan, ya que no tienen otro papel que obedecer a las clases superiores o a los representantes de éstas. Las clases bajas -el pueblo- nacen y viven para trabajar y para pagar tributos con que sostener a las clases dominantes: a la nobleza, para que las “defienda”; y al clero, para que encamine sus almas hacia el cielo.

En la sociedad tradicional -en nuestra sociedad agraria, en concreto-, la tecnología permanece a un nivel muy rudimentario; y, como se sabe, los cultivos no cambian y todos los conocimientos y destrezas que requieren se aprenden bien con la práctica. Los niños aprenden al lado de los padres en la apremiante y penosa escuela del trabajo; aprenden con el sudor y el dolor de sus propios músculos y bajo una disciplina férrea, pues si no se trabaja no se come y, además, hay que pagar los tributos.

¿Para qué necesitan los campesinos -o los artesanos- saber leer, contar y escribir? Saber eso significa poseer un instrumento que nunca tendrán ocasión de usar con sentido. Por lo demás, las familias campesinas vivían básicamente de lo que producían y constituían unidades de producción y consumo. Apenas vendían nada ni compraban nada. Entre ellas no existían relaciones de ninguna clase, salvo las relaciones de parentesco: las relaciones de los campesinos se reducían al ámbito familiar; y lo mismo cabría decir de los artesanos. Por eso, a los millones de campesinos que practicaban en nuestro país la agricultura de autoabastecimiento no les preocupaba la educación especializada de sus hijos; y, en ese sentido, los municipios que no pagaban a sus maestros eran consecuentes.

b. Educación para la democracia

Tendencia al predominio de la educación especializada -transformada cualitativamente por la ciencia- en la sociedad industrial y democrática

La educación -al menos, la educación especializada, la enseñanza- sólo alcanza verdadero sentido en la sociedad democrática industrial.

Con esto, no se pretende excluir la educación difusa -que se da en ese tipo de sociedad con la misma y, con frecuencia, con más

intensidad que en la sociedad agraria tradicional-, sino tan sólo resaltar que la educación especializada tiende a predominar en aquél, en cuanto hace conscientes los elementos de la conducta adquiridos por el canal de las relaciones sociales cotidianas, por la educación difusa. Aunque eso no es todo, ni mucho menos, porque la educación especializada reorganiza, además, los contenidos de la conciencia, los eleva a unidad consciente y confiere así una nueva estructura a la conciencia.

Esto supone un cambio cualitativo, radical y único, gracias a las conquistas de la ciencia moderna. Con las aportaciones de ésta, la conciencia interioriza una imagen del universo que se convierte en su propia estructura y enormemente capaz para asimilar, clasificar y fusionar las masas ingentes de experiencia y de conocimientos -de impactos- que cada individuo recibe en su vida cotidiana.

Con una conciencia reflejo de la sociedad tradicional (reflejo de la sociedad que, en las masas laboriosas, era increíblemente primario), al individuo le sería imposible organizar los innumerables impactos sensoriales que nuestra sociedad industrial produce de modo constante. La complejidad creciente de las sociedades industriales, con sus complicadas técnicas de producción, de distribución y otros servicios (piénsese en las actividades múltiples de una ciudad moderna como Nueva York, Tokio, Madrid o Barcelona), requiere hombres equipados con un pensamiento operativo a niveles elevados de abstracción; niveles imposibles en hombres cuyas conciencias estuvieran modeladas sobre la estructura de las sociedades tradicionales.

Las sociedades industriales, con su compleja y refinada tecnología, exigen, pues, hombres equipados con un pensamiento muy abstracto, pero, a la vez, reflejo riguroso de la realidad.

En la sociedad democrática -y, por tanto, industrial- los hombres se enfrentan con problemas nuevos y solamente superables con un tipo nuevo de conciencia que sólo la enseñanza -la educación especializada- puede producir. De entre esos problemas se destacan los siguientes:

- 1) Relaciones sociales muy diversificadas, frecuentes y complejas que exigen -quizás, más bien, que generan- una conciencia rápida, ágil; esto es, una gran capacidad de abstracción (como se sabe, los individuos de los países atrasados tienen dificultades para el pensamiento abstracto).

- 2) La producción, el comercio y otros servicios avanzan con tal rapidez en complejidad, que requieren personas con un pensamiento operativo capaz de enfrentarse con situaciones rápidamente cambiantes; esto es, personas con pensamiento abstracto.
- 3) La vida de los individuos se desarrolla en un medio formado por elementos y complejos de elementos socioculturales en rápido cambio: por ejemplo: las fábricas, los comercios, los medios de comunicación, los transportes -en especial, la utilización del automóvil, en continua expansión-, los viajes de turismo, etc. Todo lo cual da lugar a un flujo creciente de sensaciones y de percepciones de las que el individuo tiene que dar cuenta, ordenarlas e integrarlas.
- 4) En las sociedades democráticas modernas los hombres se ven impulsados cada día con más frecuencia a ejercer la propia iniciativa en su trabajo, en su vida familiar, en su ocio, en su participación política (pues sin ella no hay democracia); y esas iniciativas requieren conocimientos y reflexión, si el individuo quiere evitar que se le manipule en todos los aspectos de su vida.

Fomento del diálogo, del progreso del conocimiento y de la organización del pensamiento con la participación democrática en la democracia real

Esta última cuestión -que, por otra parte, es la genuinamente democrática- es la que exige cambios más radicales en la conducta de los individuos. La democracia real -esto es, la que implica a las masas en la discusión y en la toma de decisiones en los asuntos locales- incide de modo muy directo en las relaciones del individuo frente a los otros, frente al conocimiento y en la organización del propio pensamiento. La democracia -y sólo ella- obliga a los individuos a escucharse unos a otros; a entender las razones de los otros, a comprender sus argumentos y puntos de vista; y a reconocer a los demás como iguales, como seres pensantes que, con frecuencia, tienen ideas tanto o más claras que las propias.

Esto es muy importante, porque obliga a dejar que los demás formulen su pensamiento, a examinarlo y a reconocer lo que hay en él de positivo y de común con el pensamiento propio, a fin de elaborar los argumentos dirigidos a persuadir a los otros. Además, de esa manera, el individuo se enriquece con el pensamiento de los oponentes, descubriendo puntos de vista que posiblemente nunca se le ocurrieron a él; y así se aprende también a respetar a los

demás como personas, porque sólo respetamos a aquellos hombres en los que descubrimos algún valor y/o creemos que lo poseen.

Sin embargo, aún hay más. La participación democrática enseña a pensar, ayuda a depurar el propio pensamiento y hacerlo más general, más objetivo; facilita la superación de los particularismos que condicionan la conciencia del individuo y de los que éste se hace consciente; y enseña a escuchar, a enjuiciar los argumentos de los demás y a exponer el propio pensamiento, todo lo cual requiere estar informado y tener iniciativa.

Es evidente que en el régimen democrático unos hombres se esfuerzan en persuadir a una masa de hombres para que adopten y hagan suyo un propósito social y lo sostengan con su acción -con su conducta- hasta llevarlo a cabo. Pero no es fácil persuadir a una masa de personas sin formular con mucha claridad y exactitud el objetivo que se les propone; y eso implica tener ideas claras, utilizar palabras exactas y emplearlas en una argumentación lógica y racional. Por su parte, la audiencia tiene que escuchar atentamente, seguir punto por punto la argumentación, contrastarla con la propia información y con los propios intereses y decidir si adherirse a la propuesta o rechazarla.

Ahora bien, el escuchar -el esforzarse por recoger con fidelidad el pensamiento de los demás- antes que una actitud intelectual es una actitud moral; es el resultado de un juicio moral: que el respeto al hombre tiene como corolario el deber de escucharle y de molestarse en examinar su pensamiento. Esa actitud no existe en las sociedades tradicionales, ni en las clases dominantes ni en las clases bajas; y, con el paso del autoritarismo a la democracia, va surgiendo con lentitud, con mucha lentitud. La gente no es consciente de la necesidad perentoria de ese respeto; por eso, en las reuniones es frecuente que quieran hablar varias personas a la vez, que repitan los mismos argumentos y que se manifieste desprecio hacia las ideas de los demás, sobre todo por parte de aquellas personas más "leídas".

El respeto al hombre, que implica respetar sus ideas y sentimientos, es un fruto de la sociedad democrática.

Necesidad de una moral autónoma y racional, y difusión de ésta por el profesorado, como mediador entre los intelectuales y artistas y los niños

En la sociedad autoritaria tradicional las clases bajas no tienen ni necesitan moral alguna; les basta con tener miedo. Las

normas morales les son impuestas por la fuerza, por el terror físico o espiritual. Por eso, no se puede decir con propiedad que las clases bajas son las creadoras de las más sublimes ideas de moral y de justicia. El obrar moral -el obrar conforme a principios- lo asumen las masas cuando viven en democracia. Pero no surge en ellas de una manera espontánea, por el solo hecho de vivir en democracia, sino que lo van descubriendo por necesidades de la práctica democrática.

Al pasar del despotismo a la democracia, las masas, abandonadas a su iniciativa, manifiestan titubeos y desorientación; necesitan ayuda para descubrir cómo deben comportarse. En la sociedad democrática capitalista los titubeos son más erráticos y la desorientación, mayor, porque la clase dominante emplea sus fuerzas para evitar que las masas trabajadoras adquieran conciencia clara de su situación. Pues, no en vano se considera un axioma que el capitalismo no sólo produce mercancías, sino que tiene que crear también a los hombres que las consuman.

Las masas no pueden adquirir las normas y principios morales que necesitan para vivir en la sociedad democrática capitalista por el cauce de sus relaciones sociales: por la vía de la educación difusa. Pues las normas morales así adquiridas, por su naturaleza irracional, estarían en flagrante contradicción con la mente racional abstracta que exigen la complejidad de las relaciones sociales y la base científica de la producción y de los servicios. De modo que, si no es posible que las masas adquieran las normas morales por la vía de la educación difusa, sólo queda el recurso de que se enseñen "intelectualmente" (esto, suponiendo que la moral pueda ser enseñada).

De hecho, a lo largo de la historia, todas las normas morales siempre se enseñaron conceptualmente, como los mandamientos de la Ley de Dios, aunque, eso sí, reforzándolas con sanciones inexorables de un Ser Supremo a cuya vigilancia nadie puede escapar. Pero ¿qué sanción podría acompañar al quebrantamiento de unas normas morales enseñadas tan sólo conceptualmente?; y, si no es posible una moral sin Dios, ¿cuál podría ser el fundamento de esa moral sin sanción?

Una moral laica no puede tener más base que la concepción científica del universo, de la vida y del hombre, reforzada por el desarrollo de la sensibilidad individual.

Esto último es importante: si se presta la misma atención al desenvolvimiento de los sentimientos del niño que al de su

inteligencia, se generará en las masas un respecto a la vida y -mucho más- a la vida humana, que encauzará la conducta con más rigor que ningún tipo de sanción, por horrible que sea. Buena prueba de ello es el hecho de que la existencia de la pena de muerte y la amenaza de los infiernos no evitan los crímenes.

Hay que pasar de la moral autoritaria tradicional, sancionada por el temor físico y por el espiritual, a una moral autoasumida conscientemente por el individuo porque es racional. No obstante, queda una cuestión pendiente muy importante. A saber: quién va a “imponer” o -más que a imponer- a elaborar y difundir esa nueva moral indispensable para la sociedad democrática.

El fundamento de la nueva moral consiste en la concepción científica del universo, de la evolución de la vida, del desarrollo del hombre y la sociedad, del desenvolvimiento de la cultura y del despliegue del arte como trasunto de los sentimientos humanos. Insistamos en esto último: hay que descubrir y poner de manifiesto el profundo condicionamiento que existe entre el desarrollo de la sociedad y el despliegue de los sentimientos humanos.

Por lo mismo, la creación de esa moral no puede por menos que ser la tarea de todos los intelectuales y artistas, de nuestro país y del mundo entero. Ahora bien, los intelectuales y artistas no suelen estar en comunicación directa con las masas y, menos aún, con los niños, que no poseen aún los recursos instrumentales necesarios para asimilar sus hallazgos y sus creaciones. De modo que el profesorado, desde la etapa preescolar a la universitaria, aparece como intermediario indispensable entre los creadores de nuestra cultura entera y nuestros niños.

Existen, desde luego, canales de comunicación entre nuestros intelectuales y artistas y nuestro pueblo, porque aquéllos tienen el mayor empeño en comunicarse con éste, aunque no siempre lo logren. La gente lee periódicos y revistas, libros científicos y novelas, va al cine, asiste al teatro y visita los museos y exposiciones. Pero los intelectuales y los artistas llegan con mucha dificultad a los niños, que, en cambio, tienen fácil acceso a una mercancía muy sospechosa, peligrosa: los tebeos, *comics*, películas del Oeste americano y demás. De modo que los verdaderos mediadores entre nuestra cultura total y nuestros niños son nuestros profesores, son nuestras escuelas, nuestros institutos y nuestras universidades.

El futuro de nuestra sociedad democrática dependerá del uso que nuestros enseñantes hagan de la cultura para desarrollar las

conciencias de nuestros niños. Ésa es la tremenda función y la grave responsabilidad de nuestra enseñanza.

Con ese fin, nuestro profesorado tiene que enfrentarse con dos tareas grandiosas y profundamente entrelazadas:

- 1) Elaborar una síntesis de la cultura, coherente e integrada, e inculcarla a los niños para que se convierta en el entramado básico -en la estructura inicial- de su conciencia, de modo que, por una parte, les permita orientarse en el complejo mundo en que viven y, por otra, descubrir su vocación, su inserción consciente en el mismo. Tal es la función de la concepción científica del mundo.
- 2) Con el conocimiento de las exigencias morales que la sociedad democrática planteará a los individuos -y una vez en posesión de esa concepción científica del mundo-, elaborar unas normas morales racionales y esforzarse en que los niños y los jóvenes las asuman voluntariamente; esto es, no como normas impuestas, sino como surgidas del fondo mismo de la conciencia de cada individuo, pues así formarán parte de la estructura de la misma y se convertirán en el guía preciso y claro de la conducta del individuo, señalándole de inmediato lo que es justo y correcto y lo que es injusto y antisocial.

El establecimiento de las bases firmes de la nueva moral -necesaria para vivir en una sociedad democrática- en las conciencias de los niños y de los jóvenes sólo pueden llevarlo a cabo los enseñantes. Nadie más puede hacerlo, pues sólo ellos han sido encargados por la sociedad de elevar a conciencia clara e integrada las influencias que la sociedad ha ido ejerciendo desordenadamente y sin propósito sobre cada individuo.

Los niños se hallan bajo la influencia de los enseñantes durante varios años de su vida, claves para la misma: en el período en que se constituye la estructura básica de sus conciencias. Pero, por lo mismo, los profesores se encuentran en una posición única para potenciar la organización y la integración por cada individuo de las experiencias recibidas por la vía difusa de las relaciones sociales. Es en esa etapa cuando deben inculcar a los alumnos las normas morales, que posteriormente la sociedad reforzará y consolidará mediante su aprobación o su rechazo. Y nadie más que los profesores está en óptimas condiciones para hacerlo elaborando y difundiendo una moral basada en las máximas conquistas de la ciencia, puesto que sólo ellos son los intermediarios entre los

hallazgos de la ciencia y el arte y los nuevos miembros de la sociedad.

c. *La educación democrática para la libertad y la autorrealización*

La función de la escuela democrática consiste en encauzar al niño hacia el tipo ideal de ciudadano demócrata: crítico, con una moral racional y libre

Por lo demás, el tipo de hombre ideal de la democracia se puede bosquejar a partir de las exigencias que la participación democrática plantea a los individuos.

Ese tipo ideal es el que debe proponerse la educación democrática como meta y a conseguirlo deberían converger todos sus esfuerzos. Es cierto que, como tal, no se alcanzará nunca, porque la educación democrática -la escuela democrática- inicia su labor transformadora sobre el material que recibe. A saber: niños con una formación previa muy diversa y muy particular, como originada bajo la influencia de dos personas concretas en la gran mayoría de los casos, el padre y la madre. Pero la función de la escuela consiste en superar los particularismos familiares para encauzar al niño hacia lo general, hacia el tipo ideal de ciudadano demócrata. De esa manera, la escuela pondría a todos los niños en igualdad de oportunidades, al menos por lo que se refiere a las condiciones subjetivas.

La escuela democrática logrará su meta y cumplirá su cometido con dignidad y de modo satisfactorio si consigue inculcar en todos los niños una concepción científica del universo y unas normas morales deducidas de ella. Porque, una vez estructuradas las conciencias sobre tal concepción y normas generales, los niños llegarán a ser adultos capaces de enfrentarse con la realidad en que viven con un criterio propio y con racionalidad y libertad.

Por de pronto, las normas morales racionales autoasumidas les harán hombres libres de rumores y de angustias absurdas y patológicas. Como la concepción del universo es una síntesis de las conquistas de todas las ciencias y esas ciencias son las que han servido de guía para “construir” la realidad tecnificada en la que vivimos, esa concepción del universo constituye el plano perfecto e ideal para orientarse en el propio medio, que es la sociedad democrática industrial.

Por otra parte, una vez equipados con ese esquema de la realidad, los jóvenes se encontrarán en las mejores condiciones para elegir -entre los miles de posibilidades representadas por el increíblemente diversificado sistema de ocupaciones- aquella vocación u ocupación que armonice mejor con las aptitudes adquiridas. Sólo así desarrollará el individuo al máximo sus capacidades y realizará satisfactoriamente su personalidad. No cabe duda de que en la democracia capitalista no se podrán cumplir nunca al 100 por 100 los propósitos ideales de los individuos; pero, al menos, éstos sabrán qué obstáculos se lo impiden.

En esto consiste precisamente la libertad: en el conocimiento de las limitaciones objetivas, que obstaculizan la realización del proyecto de vida de cada individuo. Porque la libertad no significa que el individuo pueda hacer en cada momento lo que quiera. Ésa es una pobre, mísera, idea de la libertad; y por ella no hubieran muerto tantos hombres. No. La libertad consiste en la autorrealización del individuo. Esto es: en que ningún hombre decida o condicione el proyecto de vida de otro.

La sociedad debe poner a cada joven en situación de elegir su propio proyecto de vida -su plan de vida- a partir del conocimiento óptimo de las variables que lo condicionan; pero ése es sólo el primer momento de la libertad. El segundo implica que pueda llevar a cabo el proyecto de vida elegido sin impedimentos caprichosos ocasionados por la voluntad de otros hombres. Pero, si el joven logra elegir con pleno conocimiento de causa su plan de vida -con conocimiento de las condiciones objetivas y de sus propias aptitudes-, se encontrará pronto en el límite de lo alcanzado y lo superará abriendo nuevo camino, yendo más allá.

Todo lo cual nos lleva a concluir que, en la práctica, la libertad es la capacidad de crear algo nuevo; que la libertad se resume en la capacidad creadora.

d. *“Una alternativa para la enseñanza” y la educación democrática*

La democracia, signo de los nuevos tiempos: rechazo del autoritarismo y del dogmatismo y “alternativa democrática para la enseñanza”

En los últimos veinte años se crearon en nuestro país las bases sociales y económicas para la sociedad democrática.

Sólo así pueden explicarse las potentes tendencias y aspiraciones democráticas que se advierten con claridad por todas partes del Estado español. No queda un solo rincón de nuestra geografía ni un estrato social que no manifieste signos de sus deseos democráticos. Ahí están las asociaciones de vecinos, de amas de casa, de padres de alumnos, círculos de jóvenes, etc., como testimonio. ¿Cuándo, en España, se había manifestado tal fiebre asociativa?

La democracia es el gran signo de los tiempos, el espíritu que lo impregna todo, hasta el punto de que sólo grupos minoritarios de herederos y beneficiarios del pasado se atreven a manifestar sus sentimientos antidemocráticos. El rechazo del autoritarismo -del despotismo, en nuestro caso-, que por otra parte no es privativo de nuestro país y de nuestra situación, se ha hecho general en todas las actividades de nuestro pueblo.

Como es natural, un fenómeno tan general no podía dejar de presentarse en una actividad tan importante para la sociedad como es la enseñanza, en cuyos centros estaba muy arraigado el autoritarismo y el dogmatismo, desde el maestro de escuela -tan adoctrinado y aterrorizado durante los últimos cuarenta años- hasta el catedrático, amo y señor de su cátedra. En la enseñanza española desde 1939 se han instalado con especial virulencia el despotismo y el dogmatismo, desde la poltrona ministerial hasta el último director de colegio.

Dado ese clima, no es extraño que se presentaran también síntomas evidentes de rechazo del autoritarismo y del dogmatismo en el sector de la enseñanza; por parte de los estudiantes, contra formas pedagógicas largo tiempo ya periclitadas; y, por parte de los profesores, contra las pésimas condiciones de trabajo imperantes, y no sólo en los centros privados, sometidos al mecanismo del lucro, sino también en los estatales, por la postergación de que ha sido objeto la enseñanza desde tiempos lejanos, por considerarla un lujo innecesario.

La ventajosa situación del profesorado, situado entre el mundo de la cultura y la sociedad, le permitió adherirse con prontitud a las ideas democráticas y animarse después al descubrir las aspiraciones democratizadoras, tanto de la clase media como de la pequeña burguesía y de la clase trabajadora.

La constatación de que las masas se inclinaban abiertamente por la democracia y el convencimiento de que la enseñanza continuaba siendo autoritaria y dogmática fueron el motivo de que

muchos profesores iniciaran una crítica acerba de nuestro sistema de enseñanza; sobre todo, porque las frecuentes reformas de los planes de enseñanza se hacían, no ya sólo a espaldas del pueblo, sino dejando también al margen a los verdaderos especialistas de la enseñanza: esto es, a los profesores, que eran quienes mejor conocían las necesidades que aquejaban y aquejan al sector.

Por lo demás, muchos profesores pronto se dieron cuenta de que la crítica no era suficiente y se decidieron a formular un plan de enseñanza verdaderamente racional y democrático.

Así, ya a finales de 1974, un grupo numeroso de profesores del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid elaboraron un primer esbozo de la llamada “alternativa para la enseñanza”, que fue presentado a la Junta General del Colegio en enero de 1975 como simple base de discusión. Ese documento -conocido como el Documento Verde- fue objeto de largas discusiones y enmiendas a lo largo de todo el año 1975. Provocó el surgimiento de otras alternativas y al final fue presentado, junto con varios escritos de enmienda, a la Junta General del mismo Colegio de enero de 1976, que lo aprobó por una gran mayoría de los colegiados presentes.

La “alternativa para la enseñanza” sigue ahí, abierta a la discusión y a su enriquecimiento. Para muchos es un proyecto democrático, claro y racional; para otros, una invitación a la estatalización de la enseñanza. Sin embargo, quienquiera que lea dicho documento, sin prejuicios sectarios, encontrará esbozado en él un plan de enseñanza que satisface plenamente las exigencias de una sociedad democrática.

2. La influencia de la educación escolar en la formación en el respeto a la naturaleza (1984)³⁶²

Introducción

Para aprender a respetar la naturaleza -frente al capitalismo voraz que la destruye- hay que esclarecer la noción de la naturaleza y el lugar que el hombre ocupa en ella

La expansión industrial de los últimos 150 ó 200 años, con su obsesiva búsqueda de nuevos recursos, alimentos, materias primas, combustibles y vías de transporte por mar y por tierra, ha llegado a poner seriamente en peligro el equilibrio de las diferentes especies vegetales y animales, y en grave riesgo la vida humana, que sin duda no podrá sobrevivir a la desorganización total de las especies en la biosfera terrestre.

Para alimentar con toda clase de bienes la explosión demográfica de la población humana -en crecimiento vertiginoso desde comienzos del siglo pasado- los hombres han deforestado más y más superficies de tierra para dedicarlas a cultivos agrícolas y ganaderos, han abierto nuevas carreteras y vías de ferrocarril, han puesto en el mar muchos más y más poderosos barcos, han talado nuevos bosques, han abierto nuevas minas y canteras y han llenado de grandes heridas la superficie de la tierra. De tal manera y hasta tal punto, que hoy son pocas las comarcas que no han sido *traumatizadas* por los cada día más poderosos instrumentos humanos al intervenir en los procesos naturales para arrancar nuevos recursos con los que satisfacer las crecientes exigencias de la insaciable demanda humana de toda clase de productos.

La incontenible sed de ganancias del capitalismo ha desbordado la demanda de productos tradicional, aceptable y ponderada, con factores extraños a la naturaleza y a las necesidades humanas normales, generando dos vías de brutal despilfarro:

- 1) el consumismo del “tírese después de usado”;
- 2) la guerra, como realización ideal de las mercancías industriales.

³⁶² Este manuscrito -fechado en agosto/septiembre de 1984- responde sobre todo a una interpretación especulativa y muy libre de la biología evolucionista de Faustino Cordón. (N. del ed.).

La potencia destructora de estos dos hermanos teratológicos monstruosos es tan grande, que ha puesto ya al mundo al borde del agotamiento de muchos recursos y de la intoxicación general por los desperdicios y la contaminación.

¿Cómo han podido llegar los hombres a esa situación? ¿Qué camino han seguido y qué factores han determinado esos resultados? ¿Es posible prevenir la catástrofe y estamos aún a tiempo de hacerlo? ¿Qué influencia puede ejercer, en ese sentido, la escuela en las mentes y, a través de ellas, en las conductas?

Para responder a este tipo de interrogantes habría que reconsiderar algunas cuestiones que -de puro sabidas- parecen olvidadas, presentándolas bajo una nueva luz:

- 1) El medio humano y la noción de la naturaleza;
- 2) La organización social de los hombres y la acción de éstos sobre la naturaleza;
- 3) La construcción del medio humano, que ha aportado experiencia y conocimientos correspondientes a su complejidad histórica y a sus problemas;
- 4) La escuela, como cauce para proporcionar a las nuevas generaciones las bases para la una comprensión de la naturaleza, que sirva de fundamento para entenderla y respetarla.

Es imposible entender la creciente preocupación por la naturaleza en los países más adelantados si no se restituye al hombre el lugar que le corresponde en ella. Por ello, parece fundamental esclarecer la noción de naturaleza y la posición del hombre en ella, a fin de comprender que no puede vivir de espaldas a la naturaleza y sin respetarla como su matriz -como la condición de su existencia-, precisamente cuando parece que nos hemos alejado de definitivamente de ella y que podemos prescindir de ella.

a. Naturaleza, animal y medio, y medio humano

No se puede hablar de “respeto a la Naturaleza” si no se tiene una idea, al menos somera, de lo que es la Naturaleza. Sobre todo, en unas sociedades en las que la mayoría de los hombres y, mucho

más, los niños ya no saben por experiencia directa qué es la Naturaleza: “hemos perdido la naturaleza”³⁶³.

En la actualidad, sólo podemos adquirir una noción de lo que es la naturaleza por la vía literaria, a través de los libros, pero no al modo de los campesinos de todos los tiempos y de algunos científicos del pasado, que la adquirieron por experiencia directa, como resultado de su actividad sobre determinados aspectos de la propia naturaleza.

Los campesinos, creadores de la primera noción unitaria de la naturaleza, como madre nutricia, generadora y protectora de todo lo viviente, incluido el hombre

Los campesinos -como creadores primarios de la noción de naturaleza³⁶⁴- pudieron formarse una idea de la naturaleza en la medida en que ejercían su acción sobre aspectos parciales de la misma, al enfrentarse con ella, a la espera de los resultados de dicha acción.

Los campesinos realizaban determinadas acciones particulares: labraban la tierra con sus aperos y sembraban las semillas que habían seleccionado como mejores o más adecuadas para el alimento propio. Después se disponían a esperar a que las “fuerzas” del suelo operasen sobre la semilla y la hicieran brotar, nacer; y luego contemplaban el crecimiento de la planta, su floración y la maduración del fruto. Porque sobre estos diversos procesos particulares operaban distintas “fuerzas” naturales que convergían al final en una unidad. A saber: el resultado deseado por los campesinos. Esas “fuerzas” eran las nubes, el viento, el sol, la posición de las montañas, la humedad del aire, etc., etc.; y los campesinos acabaron por unificarlas en el tiempo -atmosférico-, el clima o el cielo. De ahí que se diga que los campesinos se pasan la vida mirando al cielo con temor y con esperanza.

Por otra parte, esos mismos campesinos, que se enfrentaban a tales fuerzas naturales, no podían estar esperando mano sobre mano a que ejercieran su acción adecuada sobre la planta, objeto de sus anhelos. Los campesinos no podían esperar pasivamente; tenían imperiosamente que hacer algo para ayudar a germinar y a crecer a las plantas de cuyos frutos dependían sus vidas y sus familias, y, de hecho, toda la comunidad de los hombres. Por eso,

³⁶³ Véase, E. Terrón, «La noción de la naturaleza en la ciencia y en la literatura», *Camp de l'arpa*, Febrero 1980, pp. 17-23. (N. del ed.).

³⁶⁴ Véase en G. Alonso De Herrera, *Agricultura General*, el prólogo de Eloy Terrón, «La experiencia derivada de la práctica agropecuaria, base de todo conocimiento», pp. 3-29. (N. del ed.).

“inventaron” una acción vicariante -esto es, sustitutiva de las fuerzas reales-, de unos “alguien” que situaron por encima de las fuerzas, como favorecedores o perjudiciales para las plantas en las que habían depositado todas sus esperanzas.

Esto es: los campesinos inventaron un duplicado ideal de la realidad que parecía manipulable por los hombres: el mundo de los espíritus, construido con la misma materia de sus esperanzas y de sus deseos. Dieron unidad a los procesos reales -a las fuerzas que operaban allí fuera en los campos, en los cielos- por el sólo hecho primario y fundamental de relacionar a unos procesos con otros, a unas fuerzas con otras, al considerarlas en su diversidad y en su relación, en su unidad. Y elaboraron así la primera noción humana de naturaleza. A saber: la cuna, la madre nutricia, la generadora de la vida y de los seres vivos; la protectora y amparadora de todo lo viviente y, por tanto, también, del hombre mismo.

De ese modo, el hombre, que en principio es un fruto -un resultado- más de la naturaleza, se enfrenta, se opone y se distancia de ésta mediante su acción, al utilizar unos elementos naturales para modificar otros buscando su propio beneficio.

El dominio técnico de la naturaleza por el hombre abrió la posibilidad del desprecio ideológico y de la destrucción práctica de la naturaleza

Ahora bien, eso, que fue una necesidad indispensable para conocer y dominar la naturaleza, abrió a la vez la posibilidad de una actitud denigradora, despreciadora e incluso condenatoria de la misma como fuente y representación del mal: “este mundo es un valle de lágrimas”; “los enemigos del alma son tres: *el demonio, el mundo y la carne*”; etc., etc. De modo que la actitud que subyace a los proyectos y programas empresariales que destruyen recursos naturales y que son la causa de las grandes contaminaciones de las aguas, del aire y del suelo fue también resultado del enfrentamiento primitivo, necesario, y del posterior distanciamiento, idealista, del hombre respecto de la naturaleza.

El origen del desprecio y de la actitud destructiva de los poderes del pasado y de muchos individuos hacia la naturaleza es, sin duda, de raíz religiosa. Pero, aunque se remonta muy lejos en la historia -aparece ya en numerosos pasajes de Platón-, ni las mitologías del Próximo Oriente y las grecorromanas, ni los principios de las grandes religiones semíticas, fueron denigratorios para la naturaleza.

En principio, el enfrentamiento y el distanciamiento del hombre respecto de la naturaleza es una consecuencia necesaria del hecho de que aquél surge como tal al desbordar su propio nicho

ecológico -su "habitat"- e invadir los de las demás especies. Ese proceso comienza con la adaptación del aparato digestivo del hombre a los alimentos propios de las especies más dispares, aprovechando el dominio del fuego; y, en general, como consecuencia del empleo creciente de determinados *fragmentos* de la naturaleza para operar sobre distintos objetos y/o procesos naturales. Porque el hombre no obra sobre la naturaleza como los animales con sus garras o sus dientes; opera sobre ella con palos, huesos, piedras, etc., que va modificando mediante el uso para hacerlos más eficaces.

Los hombres interpusieron de modo creciente utensilios, instrumentos y herramientas -tomados de la propia naturaleza- entre ellos y la naturaleza sobre la que operaban. Y fue esa interposición de utensilios cada vez más perfectos y con mayor eficacia la que llevó al distanciamiento y a la lenta conversión del hombre en sujeto y en agente frente a la naturaleza, ya que sólo la podía conocer en cuanto la dominaba como *sujeto y agente: la acción es siempre la condición de la experiencia*.

Cuando los hombres dispusieron del arco y de flechas, y, más aún, cuando dominaron el fuego se sintieron, no ya sólo impulsados a sentirse enfrente, sino por encima de la naturaleza; y pronto sintieron la tentación de considerarse extraños (como forasteros) a la naturaleza, fundamentalmente a los demás animales y plantas.

De hecho, la historia del pensamiento occidental -desde Parménides, Sócrates y Platón hasta Hegel, Fierbach y Marx- es un buen reflejo de la completa y exagerada conversión del hombre en sujeto manipulador y conocedor de la naturaleza, al asumir con todos los riesgos y exageraciones posibles el distanciamiento y extrañamiento "técnico" de los hombres respecto a la realidad natural. Tan sólo a mediados del siglo XIX algunos hombres empezaron a reconstituir la unidad del hombre con la naturaleza, al considerar al hombre como una *creación* de la naturaleza.; y, en ese sentido, tienen un valor definitivo las aportaciones de Charles Darwin, que demostró de modo científico que el hombre, con todos sus caracteres humanos, surgió a partir de la evolución de otras especies animales. Aunque, por muy importantes que sean esas aportaciones, han ejercido hasta ahora poca influencia sobre las gentes, que, en su inmensa mayoría, incluidos los científicos, siguen pensando que el hombre no es sino un huésped en la tierra, un extraño, "un ser arrojado en el mundo", como dice Heidegger.

ii. **Una noción evolucionista de la naturaleza**

La biosfera terrestre, culminación de la evolución cósmica de lo inorgánico en el sistema solar, es un proceso único: “estamos solos en el Universo”

Lo que en los párrafos anteriores ha ido perfilándose como la Naturaleza, considerado desde una perspectiva universal -cósmica- se reduce a una delgada película que se extiende por buena parte de la superficie del planeta Tierra: la zona en que se producen los procesos vitales y donde nacen, se desarrollan y mueren los seres vivientes.

Ese ámbito -que se conoce también con el nombre de biosfera- participa de los tres elementos de la superficie del globo terráqueo: la litosfera, la hidrosfera y la atmósfera. La naturaleza, la biosfera -el lugar de la vida- es un resultado riguroso de la evolución de todo el cosmos y, más en concreto, de nuestro sistema solar: es la culminación de la evolución cósmica de lo inorgánico, que ha preparado las difíciles y exactas condiciones para la aparición de la vida. En la Tierra ha surgido “una Naturaleza”, porque el planeta reunía las raras condiciones que hacían posible la vida.

Se habla alegremente de la existencia de vida en el Universo, porque no se tiene en cuenta lo delicada y lábil que es la vida. Por de pronto, sólo puede albergar vida un planeta cuya temperatura oscile en torno a una media muy precisa, entre 20 y 40 grados centígrados, fenómeno que debe ser muy raro en un Universo cuyas temperaturas varían entre la proximidad de los 0 grados Kelvin y algunos millones de grados centígrados en algunas estrellas soles. Por ello la escala de temperaturas del tipo determinante de la vida en la Tierra debe ser muy poco frecuente. Esa franja de temperaturas es absolutamente necesaria para la existencia de agua en estado líquido y en condiciones óptimas para la verificación de reacciones químicas suaves, que no trastornen las delicadas estructuras de los seres vivos.

La existencia de agua líquida y de las temperaturas que la hacen posible es el resultado de unas condiciones complejas y de difícil convergencia en el Universo. Para que un planeta reúna esas condiciones tiene que hallarse a una distancia conveniente de la estrella-sol que le proporcione luz y calor. Pero la proximidad adecuada no basta, pues la existencia de agua (y de oxígeno, nitrógeno, dióxido de carbono y otros gases) depende de la masa y

del volumen del planeta y de la velocidad de su rotación axial y, en menor medida, de la velocidad de su translación orbital.

Aparentemente no existe ninguna ley astronómica (mecánica) que correlacione la masa y el volumen con las velocidades de rotación axial, y de la de translación, con la distancia de la estrella Sol, que es una condición determinante en cuanto a la cantidad de luz y calor recibidos.

En nuestro pequeño sistema solar se dan los ejemplos más diversos, más dispares, pues, mientras Mercurio y Venus presentan una rotación axial muy lenta -88 y 225 días, el mismo tiempo que emplea cada uno de ellos en recorrer su órbita alrededor del Sol-, su masa es, en el caso de Mercurio, muy pequeña en relación con la tierra (0.04), y en el de Venus, semejante a la de la Tierra (0.88); y ambos presentan temperaturas entre 350° y 400° en el hemisferio soleado y -200° en el hemisferio en sombra. Es interesante comprobar que Mercurio (con una masa parecida a la de la Luna) no tiene atmósfera, mientras que Venus, planeta casi gemelo de la Tierra, tiene una espesa atmósfera, rica en metano, amoníaco y otros gases, que, sin duda, debe ser muy similar, por su composición, a la atmósfera primitiva de la Tierra.

Por el contrario, cuatro planetas, Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno, con masas muy superiores (318, 95, 14 y 17 veces las de la Tierra) y volúmenes todavía mucho más grandes (1.312, 763, 59 y 72 veces el volumen de la Tierra), poseen velocidades de rotación axial muy elevadas: Júpiter, 9 horas 55 minutos; Saturno, 10 horas 30 minutos; Urano, 10 horas 45 minutos; y Neptuno, 15 horas 40 minutos. Lo que no puede por menos de afectar a la gravedad superficial, factor que no debe olvidarse al analizar las condiciones inorgánicas de aparición de la vida. Todos esos planetas, a excepción de Marte, poseen obscuras y densas atmósferas que impiden “ver” sus superficies sólidas, si de hecho lo son. Las temperaturas de los cuatro “grandes” deben encontrarse entre los 160° bajo cero de Júpiter y los 250° por debajo del punto de congelación del agua de Plutón, que, por cierto, debido a su masa (0.1, de la de la Tierra), carece de atmósfera.

Unos por unas causas y otros por otras, los planetas del sistema solar no pueden soportar ningún tipo de vida. Mercurio y Venus, por la lentitud de su rotación axial presentan temperaturas radicalmente incompatibles con las condiciones de la vida -la existencia de agua líquida y esa franja de temperaturas que posibilite las reacciones químicas suaves-, un calor elevadísimo o

un frío esterilizador: las caras en sombra de esos dos planetas alcanzan los niveles más bajos de nuestro sistema solar. Ni siquiera se sabe si los cuatro grandes planetas tienen una litosfera sólida, lo que es probable a la vista de su poca densidad (Júpiter 0´24; Saturno, 0´13; Urano, 0´23; y Neptuno, 0´29) en relación con la densidad de la Tierra; y sus temperaturas oscilan entre los 120° bajo cero y los 200°, también bajo cero, que hacen totalmente imposible la existencia de vida, aunque cuentan con atmósfera. Las distancias de esos cuatro planetas al Sol son tan grandes que, para un observador situado entre ellos, aquél aparecería como una estrella más, lo que significa que no reciben la luz y el calor indispensables para alimentar la vida.

Estas consideraciones vulgares tienen como propósito reforzar con unos pocos datos, al alcance de cualquiera, que las condiciones para que pueda darse una Naturaleza, una biosfera o forma de vida, por su complejidad y por los diversos factores que tienen que coincidir, deben producirse con muy poca frecuencia en el sector del Universo en que nos encontramos.

Por lo demás, como la luz que emiten los planetas es siempre, por necesidad, reflejada, y, por consiguiente, muy débil, resulta imposible percibirla a tan grandes distancias como las que nos separan de los posibles “sistemas solares” que puedan existir en las proximidades del nuestro. En cuanto a la extensión de nuestro sistema solar, baste saber que la distancia de Plutón al Sol es de unos 6.000 millones de Kms.; suponiendo que esa es la distancia que lo separa de la Tierra, su luz tarda en llegar a nosotros 5 horas, 30 minutos, aproximadamente; y es tan débil que, prácticamente, no puede observarse con los telescopios ópticos.

La vida sólo se puede dar en un planeta, pero -como se puede apreciar- apenas se puede observar al último planeta de nuestro sistema solar, que lo tenemos ahí al alcance de la mano, sólo a “5 horas luz”. Por eso no debe extrañarnos que no se haya observado hasta ahora ninguna vida fuera de nuestro sistema solar³⁶⁵. Ese dato -aunque no invalida las suposiciones de que existan millones de planetas en el universo, como acompañantes de los millones de estrellas-soles-, tiene que llevarnos, por prudencia, a una desoladora conclusión: *estamos solos en el Universo*.

³⁶⁵ El que esto escribe ignora si se ha descubierto algún planeta por radioastronomía, pero no parece probable que un planeta *emita radiaciones* que pueden llegar hasta nosotros, pues el hecho revelaría una actividad tan energética que sería impropia de un planeta capaz de albergar vida.

Ahora bien, ese supuesto -cada día más extendido entre los científicos preocupados por el tema- está generando un nuevo sentido de la responsabilidad. Porque, si nuestra vida es única, si nuestra Tierra es el único cuerpo celeste, en esta región del cosmos, capaz de albergar vida, cometeríamos un crimen horrible, incalificable, si contribuyéramos a destruirla, o, más simplemente, a dañarla.

A nadie puede escapársele la conclusión de que este argumento tiene que constituir el fundamento teórico indiscutible de una teoría científica que reclame y exija de todos los hombres el máximo, el pleno respeto a la naturaleza, a la vida; porque esta naturaleza es la única matriz de la vida, la única cuna de la vida y de nuestra vida. Así quedará claro por qué se ha puesto tanto énfasis en analizar las condiciones, cuya coincidencia constituye el fundamento que permitió el origen y el desarrollo de la vida en la Tierra.

A través de las páginas anteriores, se habrá podido apreciar qué se entiende en este trabajo por noción de Naturaleza, qué entendemos por Naturaleza³⁶⁶. Por Naturaleza entendemos el lugar donde se coció la vida y se creó el escenario donde se desarrolló el complejo y multiforme proceso de la evolución y transformación de las especies. Pero la Naturaleza es el conjunto de los seres vivos pasados y presentes y el mismo escenario en que aparecieron, que se hizo, precisamente, al hacerse -como atmósfera para todos los animales y para muchos vegetales- el suelo laborable y de cultivo, que es una creación de los vegetales y de los microorganismos. La Naturaleza es un todo que se ha generado a partir de la evolución inorgánica y que comenzó por un núcleo simple y debilísimo y se fue fortaleciendo y potenciando hasta producir a los animales superiores y al hombre.

Ahora bien, si el análisis y la comprensión de cómo se han reunido las condiciones para la aparición de la vida constituye un

³⁶⁶ El término naturaleza ha sido utilizado en sentidos muy diversos y hasta dispares, entre los que destacan dos principales: 1) como esencia y propiedad característica de cada ser; y 2) como el conjunto de las cosas del universo y de las fuerzas que en él se manifiestan. Existe otra tercera acepción, bastante generalizada, que -según algún diccionario actual- dice: “Conjunto de las obras de la creación por oposición a las del hombre, del arte”. Como disponemos de palabras para designar la primera acepción -tales como universo y cosmos-, como conjunto de todas las cosas y sus procesos, el término Naturaleza se restringe aquí al conjunto de los seres vivos, a sus interacciones mutuas y a la *cuna, seno o regazo* en que ha surgido la vida y se ha producido la evolución de todo lo viviente, incluido el hombre y las modificaciones por él realizadas.

reto para la inteligencia humana, las dificultades aumentan de manera enorme cuando se trata de comprender la serie de procesos a través de los cuales surgió la vida misma, el primer ser vivo, cuyo destino, verdaderamente fabuloso, era desarrollarse, adaptarse, transformarse hasta llegar a esa inmensa variedad de especies vegetales y animales que pueblan hoy la tierra, las aguas y la atmósfera; parafraseando el lenguaje mítico y religioso, “la inmensa maravilla de los seres vivos actuales es la creación de la inagotable Madre Naturaleza”.

iii. Breve esbozo del origen de la vida

El problema del origen de la vida desborda amplia y apasionadamente el marco de la ciencia, ya que constituye uno de los principales fundamentos de las creencias míticas y religiosas de casi todas las culturas de la tierra. Pero no sólo las religiones y las mitologías han resuelto según sus conveniencias la cuestión del origen de la vida, sino que muchas filosofías se han sentido también obligadas a inventarse sus soluciones, si bien casi siempre más o menos conformes con las propugnadas por las religiones y las mitologías más difundidas.

Teorías del origen de la vida: vitalismo teológico, creacionismo vergonzante científicista y monismo científico

La vida -lo vital- fue siempre considerada como afín o de la misma naturaleza que los espíritus; porque no se podía concebir que pudiera existir algo vivo sin la intervención de los espíritus (de los dioses). Hasta tal punto lo vital y sus creaciones entraban en el dominio de lo maravilloso y de lo mítico-religioso que -no ya en el pasado, cuando una concepción monista materialista era de hecho imposible, sino en el último siglo y medio, de vigencia de la ciencia experimental-, las teorías materialistas sobre el origen (y evolución) de la vida no sólo no llegaron al hombre común sino que fueron agriamente controvertidas y discutidas de diversas maneras por los propios científicos, que contribuyeron así a limitar su circulación; buen ejemplo de ello fue el destino que sufrieron las teorías elaboradas y hechas públicas por Charles Darwin.

Las explicaciones del origen de la vida se reducen a tres:

- 1) la vida es una creación directa y continua de los dioses, de los espíritus;
- 2) la vida llegó a nuestro planeta del espacio cósmico -es decir, de otros planetas-, en forma de esporas de ácidos nucleicos;

- 3) la vida -los seres vivos de la Tierra- es el producto de la evolución de la materia inorgánica, que alcanzó con ella un nivel nuevo de organización en algún punto de la corteza terrestre, por la acción de fuerzas estrictamente naturales.

La primera explicación -que la vida es creación de los dioses- fue la dominante para la totalidad de los hombres que se preocuparon de la cuestión, y es todavía hoy la aceptable y vigente para la inmensa mayoría de las gentes de todos los países, en especial en los países capitalistas.

Así, la creación divina de la vida y el fijismo de las especies vegetales y animales constituyen todavía formulaciones propagadas y difundidas con pasión por personas cultas, como sucede en los Estados Unidos de América, donde a lo largo de los últimos veinticinco años, se ha sostenido la verdad científica del *Génesis* y se han rechazado o menospreciado las explicaciones evolucionistas. El propio Presidente Reagan y otros miembros destacados del Partido Republicano han asumido en su programa electoral la explicación creacionista del *Génesis* como una teoría científica frente a otras y que debe enseñarse a los niños en las escuelas con los mismos derechos que las teorías evolucionistas, “consideradas, sin razón, como científicas y únicas dignas y válidas”, según ellos³⁶⁷.

La segunda explicación -que sostiene que la vida ha llegado a la Tierra bajo la forma de esporas de ácidos nucleicos, procedentes de otros mundos lejanos, de otros sistemas “solares” semejantes al nuestro-, aparte de rendir culto a la “ficción científica”, es una forma vergonzante de introducir el creacionismo, de matute. Esa explicación -que, en realidad, no es tal, puesto que no hace más que demorar la verdadera explicación, ya que habría que preguntarse cómo se inició la vida en esos lejanísimos planetas-, ha sido puesta en circulación por científicos inclinados a la solución creacionista, por adeptos al “realismo fantástico” y por los especialistas en ovnis. Además, afirmar que la vida llegó a la Tierra transportada por meteoritos, o en forma de esporas, es como no decir nada, puesto que en tal caso la vida habría llegado también en las mismas o parecidas proporciones que a la Tierra a los planetas de nuestro sistema, y -hasta donde se nos alcanza-, en ellos no hay seres vivos.

³⁶⁷ Más recientemente, en las épocas de Clinton y Bush, hijo, el creacionismo se vendería como “diseño inteligente” (*N. del ed.*).

Para que alguna forma primaria de vida “prendiese” o arraigara en la Tierra, ésta tendría que reunir condiciones tales como para estar a punto de producirla o alumbrarla. Por lo pronto -como ya se ha dicho-, tendría que poseer una atmósfera, cierta presión, determinada gravitación, una franja de temperatura propicia, agua líquida abundante (muy abundante) y algo absolutamente indispensable que no ha sido tomado en consideración hasta ahora: materia “afín al ser vivo” cargada energéticamente, con la que lo vivo pudiera alimentarse. Faltando alguna de esas condiciones -y, en especial, el alimento, que siempre ha sido pariente o hermano de lo vivo- la vida habría sido imposible.

No hay que darle más vueltas. La aparición de la vida en nuestra Tierra constituye un fenómeno demasiado ajustado y preciso para no considerarlo sino como un producto de los procesos íntimos de la Tierra; la vida es hija de nuestra Tierra y solamente de ella.

Supuestos básicos del monismo científico: unidad de la materia y el movimiento; identidad de ser y proceso; niveles de integración de la naturaleza; y evolución cósmica

Por otra parte, una explicación “racional” del surgimiento de la vida en la Tierra es imposible sin una concepción igualmente racional de la esencia de la materia, de sus leyes más generales. Pero, por lo mismo, un esbozo -por muy abstracto que sea- del origen de la vida en nuestro planeta debe estar precedido de unas breves líneas sobre este otro tema.

Por de pronto, una concepción monista del Universo se transforma en creacionista -y en dualista, en general- si no afirma con contundencia que el movimiento es una propiedad intrínseca e inseparable de la materia; es decir, que no hay materia sin movimiento, ni movimiento sin materia.

Otra tesis -consecuencia de la anterior- es que la materia es activa por sí misma. Para que quede bien claro el valor explicativo del monismo científico -frente a todos los creacionismos y dualismos del pasado y que nutren aún el pensamiento de las masas- hay que recalcar que el movimiento, la actividad (la energía) *es la propiedad esencial -intrínseca, universal y absoluta- de la materia*³⁶⁸. Aunque es cierto que el movimiento no aparece en todas

³⁶⁸ La física contemporánea ha reconocido la estrecha vinculación entre masa y movimiento (actividad o energía) y la ha convertido en base de la nueva física, nacida de las investigaciones de Einstein, Planck y otros, bien puesta de relieve en la ecuación que relaciona la masa y la energía: $E = Mc^2$ (siendo c , la velocidad de la luz).

las formas en que se nos presenta la materia (como una piedra, un trozo de madera, un hueso, etc., etc.).

Todo lo anterior equivale a afirmar dos nuevas tesis: que en el universo hay seres y procesos, de manera que los seres no son sino remansos de procesos -momentos inestables de equilibrio-; y que todos los procesos tienen a desembocar en seres, en esos momentáneos equilibrios. Porque, si bien la materia en su forma primaria es radicalmente inestable -pues, como en una ocasión exclamó un estudiante de física, “¡en el comienzo sólo había partículas en movimiento e interacción entre ellas!”-, también se precipita a la interacción de modo constante; y, así -como corolario del movimiento-, surge la organización como otra propiedad básica de la materia.

Por lo mismo, una tarea fundamental de la ciencia tiene que ser la identificación de las diversas formas generales y determinantes de la organización de la materia -de los distintos niveles de integración de la realidad-, constituidas por las diversas formas de las individualidades activas, con actividad propia, como verdaderos focos de actividad.

De hecho, los científicos proclives al monismo científico han ido descubriendo pruebas de la unidad intrínseca de la materia, llegando a la conclusión de que el estado primario de la materia lo representan las partículas elementales, para plantearse a partir de ahí un problema fundamental, decisivo, para la comprensión de la realidad. A saber: cómo esas partículas elementales -que se nos presentan con la propiedad del movimiento y su corolario la interacción- pudieron ir dando origen a los diversos remansos -o momentáneos equilibrios- dotados de propiedades nuevas (antes inexistentes, ni siquiera previsibles) con se nos presenta el mundo.

Partiendo de numerosas anticipaciones teóricas (de Hegel, Lyell, Schwan y Schleiden, Darwin, Engels, y otros) y de las aportaciones de físicos y astrónomos, algunos de esos científicos han postulado y otros han demostrado que la fuente de energía fundamental manifiesta -para nosotros- en el Universo procede de la fusión de unas partículas con otras, de unos átomos (fusión ya, a su vez, de unas partículas con otras), en el seno de las estrellas soles. Hoy se sabe que en esos gigantescos crisoles cósmicos, con temperaturas internas de decenas de millones de grados, se forman los átomos más pesados a partir de otros más ligeros y todos a partir del átomo de hidrógeno. Y no hace falta decir que los átomos que resultan de cada nuevo tipo de fusión presentan propiedades

nuevas, muy diferentes en cada caso. Pues, aunque desconozcan los mecanismos internos y concretos, los científicos entienden que, *a diferentes niveles de organización -e integración- de la materia corresponden propiedades nuevas, antes inexistentes.*

El concepto de niveles de organización o de integración de la materia constituye, pues, una herramienta nueva para entender y explicar la estructura de la misma. Si bien sólo relativamente nueva. Ese concepto apareció, allá por los aledaños de la Primera Guerra Mundial con los nuevos enfoques de la física; y, casi en paralelo, en la bioquímica, precisamente en función del impacto de los nuevos enfoques de la física en la química de los seres vivos. Y ya entonces fue un intento serio y valioso de encontrar una salida al dilema teórico entre el vitalismo teológico (o el científico-vergonzante) y el mecanicismo físico-químico (o con otros disfraces).

Los primeros científicos que contribuyeron a formular el concepto de niveles de integración fueron materialistas sinceros, abiertos e incluso partidarios de la aproximación al materialismo dialéctico. En una etapa posterior, algunos científicos marxistas utilizaron el concepto de niveles de integración, al intentar desarrollar la categoría de salto de la cantidad a la cualidad, y viceversa. Y en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, el concepto de niveles de integración se extendió desde la biología a las ciencias históricas, a la psicología y a la antropología cultural, campos en lo que fue muy valioso para combatir el idealismo y otra orientación aún más peligrosa, el reduccionismo³⁶⁹.

Aunque en las primeras formulaciones el concepto de niveles de integración aparece como confuso e impreciso, posteriormente se ha ido concretando, y el número de niveles, limitándose. Hoy los más aceptados -y parece que únicos- son los siguientes:

- 1) Partículas elementales
- 2) Átomos
- 3) Moléculas
- 4) Macromoléculas o proteínas globulares (individuos protoplásmicos o basibiones, según Faustino Cordón).
- 5) Células

³⁶⁹ Un muestrario valioso de esos estudios es el libro de Roy Wood Sellars, V.J. McGill, and Marvin Farber (eds), *Philosophy for the Future. The Quest of modern materialism* (New York, Macmillan, 1949). Hay traducción española, en México), con veintiocho estudios, en muchos de los cuales aparece el término *levels* (niveles).

6) Animales

7) Hombres

Esos seis o siete niveles³⁷⁰ abarcan toda la realidad y son de valor incalculable para entender el origen y la evolución de los seres vivos; y por eso se ha abordado dicha problemática en este trabajo.

Aunque el análisis pormenorizado del origen de la vida en la Tierra no procede aquí, hoy son muy numerosos los libros donde se exponen las fases geológicas, químicas y bioquímicas de la aparición de la vida a partir de la hipótesis inicial propuesta por el bioquímico soviético V.I. Oparin en un folleto publicado en 1924.

Esa hipótesis inicial se basa en la idea de que la vida se desarrolló a partir de la materia no viva en las condiciones que existían antes de la vida, condiciones que nunca se volverían a producir, precisamente porque la difusión de los seres vivos, al colonizar toda la materia -la “sopa primitiva”-, hizo imposible un nuevo surgimiento de las forma de vidas a partir de lo inorgánico.

La Tierra debió atravesar una etapa más o menos larga envuelta en una capa más o menos espesa de oscuras nubes -tal como, gracias a las sondas soviéticas, sabemos hoy que está ahora Venus- hasta que su enfriamiento paulatino, por irradiación, dio lugar a que los distintos componentes de esa espesa atmósfera se fuesen condensando. Esa atmósfera habría venido siendo alimentada por poderosas erupciones volcánicas que habrían lanzado al aire masas ingentes de gases; y esos gases, junto a los vomitados en los procesos largos y lentos de formación del globo, constituyeron la atmósfera matriz de la Naturaleza y de la vida en la Tierra.

Algún día -cuando conozcamos mejor la atmósfera de Venus, por ejemplo-, los científicos podrán imaginar los tremendos procesos físico-químicos que se reprodujeron en la corteza al condensarse diversos hidrocarburos y agua, todo ello amenizado por fuertes movimientos de masas de aire y nubes, lluvias torrenciales e imponentes tormentas. De la mezcla de hidrocarburos, agua y otros elementos presentes en grandes cantidades -amoníaco, metano, carbono, etc.- hubo de resultar esa “sopa primitiva”, que -estimulada por una determinada temperatura en el seno de aguas superficiales y en fuerte e intenso intercambio con los gases de la atmósfera- debió constituir el

³⁷⁰ Propiamente, no hay un nivel humano: el hombre es una especie animal más, aunque ciertamente singular. (*N. del ed.*).

material de que surgieron los primeros esbozos de vida: las primeras proteínas “activas”, precursoras de los enzimas.

Esos primeros esbozos protoplásmicos estaban en condiciones de crecer y de multiplicarse gracias a la masa de sopa originaria que podían utilizar como material endergónico (cargado de energía), aprovechando su verdadera comunidad de estructura. Es decir, esos primeros esbozos de vida -los individuos protoplásmicos {basibiones o proteínas nucleares}- habrían logrado subsistir al disponer de una masa muy grande de alimento: el “magma” disuelto en las aguas que cubrían buena parte de la superficie de la Tierra.

La evolución de los individuos protoplásmicos y la de sus asociaciones desembocó en la aparición de las primeras células heterótrofas, que se alimentarían de los compuestos endergónicos puestos a su alcance (probablemente, durante largo tiempo, el metano).

En esa carrera biológica contrarreloj, las primeras células -muy rudimentarias aún- estaban condenadas al aniquilamiento total por los cambios que ellas mismas provocaban en el medio atmosférico y por el agotamiento de los compuestos endergónicos, subsistentes de la atmósfera primitiva, convertida en la sopa primordial. Pero antes de llegar a un final catastrófico, algunas de las células heterótrofas, estimuladas por las radiaciones luminosas, desarrollaron por evolución (en función de su adaptación al propio medio) mecanismos para aprovechar los propios materiales de deshecho: el dióxido de carbono, que entonces sería muy abundante.

La aparición de células autótrofas abrió a los seres vivos un camino esplendoroso y triunfal que las llevó a extenderse por toda la Tierra -por el agua y por el aire-, que fue su propia cuna. En adelante, dos tipos de células dominarán la biosfera: *las células autótrofas*, vegetales en vanguardia, que conquistarán hasta los “hábitats” más inhóspitos; y *las células heterótrofas*, bien como células aisladas, formando parte de los vegetales o constituyendo los somas de todos los animales, absolutamente de todos.

Las células no constituyen el primer nivel de los seres vivos, pues es evidente que su complejidad es demasiado grande para que pudieran surgir de lo inorgánico en todas sus piezas; y son, por ello, el resultado de un largo proceso de evolución del protoplasma primordial, que ahora está integrado en las células vegetales, animales y libres. Pero, desde mediados del siglo XIX, *la célula* es considerada como «la unidad anatómica y funcional de todos los seres vivos, de tal manera que la actividad vital de éstos es la resultante de las células que lo integran, entre las cuales existe una

coordinación que se traduce en que el ser vivo sea a su vez una unidad orgánica»³⁷¹.

iv. Los seres vivos y el medio

Conceptos básicos para entender el ser vivo: *soma*, *organismo*, *medio*, *alimento*, comunidad de origen de lo viviente y evolución dialéctica del ser vivo y su medio

En esta fase de desarrollo del tema se plantea la cuestión de definir qué es la vida; o, mejor aún, qué sea un ser vivo. Pues, aunque se dice que la vida es indefinible, merece la pena arriesgarse a formular una definición de la misma. Con mayor motivo, cuando se trata de dirigirse al gran público y no a especialistas puntillosos, sin que ello signifique que al gran público que desconozca el tema se le pueda confundir o engañar. Tal es el caso de este trabajo, con el que tan sólo se pretende ofrecer un esbozo muy abstracto, pero racional -esto es, que se pliegue en sus grandes líneas a la lógica de las cosas- del origen y la evolución de los seres vivos.

Un ser vivo es una organización unitaria, activa e individual de la materia, de nivel -al menos- inmediatamente superior al molecular, que se encuentra en necesidad absoluta de tomar materia cargada de energía del propio medio para biológico construir y mantener su estructura y su actividad.

Cualquiera que sea el nivel del ser vivo (individuo protoplásmico, célula o animal), *el ser vivo se compone siempre de soma y organismo*. El *soma* está constituido por materiales de nivel inferior al del ser vivo en cuestión (de macromoléculas, en los individuos protoplásmicos; de estos últimos y de agua, en la célula; y de células, en el animal), integrados en una unidad y gobernados por el organismo. Y el *organismo* es un campo físico circunscrito -de naturaleza eléctrica o electromagnética, según el caso-, sede de la individualidad y foco de la acción del ser vivo, que se origina en un momento determinado del desarrollo del soma, se mantiene mediante la interacción dialéctica con el medio y desaparece cuando el soma se desorganiza y deja de proporcionarle la energía necesaria para seguir vivo³⁷².

Otro concepto fundamental para estudiar, analizar y entender el ser vivo -incluido el hombre- es el de *medio*. Éste es aquella porción de la realidad sobre la que incide la acción del ser vivo y

³⁷¹ Schwan y Schleiden, *Teoría celular de los seres vivos*, 1938-1939. (N. del ed.).

³⁷² La naturaleza del organismo se comprenderá mejor cuando se defina el organismo celular; y, mejor aún, al definir el organismo animal. Baste añadir aquí que el organismo vivo es de la misma naturaleza que los estímulos del medio.

que, al mismo tiempo, ejerce a su vez algún tipo de acción sobre el mismo, porque el centro -o núcleo- del *medio de un ser vivo es su alimento* y las señales e indicios que llevan a él. El medio (el alimento, ante todo) modela al ser vivo, configura su anatomía y su fisiología³⁷³, y determina en la interacción el organismo, que es el foco de la individualidad del ser vivo.

Al ser inimaginable la existencia de un ser vivo sin la preexistencia de su alimento (dada la absoluta dependencia de todo ser vivo respecto de su medio, para tomar o recibir de él materia cargada de energía), hay que admitir que ser vivo y medio son coetáneos y evolucionan en una interacción claramente dialéctica.

Con los primeros seres vivos -los individuos protoplásmicos- tuvo que aparecer también su medio -su alimento-, pues de no ser así hubiera sido imposible el surgimiento de lo viviente a partir de lo inorgánico. Luego, los seres vivos fueron ganando mayor individualidad, consistencia y complejidad, al adquirir caracteres (cualquiera que sea el mecanismo explicativo) con la intensificación y complejización progresivas de su acción. Así, en un determinado momento acabaron apareciendo seres vivos de nivel superior a partir de la evolución de una determinada asociación de seres vivos de nivel inferior capaces de aprovechar -de alimentarse- nuevas formas de energía: la célula a partir de una asociación de individuos protoplásmicos; y el animal a partir de una asociación de células. Pero eso supuso también el reforzamiento y el crecimiento de la independencia de las formas primarias de alimentos, y la posibilidad de extender el ambiente de los seres vivos hasta límites de supervivencia realmente increíbles. De modo que puede decirse que la vida salió de su paraíso de origen para colonizar ambientes nuevos y marginales por sus temperaturas, agua, oxígeno, etc.

La vida se inició, sin duda, en unas condiciones externas muy favorables, porque en sus comienzos forzosamente tenía que ser muy débil, increíblemente débil. Pero -aunque penetrada siempre por su debilidad primordial (pues, como vemos, todo ser vivo está insoslayablemente abocado a la muerte, a la extinción)- se fue reafirmando y afianzando de forma progresiva hasta convertirse en una fuerza esplendorosa y lleno de potencialidad, tanta como se nos manifiesta hoy en la expansión incontenible de una especie animal, la especie humana.

³⁷³ En el caso del animal, el tipo de alimento consumido por los componentes de una determinada especie refleja la capacidad del animal para distinguir los diferentes alimentos, para conocer el entorno y para adaptarse a él.

No obstante, esas potencialidades tan extraordinarias de expansión de la vida en la Tierra han tenido también un precio, que hoy es ya alarmante y peligroso.

Los seres vivos actúan -y viven- a costa de su propia destrucción, del aniquilamiento de la base de su existencia (el alimento) y de enrarecer o ensuciar (contaminar) las condiciones de su propio vivir, de su existencia. Desde los mismos comienzos de la vida, los seres vivos han venido destruyendo la materia cargada de energía que alimentaba su actividad y su estructura y arrojando a su medio los desechos de la combustión de la misma -de su metabolismo-, obstaculizando así la existencia de otros seres vivos. Además, unos seres vivos son medio para otros: la hierba, medio de los rumiantes; los rumiantes, medio de los carnívoros; etcétera. De hecho, el conjunto de los seres vivos constituye una comunidad tan estrecha y tan íntima, que puede formar un círculo devorador cerrado, desde los microorganismos al hombre. Aunque eso demuestra también la comunidad de origen de los seres vivos.

En el estado actual de los conocimientos científicos (geológicos, físicos, químicos, biológicos, etc.) no nos queda otra alternativa que admitir que toda la inmensa riqueza actual de especies de seres vivos, vegetales y animales (incluido el hombre) procede de una forma primaria muy sencilla de ser vivo, que, muy probablemente, tuvo un origen único. La vida se dio en un momento culminante y único de la evolución de la superficie de nuestro planeta.

Esto último es fácil deducirlo. La aparición de una primera forma de vida se adueñaría con relativa rapidez de toda la materia cargada de energía que estuviera en condiciones de evolucionar hacia la vida, colonizándola rápidamente. Así se explica también la imposibilidad absoluta de la generación espontánea. Aparte de que también lo confirman la unidad de lo viviente y las precauciones que nos vemos obligados a tomar para preservar nuestros alimentos de los ataques de tantos y tan variados enemigos.

v. Líneas y puntos nodulares en la evolución de los seres vivos

Individuos protoplásmicos y sus asociaciones. Célula heterótrofa primitiva. Célula autótrofa. Célula neoheterótrofa. Asociaciones de células: el vegetal. Animal.³⁷⁴

³⁷⁴ Para una visión histórico natural sistemática y precisa, puede verse el libro de A. Núñez, *Conversaciones con Faustino Cerdón sobre biología evolucionista* (Barcelona, Península, 1979). (N. del ed.).

La evolución de los seres vivos es, en esencia, el resultado de la adaptación de cada individuo vivo a cambios o modificaciones de su medio.

Todo individuo vivo tiene que adaptarse de modo constante a su medio y a los cambios del mismo, determinados por modificaciones del ambiente natural (variaciones climáticas, estacionales, etc.), por cambios inducidos por la misma reproducción del individuo vivo o por cambios de otros seres vivos que forman parte de su medio.

Si el ser vivo no se adapta a los cambios de su medio -si es incapaz de compensar de algún modo las variaciones de temperatura o humedad, de materia endergónica, etc., etc.- perece. Algunos de esos cambios implican modificaciones en el soma del ser vivo (en su anatomía y en su fisiología); otros, no. Eso quiere decir que la adaptación de los individuos vivos a un cambio en el medio puede llevar consigo una modificación susceptible de hacerse permanente, o no; todo depende de la intensidad de la acción adaptativa y de la importancia de ésta para la vida del individuo y, en definitiva, para la continuidad de su especie. Por otra parte, las modificaciones adaptativas que se convierten en permanentes pueden servir -y sirven- de base para otras modificaciones nuevas. De modo que la acumulación de éstas y sus orientaciones respectivas van determinando la evolución de los seres vivos.

Tras los trabajos fundacionales de Darwin y los esclarecimientos posteriores de Th. Huxley, E. Haeckel y otros, se fue perfilando y consolidando la idea de que los seres vivos comenzaron por formas muy simples y elementales y que, a partir de éstas, por sucesivas modificaciones adaptativas, consolidadas, se fueron modelando las orientaciones fundamentales del ramaje del árbol genealógico de todos los seres vivos.

Cada modificación (o variación, como decía Darwin) determina la orientación del desarrollo del ser vivo, al encauzarlo de modo irreversible en una determinada dirección e imposibilitarlo para recibir otras modificaciones (o variaciones). Pues, como decía ya Spinoza, *omnis determinatio est negatio*; o, en otras palabras, la adquisición de un carácter impide recibir otros y determina así el destino del individuo y de sus descendientes³⁷⁵.

³⁷⁵ Aunque en modo alguno este trabajo va dirigido a los especialistas, conviene precisar que aquí se sostiene que, en determinadas condiciones, las modificaciones (o variaciones) adaptativas se hacen permanentes, irreversibles e incluso hereditarias. En los seres unicelulares, y por consiguiente en los vegetales, eso ocurre siempre; y en los

La primera gran ramificación o bifurcación de los seres vivos consistió en la aparición (surgimiento) de las células autótrofas, que salvaron a la vida celular de perecer por falta de materia cargada de energía, de la materia endergónica que constituía el alimento de las células heterótrofas, concretamente. El aprovechamiento del fotón como base energética para “recargar” un material de desecho -el dióxido de carbono- constituyó un avance colosal en el afianzamiento de la vida celular sobre la corteza terrestre, al abrir perspectivas inéditas, no ya sólo para las células autótrofas (dotadas de la función clorofílica), sino también para la otra rama del nivel celular de integración, las células heterótrofas, que a partir de entonces pudieron contar con una fuente inagotable de alimento.

Tras ello, se produjeron y establecieron relaciones de estrecha colaboración -de verdadera simbiosis- entre esas dos líneas de desarrollo de la célula -esto es, entre células autótrofas y células heterótrofas-, con el resultado de la expansión y evolución de los vegetales. Estos se organizaron para aprovechar mejor la luz, el agua y el nitrógeno, al mismo tiempo que surgía la tendencia al aprovechamiento de las células vegetales por células heterótrofas: primero, de células vegetales muertas y fragmentadas por células heterótrofas; luego, poco a poco, por asociaciones cada vez más integradas de ese mismo tipo de células; y, finalmente, de células vegetales vivas, por las asociaciones de células heterótrofas más progresivas.

Este último proceso culminó con la aparición de un nuevo nivel de integración energético material. A saber, el nivel animal del ser vivo, que abrió perspectivas insólitas a la expansión de la vida sobre la Tierra, a la vez que significó una nueva conquista de independencia, de seguridad y de libertad. Pues, el surgimiento del animal -integración profunda de células, que conservan todas y cada una de ellas su radical individualidad- abrió el camino para el pleno desarrollo de las inéditas potencialidades que encierra la vida, en ésta -sin duda, la última- etapa de la evolución del cosmos.

La aparición de ese nuevo nivel de integración del ser vivo -el nivel animal- es de por sí una demostración rigurosa de la estrecha

animales, cuando los cambios externos (al individuo) que impone la adaptación se han hecho permanentes e irreversibles (esta última condición es para salir al paso de las argumentaciones ingenuas, del tipo de la hereditabilidad de la cola cortada a la rata a lo largo de varias generaciones). No es necesario insistir en la estrechísima interrelación existente entre el ser vivo y las “condiciones” del medio. Pero lo que no se acepta es la “armonía preestablecida” de las mutaciones fortuitas, y su coincidencia con las condiciones externas; esto es, la coincidencia del medio con el ser vivo.

imbricación entre ser vivo y medio. De hecho, se puede establecer como ley general que el medio -sobre todo, el núcleo del medio, el alimento- precede al ser vivo, que surge, se configura y modela sobre su explotación, sobre su aprovechamiento. Aunque, para entender la vida en sus rasgos más generales y característicos, es necesario apuntar algunos lineamientos generales más, como la afirmación de que, allí donde surge una nueva forma de adaptación vegetal o animal, se crean por lo mismo nuevos nódulos alimenticios, que acaban estimulando a su vez alguna adaptación nueva, normalmente animal, que los aprovecha. De esta manera, cada adaptación vegetal o animal genera nuevas posibilidades de expansión de lo viviente.

vi. Los vegetales

El diseño natural de los vegetales no es servir de alimento a los animales, el hombre incluido, sino -como en el caso de cualquier otro ser vivo- la lucha por la supervivencia

Aquí convendría señalar algunos hechos muy significativos que parecen ser algo así como “ardides” o “astucias de lo vivo”. En particular, las de lo viviente vegetal, en sus adaptaciones evolutivas, frente a otros vegetales o frente a los animales: algunas son tales, que a veces uno podría incluso sentirse impulsado a creer que son conscientes.

Las sombras, por ejemplo. Es bien conocido el temor de nuestros campesinos a la sombra de los nogales y es fácil comprobar cómo influye ésta sobre otras especies, frenando o inhibiendo su crecimiento. Ese fenómeno es común a muchas especies vegetales que, por ese medio, evitan la concurrencia de otras. Pero más llamativos aún son los diversos procedimientos desarrollados por algunas especies para enviar lejos de su sombra letal sus propias semillas: envolviéndolas en copos de algodón para que el viento las arrastre, dotándolos de alas (en lo material) muy semejantes a las de los insectos, rodeándolas de una golosina para que los animales se las coman y las lleven lejos, arrojándolas más tarde al suelo protegidas por la deyección del animal, etc., etc.

No menos sugestivas son las numerosas formas “desarrolladas” por los vegetales para “defenderse” de los animales que los utilizan como alimento. Es más: de los hechos más sencillos y generales al respecto se deduce una verdad radical y desilusionadora. A saber: que los vegetales nacen, existen, crecen

y se desarrollan para sí mismos, para realizar cada individuo su propia vida.

Ningún vegetal crece, pues, para servir de alimento a ninguna especie animal. Quienes creen que hay alimentos naturales para el animal hombre deben tomar buena nota de ese hecho, áspero y desagradable. No existe ningún alimento natural, porque ningún vegetal -o animal- vive y se desarrolla para servir de alimento a otro. Al contrario: los vegetales, en su evolución, desarrollan espinas o sabores desagradables a fin de disuadir a los animales de que los coman, y hasta auténticos venenos, mortales o lo bastante tóxicos, capaces de desanimar a cualquiera.

Eso es así, porque es ley de vida que los individuos defiendan su integridad y su existencia, su individualidad. Se podría afirmar que a esta ley de vida sólo escapan unos pocos frutos, que son como una especie de golosina o de recompensa para que los animales difundan las semillas que encierran, y los néctares de algunas flores, para incitar a los insectos a que las visiten y fecunden al transportar el polen de unas a otras.

Pero, como los vegetales constituyen la base alimentaria -y existencial- de los animales, no es extraño que se haya llegado a pensar que su “finalidad” -su designio natural- es servir de alimento a los animales.

vii. El hombre, ese animal

Los humanos no constituyen un reino aparte de los animales. Pero no basta con decirlo: hay que confirmarlo y demostrarlo

Puesto que el hombre es un animal, por su naturaleza, para poder entender el puesto del hombre en el cosmos y las consecuencias de su interacción con todas las restantes especies vegetales y animales, hay que atender también a las especies animales y a su evolución, ya que en ellas está la raíz de nuestro ser.

No basta con afirmar que el hombre es, por su naturaleza, un animal. Hay que confirmarlo y demostrarlo, porque, a lo largo de toda la historia y desde tiempos muy lejanos, muchos hombres se han esforzado en demostrar que los humanos constituyen un reino aparte de los animales. Es más: buena parte de las creaciones culturales -de lo que se denomina cultura espiritual- han tenido como fin principal convencer a las gentes de que el hombre es un forastero -un peregrino- en esta Tierra, y que ésta no es nuestro verdadero reino, pues el nuestro es el reino de los espíritus.

El hombre -como cualquier otro animal- inicia su existencia, su desarrollo ontogénico o individual en una célula única, el cigoto, resultado de la fusión del óvulo femenino y el espermatozoide masculino, y de cuyo desarrollo resulta el individuo. En su desarrollo ontogénico, el cigoto pasa por una serie de fases que, en conjunto, corresponden a la filogenia de la especie, por lo que muchas de ellas son similares a las que atraviesan los individuos de otras muchas especies de vertebrados.

El desarrollo ontogénico humano desemboca en el nacimiento de un individuo, en una criatura que -incluso por su modo de comportarse- es un animalito. No hace falta añadir que las funciones del cuerpo del hombre se corresponden rigurosamente con las de los cuerpos de los individuos de las demás especies de mamíferos y con las de los animales en general; ni que la base química del cuerpo humano y de sus funciones (respiración, circulación, metabolismo, oxidación, etc., etc.) es idéntica a la base química de los de todos los demás animales.

Es muy importante sentar, sin lugar a dudas, la naturaleza animal del hombre, ya que, justamente por eso, los seres humanos compiten con innumerables especies animales y microorganismos por los alimentos, una buena demostración de la comunidad del hombre con los otros seres vivos: por ahora, sólo puede vivir de ellos y sobre ellos.

viii. Modelo -o condiciones de existencia- del animal

La comprensión del hombre es imposible sin la comprensión del animal; todo intento de comprensión del hombre en sí mismo lleva al creacionismo y al mito

Ahora bien, para la comprensión del hombre, hay que esbozar una noción de animal, como punto natural de partida. Ante todo, porque la comprensión del hombre es imposible sin la comprensión del animal y de su evolución. Pero, además, porque todo intento de “comprender” al hombre en sí mismo lleva inevitablemente al creacionismo y al mito, que -no puede negarse- es la comprensión y la explicación más difundida históricamente y todavía hoy dominante entre las masas de los países más adelantados, por no hablar ya de los demás.

Con ese fin, se intentará elaborar aquí un modelo -o hipótesis de trabajo- de la naturaleza y las condiciones de existencia del animal, que permita entender toda la amplia gama de tipos, clases,

órdenes, familias, géneros y especies (desde los más simples celentéreos al orden de los primates y al hombre) e identifique y destaque aquellos componentes del modelo que dan cuenta de la evolución de las especies.

Se puede decir que el animal es aquella integración de células tan rigurosa y determinante que, sin anular la individualidad de éstas sino más bien aprovechándola, genera un nuevo campo físico circunscrito (probablemente de naturaleza electromagnética), alimentado por células especializadas, *las neuronas*, y que cumple las funciones indispensables para su subsistencia. Como son:

- 1) Detectar o descubrir porciones, acumulaciones de materia cargada de energía, indispensable para subsistir.
- 2) Disponer de recursos nerviosos y musculares para hacer circular la materia endergónica, o bien moverse hacia ella, que es la solución más común.
- 3) Apoderarse de la materia alimento, captarla e ingerirla, trasladándola a su interior para demolerla hasta el nivel adecuado para su asimilación por las células individuales -hasta digerirla.
- 4) Transportar la materia digerida junto con agua y oxígeno -si no puede recibirlo directamente del aire exterior- para alimentar todas las células que constituyen su soma.
- 5) Coordinar todas las acciones -desde la detección del alimento, el movimiento hacia él, su captación, ingestión, digestión, circulación, etc.-, tarea cumplida por células especializadas -por neuronas- muy sensibles a las alteraciones producidas por la actividad de todas las demás y con capacidad de respuesta para establecer el equilibrio.

Esta coordinación constante, que se mantiene instante a instante, se inicia en un momento del desarrollo embrionario del individuo y persiste hasta el momento en que se rompe, que es la muerte. El producto y la causa de esta coordinación es el organismo animal, constituido por fragmentos mínimos de la experiencia ganada en la propia acción de coordinar las distintas acciones del cuerpo, del soma (esto es, de las células integradas, sometidas a coordinación superior, precisamente por las grandes ventajas que ella les ofrece).

Estas cinco condiciones de la existencia del animal son determinantes y exhaustivas.

La expansión de las células autótrofas, aisladas o asociadas, constituye un medio alimentario extraordinariamente rico, desde el aprovechamiento de fragmentos de células muertas y desorganizadas a la utilización alimenticia de células vegetales vivas, lo que constituye una ventaja evolutiva enorme. Y los microorganismos heterótrofos aislados se fueron adaptando sucesivamente a ese aprovechamiento creciente del valor alimenticio de los vegetales, formando asociaciones hasta llegar a las vigorosas integraciones que son los animales.

Por lo respecta a estos últimos, hay que tener en cuenta que, mientras para el vegetal el medio es continuo o casi continuo -la presencia de agua con sales disueltas es casi universal, y el dióxido de carbono, el oxígeno (y, en su caso, el nitrógeno) son universales en la superficie de la Tierra-, el alimento de los animales está constituido por “concentrados” separados unos de otros: los vegetales (u otros animales, más dispersos, aislados y reacios a ser devorados). Esa condición del alimento de los animales determina el rasgo capital de su subsistencia: la necesidad de desarrollar células sensoriales, capaces para descubrir el alimento, elementos de sostén y de acción para moverse hacia él y un centro de coordinación, capaz de registrar los estímulos emitidos por el alimento y concertados con las acciones de su propio cuerpo para moverse hacia su fuente de energía.

Eso y las enormes ventajas del alimento animal determinan la propiedad -el carácter fundamental- o quizás -mejor aún- la naturaleza del animal: constituir una “asociación” de células tan vigorosamente integradas, tan férreamente vinculadas, que, aun conservando cada una su individualidad, el conjunto actúa, obra, como si se tratase de una única célula. El animal, todo el animal, obra siempre como un único individuo, como un solo individuo, y se pone en juego todo él en cada una de sus acciones; es decir, se entrega por entero a cada acción poniendo en tensión todo su ser. El rasgo principal y determinante del animal es su unidad, su férrea unidad de acción: el centro de esa unidad de acción es el organismo animal, y su soporte material y fuente de su energía, la más o menos compleja trama de neuronas especializadas en ejercer esa función unificadora y coordinadora, única.

La universalidad y la persistencia del vitalismo y el espiritualismo se deben a la falta de una explicación unitaria e integral del animal

El organismo animal, rasgo característico, fundamental -o esencial- de la naturaleza animal, es lo que desde tiempos muy

lejanos ha incitado a los hombres a imaginar la existencia de un hálito, de un soplo, de un ánima, y hasta de un espíritu, en los animales y en el hombre mismo. Esa propiedad esencial del animal ha dado pie a los hombres para imaginar los mitos más fantásticos y los más fabulosos, que, en conjunto, constituyen la parte dominante de la cultura humana que llamamos espiritual. De modo que, aunque esa concepción animista o espiritualista como causa de la actividad animal y -con más razón- del hombre ha sido refutada y rechazada en algunas ocasiones, sobre todo en los dos últimos siglos de expansión de la ciencia experimental, los hombres vuelven con insistencia a sostener la presencia de un principio vital o espiritual en los animales y en el hombre. De hecho, en la actualidad, ese vitalismo domina incluso el pensamiento de la mayoría de la población de los países más adelantados mal llamados “del mundo occidental”.

Esa universalidad y esa persistencia del vitalismo o espiritualismo son posibles porque nunca se ha explicado la naturaleza unitaria e integradora del animal. Los científicos experimentales han insistido en la concepción del animal como una asociación de células -una “república de células”-, negando de forma radical -implícita y con frecuencia explícitamente- todo principio integrador y coordinador. Es más: esa posición de rechazo de la unidad radical del animal -que, en realidad, no es sino una excrecencia metafísica más de la superstición popular y religiosa- ha llegado, bajo la influencia neopositivista, a la negación de la conciencia como un sustituto inútil e innecesario del alma de los teólogos y de los metafísicos (esto es, de la concepción mítico-religiosa)³⁷⁶.

A partir de la publicación por R. Virchow de su libro *La patología celular* (1858), las células pasaron a ocupar el primer plano como objeto del estudio de la vida, y, por tanto, el animal se esfumó, casi desapareció del campo de atención de los científicos. Sin embargo, el animal está ahí desafiando nuestra capacidad de comprensión, ya que ejerce su acción como si no existieran sus células, comportándose como un genuino individuo por su acción y su experiencia individuales: un individuo auténtico, fundamento y portador de su propia acción y beneficiario de su propia experiencia.

³⁷⁶ Según la hipótesis monista o realista, «el alma no es más que la suma de un número de actividades o funciones celulares especiales, entre las cuales las más importantes y generales son la percepción sensible y el movimiento voluntario» (E. Haeckel, *Las pruebas del transformismo*, Barcelona, Toribio Taberner Editor, S.A., p. 268).

Y ello es así, porque todo animal se compone de organismo y soma, cuerpo. El soma está constituido por seres vivos del nivel inmediato inferior, esto es, por células, rigurosamente individuales, dotadas de actividad propia, pero que funcionan u obran bajo el marco, bajo las pautas, que le brinda el ser vivo del nivel superior. Ése es el gran desafío que enfrenta a los biólogos que deseen entender la actividad animal: cómo las células individuales que constituyen el soma animal se organizan para, sin abdicar ninguna de su individualidad, forjar la unidad del individuo animal como un todo, capaz de operar por sí mismo y tomar conciencia de su acción, en especial, de su acción para conseguir alimento.

Ahora bien, la acción, la actividad, del conjunto de células constituyentes del soma animal, que es lo que, justamente, representa el nuevo nivel de integración, tan sólo se puede entender por el organismo, que, como ya se ha dicho, es el campo físico circunscrito producido por la cadena circular de neuronas que correlaciona todos los procesos del soma: los procesos rutinarios de acción permanente -como respiración, circulación, metabolismo, secreción, etc.- con los procesos indicativos externos -“voluntarios”- destinados a conseguir el alimento indispensable para el sostenimiento de la propia actividad.

El organismo -el sujeto coordinador de esas diversas actividades- se constituye, justa y necesariamente, de los estímulos que le llegan de los procesos internos, de las perturbaciones que acechan constantemente al ser vivo, al animal, abierto a diversas influencias del ambiente (temperatura, humedad, fenómenos electromagnéticos, gravedad, etc.). El organismo, constituido por los estímulos y las correcciones impartidas para restablecer su equilibrio, resume en sí mismo la historia de su existencia, su experiencia ontogénica, lo que permite que cada individuo gane cuántos, a veces, mínimos, de experiencia, de valor máximo para dirigir su acción y fundamento de todo progreso evolutivo.

Volviendo de nuevo a las cinco funciones determinantes del animal, como condiciones de su existencia, conviene insistir en que cada una de ellas representa una vía de progreso evolutivo y de cuyo perfeccionamiento resulta una orientación de los seres vivos que, al realizarse, los limita, porque no podrán optar, de ningún modo, a otras posibilidades colaterales; es decir, el perfeccionamiento -mejor dicho, el progreso- en cualquiera de esas funciones, además de representar una ventaja evolutiva, determina las adquisiciones adaptativas futuras.

Es evidente que todo perfeccionamiento en la capacidad de detectar el alimento constituye una ventaja selectiva (y evolutiva) fundamental, capital; en realidad, se trata de la capacidad para “conocer” (para tomar noticia de) el medio, y es, rigurosamente, la esencia del organismo³⁷⁷. Es indudable que, cuanto más se afine la capacidad para descubrir el alimento, más se perfecciona la aptitud para conocer lo que acompaña al alimento y con más facilidad el animal descubre también a aquellos a los que él sirve de alimento. Esa capacidad culmina en el hombre, el animal cognoscitivo, el animal creyente, llamado también, con cierta exageración, “animal racional”, porque su actividad peculiar específica es la acción de conocer que conoce.

También constituye una valiosa ventaja evolutiva la rapidez de movimientos; los animales rápidos pueden conseguir alcanzar el alimento y pueden, así mismo, huir mejor de los depredadores; buenos ejemplos de lo uno y otro caso son la gacela y la pantera.

De no menor valor evolutivo es la quinta función, la más rápida y exacta coordinación de los procesos internos con los estímulos externos del alimento y de los depredadores.

A ese respecto, hay científicos que piensan que una posible causa de la desaparición de los grandes representantes del terciario fue la aparición de los mamíferos, animales de sangre caliente, dotados, por ello, de una mayor motilidad y de una capacidad de reacción mucho mayor que los lentos y mal equipados, en sentido neurohormonal, los saurios. Los rápidos y vivaces mamíferos estaban en condiciones de explotar las grandes concentraciones alimentarias en forma de huevos y de animales de lentas reacciones, que serían víctimas de las frecuentes agresiones de los pequeños mamíferos; la ventaja de los animales de sangre caliente era evidente por cuanto siempre estaban prontos a la acción, cualquiera que fuera la temperatura exterior, lo mismo bajo el calor del sol que bajo los fríos nocturnos.

³⁷⁷ Esta afirmación concuerda con la concepción aristotélica del alma: el ánimo humana es de naturaleza cognitiva, y lo es, porque, tanto a nivel de los seres vivos, como a nivel animal o a nivel humano, el conocimiento del medio -cuyo centro nuclear es el alimento- es determinante -condicionador- de la acción. De ahí que todo ser vivo “atesore”, sin saberlo, las huellas de toda acción exitosa; es decir, acumulada integradamente en la composición del organismo. El aspecto cognitivo es esencial en lo viviente desde sus formas más simples y primarias; no sólo las células, porque incluso los individuos protoplásmicos necesitan distinguir entre partículas endergónicas (cargadas de energía) y partículas exhaustas, oxidadas.

ix. La lenta evolución de los seres vivos

La lentitud del despliegue y del afianzamiento de las primeras formas de vida se explica por la interdependencia de los seres vivos: la vida arropa, protege y alimenta la vida

Al contemplar de manera panorámica el surgimiento y la evolución de los seres vivos, lo que más llama la atención es la increíble lentitud con que se ha producido su despegue, desde la aparición de las primeras formas vivas hasta su afianzamiento con las primeras células autótrofas. Hay aquí graves motivos de reflexión, ya que, según los cálculos hoy admitidos, las primeras formas protoplásmicas, realmente vivas, aparecieron hace 4500 ó 4000 millones de años, mientras que el autotrofismo, que representó la superación del peligro de autoaniquilamiento -de autoconsunción- de lo viviente, apareció 2000 ó 2500 millones de años más tarde; es decir, entre las primeras formas de vida y el surgimiento de las primeras células autótrofas transcurrió la mitad o más del larguísimo espacio de tiempo que lleva la vida sobre la Tierra. ¿Qué momentos tan difíciles no habrá pasado la vida duran esos 2500 ó 2000 millones de años antes de alcanzar el autotrofismo, esto es, la capacidad y la posibilidad de sintetizar los seres vivos su alimento a partir de lo inorgánico?

Los que, recogiendo las ficciones científicas, afirman que la vida llegó del espacio exterior, de otros sistemas solares, debieran meditar en ese tiempo, increíblemente largo, 4000 ó 3500 millones de años empleados por las primeras formas de vivientes, las células heterótrofas y las células autótrofas, hasta la aparición de los primeros animales genuinos -la mayor parte de los 16 tipos de invertebrados- hace unos 550 millones de años; pues, si la vida hubiera venido de fuera, ¿para qué habría necesitado un período de tiempo tan largo? Resulta abrumador pensar que la vida necesitó más de 4000 millones de años para elevarse hasta la primera forma de autoconciencia, la primera actividad realmente intelectual, en el hombre. Al considerar la lentitud del proceso vital, produce mayor angustia pensar en el riesgo de holocausto termonuclear que acabaría con la vida animal sobre la tierra. ¡4000 millones de años fueron necesarios para que un ser vivo, un animal, dibujase un bisonte en la pared rocosa de una caverna!

La enorme lentitud en el despegue de la vida tiene una explicación: la escasez de la vida (de seres vivos) dificultaba el crecimiento y desarrollo de los seres vivos; eso es lógico y natural si se entiende la profunda solidaridad entre los seres vivos, aunque ésta consista en devorarse. Es un hecho de fácil comprobación que

la rareza de especies y la escasez de individuos vivos frenan el crecimiento y la expansión de individuos y de especies. Aunque esto parezca contradictorio, no lo es. De ninguna manera. Porque la vida arropa, protege y alimenta la vida; y los mayores progresos de las especies se dan, precisamente, en las regiones de más alta concentración de vida (de especies distintas y de individuos), debido a que las especies se moldean y se impulsan a crecer y a evolucionar, unas a otras. La profunda asociación de los seres vivos entre sí es, pues, lo que explica la pavorosa lentitud de las etapas iniciales.

Los grandes tipos de animales -salvo los vertebrados- aparecieron hace 500 millones de años, multiplicándose luego de modo progresivo en millones de especies

Los primeros tipos -los primeros fila- los primeros diseños de animales, que abarcan la casi totalidad de las especies, quedaron configurados muy temprano, hace más de 500 millones de años. Desde entonces la Naturaleza sólo inventó un nuevo tipo, un nuevo modelo, el de los cordados, al que pertenecemos nosotros.

Establecidos esos 16 o 18 tipos -o “planes”- principales de animales, la Naturaleza -para hablar en estilo antropológico y “providencialista”- se limitó a hacer experimentos con los prototipos de partida variando, sobre todo, su tamaño y algunos caracteres secundarios. Claro que -continuando con el lenguaje antropomórfico- la Naturaleza ensayó con tipos diferentes en cada etapa del desarrollo de la vida. Breves huellas de esos ensayos de la Naturaleza nos quedan en el número de especies que corresponden a cada tipo. No cabe duda que los tipos representados por los celentéreos, los platelmintos, los asquelmintos, biozoarios, anélidos, artrópodos, moluscos y equinodermos, que comprenden entre 4.000 y 750.000 especies, han sido modelos susceptibles de muchas variaciones; sobre todo los moluscos, con 7.000 especies; y los artrópodos, con su record de 750.000 especies. Ésa es una demostración palmaria de las potencialidades adaptativas de esos dos tipos. Es difícil poder imaginar el amplio juego que llevó a la aparición de variantes del tipo de los artrópodos para que hayan podido desarrollar centenares de miles de especies; esto nos permite inducir que, durante millones y millones de años, los artrópodos debieron constituir la punta de lanza del progreso evolutivo de los seres vivos por su poderosa y fértil capacidad de adaptación a los diversos medios que se iban produciendo.

Sin embargo, en todos los tipos o modelos de los denominados invertebrados³⁷⁸ -si bien alcanzaron entre todos una fabulosa capacidad de diversificación y de adaptación a medios muy variados, en parte creados por su propia expansión-, las soluciones dadas a las exigencias vitales se enfrentaban a graves limitaciones: como la falta de esqueleto o el esqueleto externo de quitina (un compuesto de proteínas y de hidratos de carbono, azúcares) que limitan el tamaño del animal; la perturbación del crecimiento por el esqueleto externo, que impone el fenómeno de la muda, que en los artrópodos se realiza de cuatro a siete veces antes de llegar al estado adulto, dejando al animal expuesto a graves peligros por carecer de protección; o la limitación del tamaño por el sistema respiratorio por tráqueas o tubos aeríferos, muy eficaz en cambio para tamaños pequeños. Aunque no se puede negar que, con esos tamaños reducidos, las cubiertas de dura quitina proporcionan algunas ventajas a los artrópodos³⁷⁹, que con tanto éxito se han extendido por toda la Tierra, tanto por la superficie seca como por las aguas.

x. Los vertebrados: aves y mamíferos

La densidad y la complejidad de la vida previa, junto a las ventajas evolutivas particulares de los vertebrados, clave de la rapidez relativa de su evolución

Cuando aparecieron los primeros vertebrados, hace unos 425 ó 450 millones de años, todos los otros tipos de animales -todos los ensayos previos de otras formas de vida por la Naturaleza- habían consumado ya su florecimiento, por lo que el nuevo tipo de ser vivo vino a “instalarse” sobre una naturaleza más densa de vida, lo que es la condición básica para la aceleración del desarrollo de los seres vivos.

Por lo demás, el nuevo modelo de ser vivo, al iniciar su marcha, reunía ya algunas ventajas evolutivas que, aparte de ampliar enormemente las posibilidades de sus variaciones adaptativas, le predestinaban a alcanzar la hegemonía sobre la

³⁷⁸ La misma denominación de invertebrados demuestra la enorme importancia concedida al tipo de los cordados, ya que designa a todos los demás animales por oposición a un único tipo, grupo o modelo; esto significa que los cordados, más concretamente, los vertebrados, ocupan un lugar preeminente en la mente de los hombres, en especial, en la de los científicos.

³⁷⁹ Los artrópodos, que son los que más uso hacen de las cubiertas de quitina, poseen un tamaño que oscila entre una décima de milímetro y algunos centímetros; sólo algunas especies superan los 60 centímetros de longitud, como el cangrejo japonés.

biosfera. Basta señalar las principales de esas ventajas evolutivas para poder constatarlo:

- 1) Esqueleto interior vivo que crece en armonía con el cuerpo: éste ofrece amplias facilidades para la inserción de los músculos, proporciona una gran libertad de movimientos (es inimaginable una pantera con caparazón exterior de quitina) y mantiene un notable equilibrio entre rigidez y flexibilidad gracias a la constitución de la columna vertebral, que da nombre al tipo.
- 2) Resolución del complejo problema de la respiración de manera óptima, en dos formas principales: agallas o branquias y pulmones, y transporte de oxígeno a todas las células por medios de unas células vivas y autónomas, especializadas, adaptadas.
- 3) Sistema circulatorio, que desde un impulsor central lleva nutrientes, sales minerales y el oxígeno hasta los últimos rincones del soma animal.
- 4) Sistema nervioso muy dominante y de más en más centralizado en cada nueva versión del modelo (tipo), clases y órdenes; en algunas de las cuales la centralización es casi total, como en los mamíferos, y especialmente en los primates, predominando el cordón dorsal y el cerebro.
- 5) Diversos grados de diferenciación de las diferentes partes del cuerpo: las patas, como instrumentos de locomoción; el tronco, con todas sus vísceras bien protegidas por los huesos que parten de la columna vertebral; y la cabeza, en la que, además del cerebro, se concentran los principales analizadores –sentidos- de los estímulos del medio.

Aunque hoy es ya seguro que la cuna de los cordados -de los vertebrados- fue el agua, las ventajas adaptativas de ese tipo de animal le impulsarían a colonizar la tierra seca y hasta el aire.

Otra consecuencia de las inmensas potencialidades del nuevo tipo de ser vivo fue (y es) la fabulosa diversidad de tamaños de los individuos de las distintas especies, que van desde un pececillo de escasos centímetros hasta la ingente magnitud de una ballena azul, pues esa diversidad de tamaño -consecuencia de su potencialidad adaptativa- le facilitó la posibilidad de aprovechar los *habitats* más variados y a veces casi inimaginables. Eso por lo que se refiere a la situación actual de los vertebrados, porque los

hallazgos fósiles nos ofrecen una panorámica aún más increíble de los innumerables ensayos de ese tipo de ser vivo.

Todo ello pone de relieve cómo los diferentes proyectos se suceden en el tiempo y cómo aquellos que presentaron mayores ventajas adaptativas cerraron el camino a los peor equipados, condenándolos a la extinción o a la marginación. Esto último fue lo que sucedió, por ejemplo, con el celacanto: el “fósil vivo”, que se creía extinguido desde hace más de 70 millones de años hasta que se descubrió el primer ejemplar vivo en los mares profundos del sur de África en 1939, y que constituye por lo demás un caso típico de supervivencia por adaptación a condiciones de vida tan extremadas que son evitadas por las demás especies.

La vida animal moderna y su diferenciación en dos grandes clases - aves y mamíferos- comienza con la aparición del primer homeotermo a partir de un reptil muy evolucionado

Tras varios cientos de millones de años de variadísimos ensayos realizados sobre ese modelo de los vertebrados, surgió un proyecto nuevo de vertebrado con unas posibilidades de éxito inmensas, dada su permanente capacidad de acción y dinamismo y su mayor independencia del ambiente, debido a una extraordinaria innovación biológica. A saber: la conservación de una temperatura óptima para las reacciones bioquímicas que soportan una actividad muscular mucho más intensa y continuada que la de todas las especies animales anteriores.

Eso sucedió a partir probablemente de un reptil pequeño y muy evolucionado, adaptado al ambiente de la fronda y que, al pasar toda su vida en las ramas de los árboles, tenía que mantener, incluso durante el sueño, una actividad muscular constante y un tono muscular elevado a fin de no caer al suelo; lo que implicaba una actividad química que producía calor y exigía unas condiciones de temperatura más elevadas y constantes.

Por lo demás, teniendo en cuenta la sucesión de los hechos, puede deducirse que los dos grandes grupos de animales de temperatura corporal constante -las aves y los mamíferos (incluyendo los marsupiales)- tuvieron un origen común en ese lejano reptil arbóreo que inició la homotermia (esto es, la constancia de la temperatura corporal). Así, el subtipo de los vertebrados se diferenció en la clase de los mamíferos y la de las aves: dos nuevos modelos de la vida animal que, con cada nueva invención, la harían más potente y más autosuficiente, hasta culminar en el hombre.

Las aves constituyen un grupo de especies (unas 30.000) altamente especializadas, dotadas de un sistema neuromuscular muy complejo y refinado. Probablemente, poseen los órganos sensibles más perfeccionados y sus sistemas nerviosos son muy ricos, dada la gran complicación de sus conductas. Los movimientos del vuelo y la forma de alimentarse de las aves requieren un sistema muscular vigoroso y bien adaptado y un sistema nervioso capaz de controlar su comportamiento; y su forma de reproducción supone un sistema nervioso centralizado.

No hay que olvidar que, de todas las especies animales, las aves son las que observan una conducta más compleja en la reproducción: desde la construcción del nido (en algunas especies tiene el significado de verdadera obra maestra), pasando por el cuidado minucioso de las crías, hasta su entrenamiento antes de emprender su vida independiente, complejizada por la forma de alimentarse, los complejos movimientos del vuelo y las largas migraciones. Es cierto que las formas de reproducción de esa clase guardan estrechas semejanzas con la reproducción de los reptiles. Pero el ambiente natural en que se mueven las aves -el aire- exige además una gran madurez del sistema neuromuscular; eso condiciona el proceso de crecimiento (los individuos han de estar plenamente desarrollados para moverse en el aire) e impone la necesidad de un largo período de protección y cuidados de las crías por los padres.

xi. El orden de los primates

Todos los mamíferos descienden de su rama primitiva -el grupo de los primates-, por sucesivos descensos al suelo de determinadas especies o de parte de las mismas

La otra línea de los animales de sangre caliente dio origen a la clase de los mamíferos -que abarca unas 4.000 ó 5.000 especies- y, según parece, tuvo como punto de partida un insectívoro arborícola. Éste habría sido el antepasado común de todos los mamíferos, cuya rama primitiva -el orden de los primates³⁸⁰- permaneció en las copas de los árboles: una forma de vida que requiere, por cierto, una gran agilidad para captar el alimento, cuidar a la prole y evitar a los enemigos, lo que explica los grandes desarrollos de su sistema nervioso en general y de su cerebro, en especial.

³⁸⁰ De hecho, la denominación de 'primate' hace referencia a que los primates ocupan el primer lugar en la clase de los mamíferos y a la conservación de los caracteres primitivos de éstos.

Según las conclusiones más rigurosas, todos los órdenes, familias, géneros y especies de mamíferos descienden de los primates, esos habitantes preeminentes de la fronda arbórea, una parte de los cuales descendió, de tiempo en tiempo al suelo, allí donde éste ofrecía ventajas verdaderas para individuos que, por vivir en los árboles, disponían de un equipo neurosensorial mucho más desarrollado que el de los habitantes del suelo. Todos esos sucesivos descensos de primates -facilitados por la aptitud de su equipo neurosensorial- desde la fronda arbórea al suelo los impuso la limitación del alimento en la fronda y su mayor abundancia en el suelo, aun con los peligros que representaba la creciente densidad de especies herbívoras y carnívoras.

Los individuos de las especies de primates que descendieron al suelo tuvieron que desarrollar los caracteres adecuados para adaptarse a un ambiente natural en el que predominaban otros estímulos. En la fronda arbórea los estímulos más activos y eficaces son los visuales y los auditivos, en tanto que los olfatorios quedan muy por detrás. Pero, para el animal que se mueve a cuatro patas con la cabeza -en la que se agrupan los principales sentidos- cerca de suelo, los estímulos predominantes serían muy pronto los olfatorios. De modo que estos últimos evolucionarían en vanguardia seguidos de los auditivos y, sólo después, de los visuales, puesto que los arbustos y la hierba obstaculizan la vista, que es menos útil en el suelo que en la fronda. Así se explica el desarrollo de largos hocicos donde alojar la mucosa olfatoria (que permite o facilita el análisis de la enorme variedad de olores del suelo, señala la presencia y el estado de los alimentos e indica las huellas de los depredadores enemigos) por parte de las especies descendientes de los primates que descendieron al suelo, y la ausencia de hocicos en los que continuaron subsistiendo llevando una vida rigurosamente arbórea.

La densidad de especies preexistentes y la lucha de todos sus componentes en orden a la supervivencia condicionaron el éxito de la adaptación al suelo de las distintas especies que abandonaron la vida arbórea y el ritmo de la evolución de las mismas. La mayoría tuvo el tiempo suficiente para la lenta evolución “pasiva” del hocico y de otros caracteres somáticos relacionados con la supervivencia en las nuevas condiciones de vida, como las garras, zarpas, dientes y, en especial, los pabellones auriculares, para amplificar y localizar los sonidos, que constituyen la segunda categoría en importancia de los estímulos más orientadores de la conducta del animal. Ese fue aún el caso de los *cinocéfalos*, que aparecieron en los bordes de las selvas tropicales y contaron con el tiempo suficiente para desarrollar sus largos hocicos característicos, pese a la elevada densidad de especies en ese tipo de regiones. Pero no el de otro de los descensos más recientes: el los

hominoides o grandes antropoides. A éstos la mayor densidad previa de especies y la presión creciente de unas sobre otras les dejaron sin tiempo para desarrollar nuevos caracteres adaptativos al pasar a vivir en el suelo, por lo que sobrevivieron desarrollando determinadas ventajas selectivas de sus caracteres previos.

El más reciente de los descensos de los primates al suelo fue el del prehomínido, que evolucionó de forma rápida hacia la posición erecta y el uso de objetos para defenderse

El más reciente de todos los descensos de los primates al suelo fue el del prehomínido -ancestro inmediato del homínido, del que procede la especie humana-, que tuvo que luchar por la supervivencia en unas condiciones de subsistencia plenas de riesgos, al descender de la fronda en los bordes entre la fronda y la sabana, aprovechando las potencialidades de sus caracteres propios para desarrollar nuevas ventajas selectivas.

Entre esos caracteres se cuentan los siguientes:

- 1) El tamaño del animal, ni tan pequeño como el del chimpancé, ni tan grande como el gorila.
- 2) Unas extremidades posteriores bien dispuestas para soportar el cuerpo en movimiento lento. Ésta era una condición esencial para la postura erecta, indispensable para moverse entre la hierba de la sabana y descubrir precozmente a los enemigos depredadores, y que dejaba libres las extremidades anteriores, no adaptadas a la locomoción, con el pulgar desarrollado y opuesto a los cuatro dedos paralelos, lo que le permitía coger objetos pequeños;
- 3) La forma de locomoción, a medio camino entre el sostenimiento bípedo y la utilización de las extremidades delanteras en la braquiación a la manera de los chimpancés, los gibones y, en cierto modo, los gorilas.

El tamaño y la forma dominante de locomoción forzaron al prehomínido a la posición erecta, ventajosa, además, para descubrir a los enemigos entre las altas hierbas de la sabana, en sus desplazamientos entre las manchas arbóreas.

- 4) Las formas de agrupación social peculiar de la especie, por la influencia indudable que debieron de ejercer en la evolución de estos grupos.
- 5) Las adaptaciones neurosensoriales previas de los individuos de la especie ancestral del prehomínido en la fronda, por la importancia y el significado preferencial de los estímulos

auditivos: como aquéllos no podían verse a causa del follaje, los sonidos emitidos por los individuos del grupo -de la horda- eran señales tranquilizadoras. Luego, en la sabana, mientras la vista pasa a primer plano como el sentido más seguro, los ruidos pasan a ser signos de inquietud, señales de amenaza y de peligro.

- 6) Un sistema neurosensorial muy desarrollado y capacitado, por reunir los sentidos más eficaces y objetivos, la vista y el oído en la cabeza, en la parte más elevada del cuerpo, y en inmediata relación con el sistema nervioso más completo y centralizado, modelado en una actividad innovadora en la búsqueda de alimento³⁸¹.
- 7) La gran concentración y centralización del sistema nervioso, cuya proporción peso del cerebro, peso del cuerpo era, sin duda, la más elevada de todas las especies, que es, quizás, el carácter más destacado.
- 8) La adopción final de la posición erecta, incluso para andar. Ésta constituyó una ventaja importante para dominar el entorno con la vista, tal como lo había hecho la especie ancestral desde la fronda. Además, dio origen a una serie de cambios somáticos importantes: modificación de la pelvis, estrechando el canal del nacimiento; retracción hacia atrás -hacia la espalda- del “foramen mágnum”, pasando la cabeza a insertarse en la vertical de la columna y dejando el cuello más libre; liberación de las extremidades delanteras de toda función locomotora, quedando en disposición para portar objetos (palos, piedras, las propias criaturas, etc.); etcétera.

Al ser la frontera entre la sabana y la selva el lugar de mayor actividad de especies -y, por tanto, de mayor presión evolutiva-, el primate prehomínido tuvo que evolucionar de forma rápida hacia la postura erecta y la plena liberación de las “manos” para no

³⁸¹ Con esto no se quiere decir que el sistema sensorial fuera más perfecto que el de otras especies, ya que este primate no poseía la vista de un águila, ni el oído de una gacela. No; sus sentidos se situaban -como ocurre en el hombre- en una categoría intermedia, sin que un sentido destaque sobre los otros. Por eso, lo que constituía una ventaja adaptativa era la estrecha correlación entre todos los sentidos y con el organismo como un todo.

Justamente, un rasgo característico derivado de la estrecha relación y la equipotencialidad de los sentidos entre sí y con el sistema nervioso central era la aptitud para interesarse por todo -la curiosidad universal- y la facilidad para recoger experiencia por observación y aplicarla a la dirección de la propia conducta, como es bien manifiesto en la imitación: este animal se elevó al límite de la transferencia de experiencia sin lenguaje, gracias a su desarrollado sistema nervioso central.

extinguirse. Pero esa evolución no fue de tipo “pasivo”, como la adaptación de pelo de la liebre al color del entorno para pasar inadvertida, o el desarrollo de un duro caparazón, para defenderse, como la tortuga. No; en el caso del prehomínido, la evolución marchaba en el mismo sentido que la “voluntad” del propio animal, tanto en la adopción de la postura erecta, como en el uso de las manos para portar algún objeto con el que defenderse³⁸².

El camino recorrido desde la aparición de las primeras formas de ser vivo hasta la aparición del hombre constituye una larguísima y apasionante aventura. En la evolución de la vida animal, la lucha entre especies y la cooperación entre las mismas se entremezclaron constantemente, determinando la adaptación de los individuos a su nicho ecológico y la selección natural de los más aptos. Esa evolución fue tanto más lenta cuanto menor era la densidad de vida y la presión de unas especies sobre otras; y el perfeccionamiento de la adaptación a las especies en presencia fue, por el contrario, tanto más rápido cuanto mayor era el peligro de perecer de los individuos de las nuevas especies. De ahí lo admirable de la aparición y la evolución de una especie, la prehomínida, en marcha hacia el "Homo sapiens".

El prehomínido logró sobrevivir desarrollando una forma de adaptación de tipo completamente nuevo. No consistió en perfeccionar la carrera, las garras, el oído para detectar al enemigo, la coraza protectora o una piel cubierta de agudas púas. No fue el resultado del perfeccionamiento de algo que el animal poseía y que pudiera aportarle una nueva ventaja evolutiva. El prehomínido estaba totalmente desarmado, al carecer de cualquier tipo de especialización: y no le quedó otra vía de supervivencia que especializarse en suplir sus enormes deficiencias somáticas tomando objetos del entorno para convertirlos en sus garras, en sus colmillos, en poderosas mandíbulas para romper y desgarrar. Así, con esas manos que no parecían servirle para nada útil, pudo disponer pronto de hachas de piedra para cortar, desgarrar, romper, mejor que la mayoría de los carniceros más hábiles; e incluso pudo disponer de arpones, jabalinas, arcos y flechas para clavar “colmillos” a distancia, como no podría hacerlo ninguna otra especie animal. Debido a esa total falta de especialización fue capaz, ya en la fronda, de especializarse en recoger y comer los frutos más

³⁸² Esa aportación de la “voluntad” animal por adaptarse a unas condiciones desfavorables aparece bien demostrada en otros casos; por ejemplo, en la evolución del antepasado de la foca al buceo para coger peces, o tragar agua del mar, adaptarse a no beber agua (como todos los mamíferos acuáticos), adaptar el sistema excretor, etc.

variados, brotes tiernos, insectos. Muy pronto, con el auxilio de un palo aguzado -la coa-, la emprendió con el mundo poco explotado de los tallos subterráneos, de las raíces, bulbos, tubérculos, etc.

Es más: ese recién llegado, no especializado, no adaptado a un estrecho nicho ecológico, fue capaz de llegar a adaptarse a todos los climas; y así pudo extenderse por toda la superficie de la Tierra, sin dejar por ello de lado ni al mar, ni al aire.

xii. **El origen del hombre y la creación del medio humano**

(a) ***Del primate prehomínido al homínido***

El desarrollo de la braquiación por los grandes monos forzó al prehomínido a abandonar la fronda para sobrevivir en sus bordes mediante el uso ocasional de utensilios

Hacia la mitad del Plioceno -último período de la Era Terciaria o mesozoica-, debió de producirse en los antecesores inmediatos de los actuales antropoides africanos una adaptación a la locomoción arbórea, consistente en la especialización de las extremidades delanteras para desplazarse agarrándose con las manos de rama en rama. Esa forma de locomoción -en la que hasta hoy son verdaderos maestros los chimpancés y los gibones- exige un notable reforzamiento de los brazos, un gran desarrollo de los dedos paralelos y la casi atrofia del dedo pulgar. La consecuencia es el fuerte desarrollo de la parte superior del tronco, pecho y hombros y un debilitamiento de los músculos y de los pies, que pierden, prácticamente, su función sustentadora para convertirse en auxiliares de los brazos y conservar su condición prensil; a este fenómeno se le denomina braquiación.

La braquiación reforzó la adaptación de esos antropoides a su entorno arbóreo, ya que podían desplazarse con gran agilidad y rapidez por la fronda. Pero, por lo mismo, el resto de la especie ancestral de los grandes monos -que vivía en el mismo entorno arbóreo y que se había retrasado en su adaptación a los rápidos desplazamientos colgándose de las ramas, bien por el distinto desarrollo de las patas traseras, más adaptadas a la sustentación, con débil desarrollo de los brazos, o bien por tener un cuerpo demasiado pesado para alejarse de las ramas más gruesas del tronco- se vio amenazado de extinción. De modo que, para sobrevivir, tuvo que retroceder ante el avance de los buenos braquiadores hacia los bordes de la fronda hasta acabar

abandonándola, pese a que se resistiría a abandonar su hábitat ancestral, para dar origen al prehomínido.

Bien adaptado a la vida arbórea y a su medio en especies, ese primate -antecesor inmediato del homínido- evitaría a sus enemigos, a los que debía conocer bien, en el refugio seguro de la fronda. En cuanto a su alimentación, gozaba también de una innegable ventaja evolutiva, como primate no especializado -*omnis determinatio est negatio*-. A saber: la de explorar el entorno en busca de cualquier clase de alimento. Pues -al igual que, en menor grado, los primates superiores cuando son acuciados por el hambre-, no rehuiría probar nuevos alimentos, guiándose, sobre todo, por su universal curiosidad, intensificada por el conocimiento de su entorno natural y de su propio medio. Ingeriría, por tanto, toda clase de frutos comestibles, no nocivos, de brotes tiernos y de los insectos que podía cazar; y su alimentación no estaría constreñida a una o a unas pocas especies animales o vegetales -como ocurre en muchos animales-. Es más: estaría alerta frente a la maduración de diferentes frutas a lo largo de la rotación anual sin estaciones, característica de la vegetación de la selva tropical.

Sólo un animal no especializado, tan lleno de curiosidad y atento a todo lo que ocurría en su entorno, tenía posibilidades de sobrevivir al verse obligado a abandonar su ámbito natural ancestral -la fronda- y a hacer su vida en los bordes de la sabana, con una densidad de especies -hervíboras, carnívoras, insectívoras, etc- tan elevada, cada una especializada adaptada a un "hábitat", sin dejar ninguno sin ocupar. El que el prehomínido sobreviviera en ese ámbito tan explotado conflictivo demuestra su enorme capacidad de adaptación -nacida, precisamente, de su indefensión e inermidad-. Porque esa especie tan desarmada físicamente, pero a la vez tan capaz de tomar noticia del entorno, se encontraba en las mejores condiciones para traspasar los límites de los hábitats que le eran más próximos y de beneficiarse de los alimentos de todos ellos: es decir, de desbordar los medios de otras especies, que es lo que le permitió sobrevivir.

El primate prehomínido tuvo, pues, que buscar su alimento y refugio, primero, en franjas inmediatas a la propia selva, a las que retornaría en busca de seguridad durante las noches; y, con posterioridad, avanzando en sus exploraciones, para buscar la seguridad nocturna en las manchas arbóreas dispersas por la sabana. Pero, en la medida en que se vio obligado a la postura erecta, que le dejaba las manos libres, le fue posible ya utilizar

palos, piedras, huesos de grandes herbívoros, etc., para intentar defenderse y, sobre todo, para buscar alimento.

Es probable que la pequeña horda avanzara por entre las altas hierbas, y, en la retaguardia y en el centro, las hembras y las crías, a la manera como todavía hoy se desplazan las bandas de mandriles; con toda seguridad, marcharía en silencio -en contra de su hábito anterior de emitir gritos en la fronda-, atentos todos a los más leves ruidos y esforzándose en dominar el entorno del grupo con la vista, determinando así su adaptación activa a la postura erecta.

Debido a su típica curiosidad, debió observar muy pronto a animales de otras especies escarbar en la tierra en busca de raíces. En la sabana (en las que son muy abundantes las monocotilidóneas) se encuentran unas doscientas especies de plantas con rizomas, bulbos, tubérculos y raíces nabiformes, y un solo animal especializado en este tipo de alimento, el jabalí de berrugas; y es muy posible que el primate imitase al jabalí, al verle hozar en el suelo y comer lo que encontraba, escarbando con un palo -la coa-, al disponer de las manos libres para poder hacerlo.

Dos razones parecen confirmarlo: la primera, la universalidad de la coa³⁸³; y la segunda, el que los paleontólogos y arqueólogos sepan que los molares de los restos más primitivos aparecen muy desgastados, como si los alimentos hubiesen contenido arenilla. Aunque se podría añadir una tercera -bastante sorprendente para tantos partidarios del “noble carnicero”-; y es el hecho de que la saliva humana -como la de algunos herbívoros-, contenga cantidades significativas de ptialina o amilasa salivar, que descompone el almidón en dextrinas. Esa presencia de amilasa en la saliva es sorprendente, ya que, si los antepasados del hombre hubiesen sido carnívoros, en vez de amilasas, la saliva contendría proteinasas (o peptidasas), adecuadas para descomponer las proteínas, esto es, la carne. Además, a este respecto, habría que recordar también un hecho que sorprendió a los estudiosos, como

³⁸³ *Coa* es una palabra primitiva recogida por Bartolomé de las Casas para designar un palo de unos dos metros de alto, aguzado al fuego (quemándolo por el extremo más grueso, haciéndole girar entre los dedos), que tiene un gajo muy corto, a unos 30 centímetros del extremo aguzado y que sirve para hacer presión con el pie y elevarlo con más facilidad en el suelo; el palo sirve para, una vez clavado, hacer palanca con él y levantar un terrón de tierra. El utensilio que hoy sigue el mismo procedimiento es la laya vasca. En las tribus indias de América del Norte, las matronas, las matriarcas, asistían a las junta del clan o de la tribu, apoyadas en su *coa* como signo de prestigio, y ha llegado a decirse que la última representación de la *coa* fueron los bastones de mando de los mariscales nazifascistas.

Dart: que los restos de dentaduras más antiguas que se conocen revelan una gran semejanza con la dentadura humana. ¡No se advierte la presencia de colmillos!; y esa ausencia de colmillos se debe a que ni el hombre, ni sus antecesores, los tuvieron nunca.

Una atenta reflexión permite inferir también que los miembros de esta especie de primates -con sus manos liberadas de toda función locomotriz- harían un uso ocasional de palos, piedras y huesos que encontraban a modo de “utensilios”, en una primera etapa. Más tarde, cada individuo hallaría un palo, una piedra, un hueso, etc., al que encontraría más manejable y más acomodado para los propósitos de su uso, por lo que lo llevaría consigo hasta que lo rompiera, para sustituirlo entonces por otro parecido. Y, por último, el usuario de un utensilio advertiría en seguida si se prestaba bien para la tarea en que lo utilizaba, qué dificultad presentaba; y acabaría por “imaginar” qué le sobraba o qué le faltaba al utensilio y -con el deseo de ser más eficaz y de ahorrar esfuerzos- trataría de perfeccionarlo, modificándolo para adecuarlo mejor a la tarea: ésa sería la etapa del fabricante de utensilios, que vendría a coincidir, por cierto, con el origen del primate homínido a partir del prehomínido.

La adaptación a la postura erecta posibilitó el cuidado, la alimentación y la domesticación de las criaturas por el homínido y el origen del hombre y la cultura

De los cambios somáticos del primate prehomínido, el de mayor trascendencia en orden al origen del homínido fue la adaptación a la postura erecta, al dar origen a tres consecuencias de enorme futuro. A saber:

- a) La liberación de las extremidades anteriores de toda función locomotora, que dio nacimiento a las manos humanas.
- b) Las transformaciones producidas por la postura erecta sobre la pelvis, que pasó a convertirse en el receptáculo del vientre y sufrió un notable acortamiento de su hueso posterior, así como una importante reducción del canal del nacimiento.
- c) El cambio de inserción de la cabeza en la columna vertebral, por emigración hacia atrás del “foramen mágnum”.

La liberación de las manos posibilitó la creación de recursos externos para la adaptación eficaz del homínido -y, con posterioridad, del "Homo sapiens"- al entorno natural y para la creación posterior del medio humano, esto es, de la cultura, así entendida.

Todo lo que se diga en este sentido sería un palidísimo reflejo de lo que en realidad han significado las manos del hombre. Cicerón escribió unos párrafos maravillosos al respecto, en los que apunta ya la formulación correcta del origen y la naturaleza de la cultura, como medio biológico del hombre:

«Con el uso de nuestras propias manos podemos extraer de la Naturaleza una segunda naturaleza para nosotros mismos»³⁸⁴.

Las manos están en el origen y en la creación del medio humano, en un doble sentido:

- 1) en cuanto transformadoras de porciones de la Naturaleza;
- 2) en cuanto las manos y los brazos, liberados, sirvieron para acoger a las desvalidas e inermes criaturas humanas, constituyendo así el núcleo originario del medio humano: "los brazos de la madre fueron la cuna de la humanidad".

El homínido es el primer fabricante de utensilios con los que compensar la indefensión de ese primate lanzado por la rampa ascendente de la producción de utensilios hacia el hombre. El homínido es el primer paso del "homo faber" -no del "homo sapiens"-, que ocupa el 98 ó el 99 por 100 de la prehistoria humana.

Los datos arqueológicos testimonian la inmensa lentitud en el perfeccionamiento de los utensilios -a pesar de que el uso de utensilios incita a mejorarlos, a perfeccionarlos, e incluso a idear otros nuevos-, debido al esfuerzo que hay que aplicar. Todo aquel que haya usado herramientas que exigen un gran esfuerzo físico -como una guadaña, un hacha para cortar troncos (hacha del leñador), una azada de gajos para cavar tierra endurecida, etc.- sabe muy bien que, para buscar formas de operar más cómodas e introducir mejoras en las herramientas -como cambios en el mango, curvatura de las herramientas, perfeccionamiento del corte por el frecuente afilado, etcétera- tiene que poner todo su interés y emplear toda su voluntad a lo largo de días y días.

Con todo, la mejora constante de los utensilios de todo tipo y el desarrollo de la capacidad ideadora -perfeccionadora- están en la base de toda la cultura humana -material y espiritual-. Dicho de otro modo: el estímulo de perfección que siente el usuario de los

³⁸⁴ *De la naturaleza de los Dioses*, II, 60. Como afirma el autor del que se ha tomado esa cita, «esta certera frase sitúa al hombre enfrente y por encima del resto de la Naturaleza, sin por eso apartarlo de ella, y nos lo presenta como el arquitecto de sus propias condiciones de vida»(B. Farrington, *La rebelión de Epicuro*, Barcelona, Laia, 1974, p. 56).

utensilios es el fundamento real de la cultura y de la transformación de la naturaleza por los hombres.

En cuanto a las transformaciones producidas por la postura erecta sobre la pelvis, éstas dieron en principio origen a una contradicción evidente, consistente en que la cabeza voluminosa de la cría del homínido tenía que pasar, al nacer, por un canal del parto más reducido. Porque la liberación de las manos y su uso en el manejo de objetos que, por una parte, repercutió en el aumento del tamaño del cerebro -y, por lo mismo, también, en el ensanchamiento del cráneo-, por la otra provocó un estrechamiento de la pelvis y del canal del nacimiento. Ahora bien, ¿cómo se resolvió esa grave paradoja y qué consecuencias acarrió al homínido y, más tarde, al "Homo sapiens", al hombre?

Por de pronto, la contradicción se resolvió por la vía de la adaptación de la criatura mediante el nacimiento prematuro del feto, en unas condiciones en que el cráneo puede deformarse por la presión de los músculos de la vagina y del útero³⁸⁵. Por eso el niño nace en condiciones de total indefensión -en completa inermidad-, hasta tal punto que sin la constante protección de la madre perecería en pocas horas³⁸⁶. Eso sí, la madre puede proteger a su

³⁸⁵ Esa deformación es posible gracias a las fontanelas -los espacios membranosos existentes entre los parietales y el frontal-, que desaparecen cuando se completa la osificación, entre los 18 y los 24 meses. Aunque la inmadurez de la criatura no consiste sólo en que el cráneo puede deformarse por la existencia de las fontanelas, pues ésta es consecuencia del incompleto desarrollo del sistema nervioso central -y, en especial, del cerebro-, cuya completa maduración se producirá al cabo de unos dos años o muy poco menos. De hecho, la causa de la prematuridad de la criatura radica, al parecer y en definitiva, en que los axones de las neuronas carecen de la vaina de mielina que los aísla.

³⁸⁶ Paradójicamente, la inermidad de las criaturas constituyó, en realidad, una evidente ventaja evolutiva. De acuerdo con la teoría de los reflejos condicionados y las ideas sobre la actividad nerviosa superior en general, de Paulov, para hacer frente a los estímulos de un medio muy cambiante -por la alta densidad y a la intensa actividad de especies- y para poder orientar la conducta en ese tipo de medio, resulta muy ventajoso el nacimiento de los individuos con los menos reflejos incondicionados -o instintos- posibles. Pues, la presencia de reflejos incondicionados contribuye a una rigidez de la conducta, incoherente con el incesante y rápido cambio del medio, que exige, por el contrario, ausencia de respuestas rígidas y heredadas por vía biológica, notable rapidez en la afirmación de respuestas nuevas -reflejos condicionados- y su anulación o inhibición tan pronto como dejen de ser eficaces.

En cuanto al crecimiento del cerebro -que puede observarse con facilidad comparando el cerebro de los grandes monos con el del "Homo sapiens", tras pasar por los de las sucesivas estirpes fósiles de homínidos intermedias- se realizó en base a la corteza cerebral -al neocortex (a la materia gris)- cuya función principal es inhibitoria. De manera que en las estirpes sucesivas de homínidos el crecimiento del cerebro respondió básicamente a las necesidades de inhibición de impulsos y al desarrollo de respuestas

inerte criatura porque tiene las manos y los brazos libres para sostenerla, acunarla, cuidarla y transportarla.

Produce escalofríos pensar en las tremendas dificultades con que se han debido enfrentar los prehomínidos y los homínidos para proteger a sus crías, incapaces de subsistir por sí mismas, en esas etapas de transición, cuando las madres tendrían que protegerse a sí mismas, buscar alimentos y proteger, cuidar y alimentar a su prole. En un período no muy largo, los homínidos debieron sentirse acongojados por una carga más: proteger, cuidar y detraer una parte de sus misérrimos alimentos para alimentar a sus criaturas y hacer frente a los trabajos que los cuidados de éstas representaban. No es difícil imaginar a una madre que, dada la corta vida media -sería muy corta, en aquellos tiempos tan lejanos-, podría tener a una criatura de la mano, llevar otra en brazos y ser portadora de otra en el vientre, y, además, verse forzada a buscar su alimento y el de sus crías.

Pero ¿cuáles fueron los efectos sobre el grupo de la prematuridad con que las criaturas venían a la vida?

Muy importantes, sin duda. La inermidad de los nuevos miembros de la familia biológica -incapaces por completo para subsistir por sí mismas-, impuso a los adultos la necesidad de formar grupos numerosos, pues sólo así podrían atender a la recolección de alimentos, a la defensa de las criaturas y a la supervivencia del propio grupo. Llevó, por tanto, a la protección, el cuidado y la alimentación de las criaturas que, por su condición de indefensión, tenían que pasar un largo tiempo en los brazos de la madre o de otros adultos y otro tiempo todavía más largo bajo la protectora vigilancia directa de los adultos, frente a un entorno muy peligroso y hostil hasta el dominio del fuego -al menos para la defensa- y la invención de refugios seguros contra los depredadores. Posibilitó, además, la domesticación de las criaturas, que, al nacer cada vez con menos respuestas heredadas biológicamente y tener que pasar tanto tiempo en brazos o bajo la vigilancia estrecha de los adultos, no podían por menos que acusar su influencia, hasta resultar permeables incluso a sus influencias no intencionadas. Y llevó, en definitiva, al reforzamiento del grupo con cada nueva generación.

nuevas o adquiridas -reflejos condicionados-. Lo que está perfectamente de acuerdo, por lo demás, con los efectos grupales que se derivan de la inermidad de la criatura, como se indica a continuación.

Aunque los adultos no se lo propusieran, los gestos y movimientos para proteger y uidar a las criaturas se les imponían como modelos, y muy reforzados cuando los adultos conservaban a la criatura en brazos, a la que inevitablemente tenían que coartar sus movimientos espontáneos para obligarla a permanecer en la posición menos incómoda y cansada para el adulto; así mismo, cuando los adultos tenían que atender al cuidado de las criaturas capaces de andar por sí mismas al tiempo que realizaban otra tarea, o cuando instruían a los muchachos en la recogida de alimentos, los adultos se veían obligados a distraer los menores esfuerzos posibles de su tarea principal de la que dependía el grupo: procurarían “controlar” a los nuevos miembros, con toda seguridad, mediante gritos, porque éste sería el único estímulo que alcanzaría a la criatura cualquiera que fuese la posición en que se encontrase. Es indudable que los gritos tendrían distinta entonación y la expresión tendría un efecto inhibitor de la acción que la criatura estaba a punto de realizar³⁸⁷; y por otra parte, el grito crearía en la criatura un reflejo condicionado de manera que podría reaccionar al grito como si realmente se encontrase en peligro.

Este es el antecedente inmediato del significado, porque el grito, con el paso del tiempo y de las generaciones, terminó por convertirse en una frase de tipo interjección, una frase completa; en otras palabras, el grito, en cuanto inhibe una acción, se convierte en acción vicariante, en sustituto de la acción truncada. Es éste un hecho de fácil observación: cómo el niño repite la palabra que sirvió para realizar la acción; y esta interiorización de la palabra en sustitución de la acción es a la vez el comienzo del lenguaje y del pensamiento.

Los cuidados que los adultos dedican a sus criaturas, tan inermes e indefensas, tuvieron otro efecto realmente trascendental: la domesticación³⁸⁸ de los nuevos miembros, consistente en la inhibición o anulación de todos los impulsos, supuestamente

³⁸⁷ Este efecto inhibitor es observable hoy en todos los niños cuando, después de aprender a andar, carecen todavía de experiencia y la madre intenta controlarlos, así mismo, por medio de gritos.

³⁸⁸ El hombre domestica animales porque primero se ha domesticado a sí mismo; y, al domesticar un animal, el hombre procura anular las respuestas específicas del animal y sustituirlas por unas respuestas que carecen de sentido para el animal porque pertenecen al plano de los propósitos sociales humanos; un perro es domesticado y entrenado para guardar la casa o para guardar un rebaño, tareas que para él no tienen sentido, pero que se encuadran perfectamente en los propósitos sociales de los hombres; lo mismo que el caballo o el buey. La domesticación de animales ha constituido una invención que simboliza en grado máximo la capacidad anticipadora y perfeccionadora del hombre: conseguir sustituir una conducta específica animal por una conducta social humana.

espontáneos, lo que podría considerarse la conducta natural del primate prehomínido, para ser sustituida por la conducta que el grupo consideraba adecuada y conveniente a los individuos del grupo. De esta manera, por este salto increíble, el primate se puso insoslayablemente en la rampa que conducía al hombre. Pero ese proceso de domesticación, que se dio en un pasado muy lejano, y mediante el cual el animal se transformó en hombre de manera irreversible, se está dando hoy ante nuestros ojos en cada niño al que, mediante los cuidados que le procuramos y mediante la educación, le inculcamos una conducta, un conjunto de respuestas a los estímulos del medio, que los adultos consideramos el conjunto óptimo para que el individuo, el nuevo miembro, se adapte sin penalidades ni dificultad al medio social en el que le tocará vivir, e incluso para que lleve una vida satisfactoria³⁸⁹.

El prehomínido se situó en la vía de progreso que -a través del homínido- le llevaría al hombre, mediante la domesticación social de las criaturas.

(b) ***Del homínido al hombre***

El homínido y su medio biológico surgen con el dominio pleno del fuego y otros hallazgos técnicos, la mejora de la organización social y la “domesticación” de las criaturas

Los homínidos progresaron con mucha lentitud: da la impresión de que no se han movido en los 2,7 ó 3 millones de años del Paleolítico. Pero sus hallazgos e invenciones fueron básicos y resultaron trascendentales, al preparar la explosión innovadora del Neolítico³⁹⁰. Inventaron los principales utensilios de corte, de

³⁸⁹ En varios pasajes de este trabajo se ha dicho que el hombre es un animal. Sí, sin duda, es un animal. Pero un animal truncado. Todo animal -a excepción del domesticado- tiene una conducta que se corresponde con su naturaleza animal, específica, con la conducta que resulta de la interacción con su medio en especies. Pero el hombre es un animal que no tiene conducta animal, específica, sino una conducta elaborada por sus mayores -los que murieron ya y los vivos- para que pueda hacer frente y orientarse frente a los estímulos de su medio, del medio creado por la especie humana. Sin esa conducta el individuo no podría insertarse en el medio humano, ni vivir. El niño asume como guía de su comportamiento -con los cuidados recibidos y mediante la educación- la experiencia, miles de veces comprobada, socialmente aceptada y sancionada por innumerables hombres, pasados y presentes.

³⁹⁰ Todo induce a pensar que en el origen y el desarrollo primitivo de la cultura se produce un fenómeno parecido a lo que se ha señalado en la evolución de la vida. La baja densidad o concentración de homínidos tiene, para la evolución de la cultura, las mismas consecuencias que la baja concentración de especies, para la evolución del resto de los seres vivos: cuanto mayor es la concentración de individuos en el período histórico, mayor es la capacidad de progreso.

lanzamiento, arpones, azagayas, flechas (con el arco) e incluso el misterioso bumerán. “Domesticaron” el fuego y los varios modos de producirlo y de conservarlo, lo que resultó aún más trascendental: primero, para la defensa y la protección contra las intemperies; y, más tarde, para el acopio y mejora de los alimentos y para la expansión de los homínidos por todo el continente euroasiático. Y no sólo esto, porque las diversas oleadas de homínidos debieron dedicar también una buena parte de sus esfuerzos al perfeccionamiento de la organización social³⁹¹.

Por de pronto, dada la inermidad total de las criaturas, los cuidados necesarios de los adultos llevaron a una verdadera domesticación de las mismas. Esto es: a la sustitución de la “conducta espontánea” previa de la especie por una “pautas de comportamiento” elaboradas por las sucesivas generaciones de los adultos del grupo. Pero, además, las pequeñas comunidades de homínidos utilizaron también cuantos recursos tenían a mano para reforzar la modelación de las conciencias de sus nuevos miembros en dos sentidos bien definidos e igualmente importantes para la subsistencia del grupo:

- 1) Para adaptar a sus niños y jóvenes a las exigencias de convivencia del grupo: ¡tanto valor concedían a la convivencia dentro del grupo sin tensiones ni trastornos y a crear un sentimiento intenso de solidaridad y de fidelidad al grupo!
- 2) Para entrenar a los jóvenes miembros en las técnicas que practicaba el grupo en la búsqueda y recogida de alimentos y en la fabricación de utensilios, hachas, puntas de lanza, arpones, azagayas, etc., etc.

De hecho, dicho entrenamiento técnico debía de culminar con la inculcación a los jóvenes de los propósitos “sociales” del grupo y de los objetivos superiores del grupo de convivencia. Por lo demás, todas esas tareas “educativas” -que constituían una exigencia creciente, dadas las condiciones de vida de los homínidos, y que consumían mucho tiempo y esfuerzos de los adultos-, mejoraron de modo notorio con la creación por el homínido de un medio propio

³⁹¹ No hay que olvidar que, bajo esas poblaciones o especies que llamamos homínidos, tuvo lugar también la pérdida del pelo que revestía a los primates prehomínidos que se difundieron por la sabana desde la fronda. Ese hecho no fue consecuencia o efecto de la alimentación, ni de los nuevos utensilios, sino de la domesticación del fuego y de la protección contra la intemperie, por lo que debió producirse bastante tardíamente, hace unos 500.000 años, aproximadamente; aunque el lograr una piel desnuda -negra, como es natural- tuvo que estar además muy relacionado con la evolución de la organización social.

sobre su “medio en especies”, conforme fue reforzando las condiciones de convivencia y mejorando sus técnicas, en general, pero, sobre todo, gracias al dominio del fuego. Pues, en esa especie de refugio de seguridad cada vez mayor, donde encontraron cobijo todos los miembros del grupo, las criaturas disfrutarían de una protección y un amparo crecientes y los jóvenes miembros podrían prepararse, entrenarse y adiestrarse, bajo los auspicios y con el sostén de los adultos, para afrontar con eficacia todas las dificultades y peligros con que se enfrentaba el grupo, al alcanzar la edad adulta³⁹².

Con el dominio pleno del fuego por el homínido aumentó la seguridad y la cohesión del grupo, mejoró la alimentación de modo notorio y se inició el proceso de humanización

Hasta el pleno dominio del fuego³⁹³, la vida de los grupos paleolíticos debió de ser terriblemente dura, llena de riesgos y de miseria. La mera posesión del fuego debió de dar ya a estos antepasados del hombre un cierto sentimiento de superioridad sobre todos los animales que huían de él aterrorizados. Pero con el dominio pleno del fuego comenzó el despegue del hombre de la naturaleza, al empezar a oponerse a ella, para bien y para mal³⁹⁴.

Ese sentimiento de seguridad se reforzaría con el uso del fuego para transformar alimentos propios y exclusivos de otras especies y que, en

³⁹² Resulta sorprendente comprender cómo el grupo social realiza tenaces esfuerzos para “equipar” a los jóvenes miembros con “conjuntos organizados de respuestas” -como contenidos de las conciencias- a los estímulos y obstáculos que más tarde encontrarán cuando se incorporen a los adultos que trabajan por el sostenimiento de la vida del grupo. Pues esa preparación se realiza en ausencia de los estímulos reales y bajo el refugio o cobijo protector creado por los adultos pasados y presentes del grupo. Ni más ni menos que lo que hacemos hoy con nuestros niños, a quienes preparamos, entrenamos y educamos -en ausencia de los problemas y procesos con los que van a ejercitar sus habilidades más adelante-, para que, más tarde, una vez adultos, se inserten en la actividad productiva.

³⁹³ El pleno dominio del fuego, no sólo implica su empleo para protegerse de los depredadores -carnívoros-, sino también para aumentar y mejorar la dieta gracias a la aplicación de fuego o de agua y calor a productos vegetales o animales antes no aprovechables, lo que debió producirse hace medio millón de años,

³⁹⁴ El control del fuego dio ya a este antecesor del hombre un poder destructor enorme, verdaderamente increíble, dados sus débiles esfuerzos y su debilísima comprensión del entorno, puesto que desbordaba, de modo absoluto, su experiencia objetiva del medio, hasta a aparecer como un ser peligroso para la naturaleza en su conjunto. Luego, ese poder no cesó de aumentar a un ritmo muy superior al crecimiento de su experiencia del entorno natural. Ésa va a ser la condición del hombre: su capacidad de intervenir en los procesos naturales será superior a su comprensión de su acción y las consecuencias de la misma, porque la experiencia viene siempre después de la acción. De ahí lo peligroso de su poder.

adelante, formarían parte de la dieta humana, como granos y semillas ricas en almidón, grasas y proteínas, que -imitando o aprendiendo de otras especies³⁹⁵-, intentaría comer. Además, la transformación de alimentos por el fuego no sólo repercutió en la mejora de la dieta, sino también en una mayor cohesión del grupo, pues el poder disponer de un refugio propio donde no había hostilidad -la cueva, caverna, abrigo, empalizada, etc.- y el afianzamiento y el reforzamiento progresivo del mismo, tenía que traducirse, de algún modo, en la conciencia de que habían sido capaces de crear un lugar libre de los numerosos elementos hostiles. De hecho, el antepasado directo del hombre superaba, por vez primera, los estrechísimos límites de las fuerzas animales para acceder al dominio de una de las energías más universales y transformadoras del universo: el calor.

La posesión del fuego y su aplicación a la transformación de productos vegetales y animales en alimentos -una necesidad perentoria, dada la pobreza de la dieta- facilitó e impuso la creación de un recinto de intimidad donde se reconcentrarán los individuos del grupo durante largos espacios de tiempo y donde tomarían sus comidas, hechas, claro ésta, al fuego. Ese recinto sería cocina y dormitorio, por la seguridad que ofrecía contra la hostilidad externa de los depredadores; estimularía la convivencia y favorecería la intensificación de los vínculos sociales y de los sentimientos de afecto y de solidaridad.

La cocina, en particular -la transformación de productos de la naturaleza por aplicación de una energía tan poderosa y decisiva como es el fuego- es ya un primer paso hacia la actividad propiamente humana³⁹⁶.

El fuego, el cocinar, y el aprovechamiento de cavernas como abrigos, primero, y, pronto, la construcción de toscas chozas de maderas y de piedras, así como los progresos en la fabricación de utensilios, por parte del homínido -que aumentaba así su poder sobre su entorno a la vez que se enfrentaba como sujeto, agente,

³⁹⁵ No hay que olvidar la gran capacidad de imitación de los primates superiores.

³⁹⁶ Se puede suponer -con bastante aproximación- que una de las primeras aplicaciones del fuego a la cocción de alimentos debió consistir en la “cocción” de tortas de raíces feculentas mezcladas con granos o semillas, todo ello machacado con una piedra en una operación anticipadora del mortero; la torta sería extendida sobre una piedra plana sobre la que se hacía el fuego, limpia de brasas y cenizas, y, después, cubierta de brasas para hacerla cocer por debajo y por arriba. Naturalmente, ese procedimiento origina pérdidas en el alimento, ya que carboniza parte de él. Pero no sólo se convirtió en práctica universal, sino que ha perdurado en los países más avanzados hasta tiempos muy recientes; y todavía hoy se usan multitud de nombres -como hogaza, bica lareira (en gallego), bizcocho, hornazo, y otros muchos- que nos lo recuerdan.

activo y transformador con la Naturaleza-, supusieron un salto enorme hacia el origen del hombre y la creación del medio humano.

La convivencia del grupo en torno al fuego -en sus funciones de defensa contra los depredadores, como energía transformadora de los alimentos y de otros materiales y como foco de irradiación de calor (que permitió la colonización de regiones geográficas por su temperatura hostiles a unos antepasados del hombre muy desprovistos de protección corporal)- favoreció de modo notorio la interacción entre todos los miembros del grupo e hizo progresar la semejanza de comportamiento entre todos ellos, incrementando la identidad del grupo y estableciendo las bases de la humanización.

Este proceso de humanización -esto es, de comportamiento humano, verdaderamente prehumano (es decir, del hombre antes del pleno dominio del lenguaje)- sólo podía resultar del desarrollo de la convivencia en torno al fuego, en torno a la cocina, generadora del nuevo modo de alimentarse y de un espacio seguro en el que llevar a cabo unas tareas de fabricación de utensilios que exigían tranquilidad de ánimo para concentrar toda la atención en la difícil y compleja tarea a realizar. Así se creó un ambiente enormemente favorable para la creación manual e intelectual, ya que en él los individuos podían abandonarse totalmente al trabajo, centrando la atención enteramente en la operación a realizar y desatendiendo por completo la vigilancia frente a las posibles agresiones procedentes del entorno.

El ambiente de convivencia creado en torno al fuego alejaba al homínido del animal en dos sentidos.

- 1) Al romper la vigilancia con que el animal caminaba siempre frente a cualquier ataque imprevisto, vigilancia que mantiene la tensión y la inquietud del animal, siempre a la espera de la agresión. Los precursores inmediatos del hombre tuvieron que aflojar y acabar -en cierta medida- con esa tensión para centrarse sin distracciones en sus tareas.
- 2) Al atender de modo más continuo e intenso a los demás miembros del grupo para tomarlos como puntos constantes de referencia. Esa atención dominante a los propios miembros del grupo era posible por la liberación de la inquietud hacia el entorno y por el largo proceso de inermidad del niño y de su dependencia de los adultos para la satisfacción de todas sus necesidades; como las criaturas dependían para todo de los adultos, es natural que estuviesen pendientes de los más leves gestos, que se manifestaban cada día de modo más

abierto en las caras (cada vez más expresivas, como derivadas de las caras de los primates superiores) de los adultos.

Pero ese proceso de humanización -que se extendió entre la plena posesión del fuego, con las funciones que se han señalado y la aparición del “homo sapiens”- fue largo y lento.

(c) ***La conciencia y el lenguaje***

El homínido se adapta al medio en especies a través de la adaptación al grupo y difunde socialmente su experiencia por la doble vía de la imitación y del lenguaje inarticulado

Las largas horas de convivencia de todos los miembros del grupo, en el ámbito de seguridad y con las satisfacciones alimenticias y afectivas propiciadas por el fuego, despiertan en cada individuo el interés por los demás -le llevan a conocer a los demás hasta en sus menores gestos- y aumentan de forma extraordinaria sus relaciones personales con ellos. La convivencia prolongada y gratificante proporciona seguridad, calor, mejora de la alimentación y satisfacciones sexuales -endogamia-, y las relaciones personales generan los primeros núcleos de la subjetividad y determinan las primeras pautas del autocontrol ante los demás componentes del grupo.

Nada más producirse una nueva experiencia, los individuos se ven forzados a dedicar tanta o más atención a la “adaptación a la convivencia” en el grupo que a la adaptación al medio en especies y a sus cambios. Es más: la adaptación al medio en especies se realiza a través de la adaptación al grupo -socialmente- y alcanza así una eficacia mayor. Y el ascendiente creciente de las relaciones personales sobre el comportamiento de los miembros del grupo fuerza el establecimiento de normas de relación social, que se ponen en acción mediante la práctica.

Eso es lógico -esto es, conforme con el movimiento de las cosas-. La convivencia -impuesta inicialmente por la inermidad del niño y que ejerce sobre él un influencia formativa capital- pasa a influir por la misma razón de modo muy favorable en los adultos componentes del grupo, llevando a la difusión de la experiencia ganada por cualquiera de ellos nada más producirse: primero, por la vía de la imitación -aprovechando la curiosidad típica de los primates superiores-; y, más tarde, por la vía del lenguaje, inarticulado durante larga etapa, y, al final, articulado, dando entonces origen al hombre.

De ese modo la experiencia del homínido -precursor inmediato del hombre- fluye y crece con celeridad y tiende a fundirse en un todo a partir de tres niveles de actividad y de tres fuentes diferentes: la búsqueda y recogida de alimentos, unida a la experiencia ganada en el uso y fabricación de utensilios, que es la fundamental; el trato, cooperación y convivencia de los adultos entre sí y el esfuerzo de los adultos por adaptarse al grupo; y, el cuidado, formación e instrucción de los nuevos miembros del grupo -los inermes e indefensos niños, muy ligada a la anterior-. Tres formas de actividad, por tanto, con tres objetos y soportes distintos: el medio en especies -los vegetales y animales del propio medio- y los materiales con los que fabricaba los utensilios, más el empleo de éstos; los otros miembros del grupo, en cuanto ofrecen algún tipo de resistencia a la ejercitación de pautas de conducta por parte de los adultos, y la necesidad de ajustar la propia conducta a la de los demás en las tareas de cooperación; y los niños, y la resistencia que ofrecen a los esfuerzos formativos de los adultos.

En resumidas cuentas, los objetos -o soportes- de la actividad humana se reducen a dos: las especies componentes de nuestro medio y los elementos materiales de la naturaleza, que acaparan una buena parte de nuestra atención; y los propios hombres, tomados aisladamente -relaciones interpersonales- y considerados colectiva e institucionalmente.

Con el origen del hombre -el homínido que habla con un lenguaje articulado- y su medio -la sociedad vertebrada por la palabra- tiene lugar un cambio biológico sin precedentes

Ahora bien, el origen del hombre y de su medio biológico constituye un tránsito trascendental. La experiencia de cualquier otro animal se ordena en función de la relación con su medio en especies, cuyo núcleo es siempre el alimento. Pero, lo que informa y determina la experiencia humana -el medio del hombre- es la sociedad vertebrada por el lenguaje articulado, como soporte físico de la comunicación social y del duplicado ideal -el universo simbólico- de la realidad.

El lenguaje articulado -el lenguaje correspondiente a las lenguas históricas- es un producto tardío de la evolución del primate prehomínido. Surgió tras un largo proceso de maduración del lenguaje no articulado -diversificado y condicionante de actos de conducta-, en función de la creciente complejidad de los utensilios (y de las actividades a las que servían), y, muy en especial, de complicación de la trama de las relaciones personales, de las relaciones entre los individuos y entre éstos y el todo del grupo

(tribu, patria, clan o gens, linaje o familia amplia). Y debió aparecer muy poco antes o coincidiendo con la invención de la exogamia: es decir, de la división del grupo sin que la división significase ruptura y aislamiento, sino al contrario, división para aprovechar más eficazmente los productos espontáneos de la naturaleza, manteniendo unas relaciones vivas, permanentes y duraderas entre los dos grupos escindidos, fundadas en un vínculo tan poderoso como el de la sexualidad y la reproducción.

La invención de la exogamia consistió en la prohibición radical de mantener relaciones sexuales dentro del grupo y en ordenar que los jóvenes del subgrupo A fuesen los esposos natos de las jóvenes de la misma edad del subgrupo B; y los jóvenes de este subgrupo B, esposos de las jóvenes (de su misma edad) del subgrupo A. De modo que los jóvenes del subgrupo A tendrían sus hijos en el subgrupo B; y a la inversa, los jóvenes del subgrupo B tendrían sus hijos en el subgrupo A. De esa manera, los hombres adultos educarían a los hijos de sus hermanas, mientras que los suyos propios serían educados por los maridos de sus hermanas. Ésa es la fórmula más simple y, con toda probabilidad, la inicial. Aunque desde entonces no dejó de adquirir formas más complejas, como las conocidas en las tribus y etnias que han podido ser estudiadas por los antropólogos.

R. A. Dart afirmó, con gran sentido, a propósito de la aparición del lenguaje articulado, que ésta tuvo que producirse cuando los antecesores del hombre tuvieron algo que decirse y no podían hacerlo de otra manera. Ahora bien, la exogamia y la distinción de los grados de parentesco -en los que todos los pueblos primitivos han sido siempre tan estrictos y minuciosos-, son muy importantes para orientar la conducta de los miembros del grupo y la transmisión de las experiencias indispensables para la realización de operaciones complejas de transformación de alimentos por el calor y la fabricación de instrumentos y utensilios. Pero, tanto la una como los otros, parecen imposibles sin el lenguaje articulado: un lenguaje, al menos, tan avanzado como el de tribus tan atrasadas y rudimentarias en su técnica y en su organización social como las de los tasmanios, al que, sin embargo, podrían traducirse las obras de Shakespeare, según algunos han dicho.

Con todo -y aunque es explicable-, la aparición del lenguaje articulado, es uno de los problemas más difíciles, complejos y fascinantes.

El objetivo principal de este trabajo es acabar con la idea patrimonial del hombre como señor de la naturaleza y que aquél comprenda que es parte de ella y se sienta como tal

De hecho, en el pasado esa cuestión ha dado lugar a un número inagotable de concepciones míticas y de fabulaciones fantásticas al respecto; y éstas sobreviven muy difundidas en el presente, desafiando los avances de la mentalidad científica y de la racionalidad. En ese tipo de asuntos el común de las gentes se siente más predispuesto a aceptar las explicaciones fantásticas que las derivadas de la más rigurosa racionalidad. Ello se debe a que es mucho más halagador tener un origen milagroso y fantástico que verse hermanados con los animales superiores, especialmente con los primates; y a que el lenguaje y el pensamiento -como producto del lenguaje interiorizado- parecen cualidades que separan, de modo radical, a los hombres de los animales y que convierten al hombre en el señor, en el rey de la creación³⁹⁷.

Esa concepción del hombre como señor de toda la naturaleza -dominante en el pasado y con plena vigencia en la actualidad- es la responsable y la justificadora de todos los expolios que los hombres han llevado a cabo contra la Naturaleza animal, vegetal, contra las aguas, el aire, etc. Si todo ha sido entregado al hombre para su disfrute, no hay que extrañarse que éste use y abuse de ese bien, puesto que todo está a su disposición y es de su propiedad.

Hay que acabar con esa idea patrimonial -e irracional- del hombre como señor de la naturaleza. No sólo para que el hombre se acerque a ella con humildad. También para que se sienta solidario con ella -parte de ella- y para que comprenda su lugar en ella y que no puede dañarla o destruirla sin dañarse a sí mismo. Tal es objetivo fundamental de este trabajo.

En esa tarea de acercar el hombre a la Naturaleza no hay que agrandar las diferencias entre él hombre y el resto de los seres vivos. Hay que observar y estudiar con rigor y sin prejuicios los caracteres y cualidades que manifiestan los animales, pues sólo así

³⁹⁷ «Dijo entonces Dios: “Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza, para que domine sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo, sobre los ganados y sobre todas las bestias de la tierra y sobre cuantos animales se arrastran sobre ella. (...). Dijo también Dios. “Ahí os doy cuantas hierbas de semilla hay sobre la faz de la Tierra toda, y cuántos árboles producen fruto de simiente, para que todos os sirvan de alimento. También a todos los animales de la Tierra, y a todas las aves del cielo, y a todos los vivientes que sobre la Tierra están y se mueven les doy para comida cuanto de verde hierba la Tierra produce”»”. Así habla Jehová, Dios, en la *Biblia* (*Génesis*, I, 26, 28, 29, 30).

puede descubrirse en ellos rasgos característicos que los aproximan al hombre y que, en muchos casos, superan de sobra sus cualidades homólogas; rasgos tales como el olfato y el oído del perro, la vista del águila, la velocidad de la gacela o de la pantera, la fuerza del elefante, y tantos otros que se podrían ofrecer. Pues ya Darwin señaló que los hombres nunca habían reparado en cualidades y capacidades cognoscitivas manifiestas en muchas especies animales, muy superiores a todo lo que se pudiera pensar.

Es necesario recalcar las capacidades cognoscitivas de los animales superiores para descubrir en ellas los precursores y antecedentes del lenguaje y de la inteligencia de los humanos, pues sólo así se pueden facilitar y explicar aquellas cualidades humanas que sirven para propugnar la existencia de una diferencia radical entre el hombre y el resto de los animales³⁹⁸.

De hecho, esas cualidades son tan poco extrañas a la naturaleza animal del hombre que pueden deducirse de modo directo del modelo de animal expuesto en estas páginas, que también pudiera aceptarse como una definición de animal³⁹⁹.

(d) **Los sentimientos**

La afectividad es el núcleo de la personalidad, la base de la sociabilidad, el motor de la solidaridad y el cauce de la racionalidad

Por lo demás, en el origen -ontogenético y filogenético- del hombre, el factor en principio más determinante es la afectividad -los sentimientos, el afecto, la sensibilidad, la simpatía, la solidaridad para con el grupo y todos sus componentes, etc-, que alcanzó ya un desarrollo notorio en sus precursores -sobre todo, en el homínido-, en virtud del largo período de dependencia del individuo

³⁹⁸ Con todo, ese acercamiento de los animales al hombre ha dado pie para afirmar -con evidente exageración- que, desde el punto de vista de las capacidades intelectuales, entre los animales y el hombre sólo hay diferencias cuantitativas y no cualitativas, como parece ser la acepción más general.

³⁹⁹ No se debe perder de vista que, en la definición del más simple de los seres vivos -una célula aislada heterótrofa, una ameba- hay que consignar que tiene que ser capaz de discernir -conocer- entre las partículas susceptibles de ser metabolizadas -digeridas- y las partículas inorgánicas inasimilables, como un granito de arena, por ejemplo; y que un animal no puede sobrevivir si no conoce su alimento -si no lo distingue de lo que no lo es- y si no tiene alguna noticia de su medio. Un cierto grado de conocer su medio es característico de todos los seres vivos. Es más: las distintas especies de seres vivos tienen diferentes grados de conocimiento.

-primero, absoluta; y después, relativa- respecto de los demás miembros del grupo.

El punto de partida de esas distintas formas del afecto y del sentimiento es la “afectividad nuclear” o el “núcleo afectivo primario”, que se desarrolla en las criaturas por los cuidados y demostraciones de cariño que les prodigan los adultos al satisfacer sus necesidades mientras están inermes e indefensas. A partir de ahí, ese afecto nuclear se despliega en las diferentes formas de la afectividad, jugando un papel de enorme importancia en el reforzamiento de las relaciones interpersonales del individuo y de las relaciones sociales en general, hasta impulsar a los individuos a sacrificarse sin vacilar en defensa de los suyos y del propio grupo. Es más: la voluntad -en cuanto adhesión a determinados fines y determinación, orientación y mantenimiento del esfuerzo- participa mucho más del sentimiento -de lo afectivo- que de la inteligencia -de lo cognitivo y lo simbólico-; el mantenimiento del esfuerzo de la atención y la entrega a los fines sociales están más determinados por la solidaridad hacia los otros que por los conocimientos conquistados por el grupo.

La afectividad representa la primera forma de la personalidad, como cauce de los encuentros y las interacciones personales a través de los cuales el niño entra en contacto y percibe lo real del entorno, accede a la realidad. Significa apertura y adhesión a los otros, aceptación y afianzamiento de sus influencias, atención a las personas queridas, aceptación de sus sugerencias y deseos y adaptación a sus indicaciones. Así, la asunción por el niño de los propósitos, fines y valores del grupo determina el germen de la autodisciplina, de la propia voluntad.

La afectividad es la base de la sociabilidad -el cemento del grupo social, de la sociedad-, el núcleo de la personalidad (que la asimila al grupo social), la clave de la adhesión de los nuevos miembros a la representación del grupo social como un todo y el cauce por donde va a penetrar y a desarrollarse la racionalidad.

El lenguaje posibilita la movilización de las imágenes y la anticipación de la acción, mediante la representación “a voluntad” de los resultados de la acción

Por otra parte -una vez apuntadas las condiciones que presidieron y condicionaron la aparición del lenguaje articulado, las dificultades que esa cuestión implica y las concepciones míticas y fantásticas a que ha dado lugar-, habría que abordar la cuestión del origen del lenguaje en relación con el origen del pensamiento y con

la constitución de un universo simbólico -o cosmoidea-. Tres temas, por lo demás, tan estrechamente vinculados entre sí que habría que explicar unos en función de los otros, y todos ellos en virtud de la actividad práctica humana. Pues, el pensamiento no tiene sentido sin las palabras del lenguaje articulado, como soporte material y físico del mismo; la creación del universo simbólico -la cosmoidea-, como fundamento y contenido del lenguaje (y, por tanto, también, del pensamiento colectivo e individual) no puede concebirse sin el lenguaje articulado y el pensamiento: y el lenguaje articulado, el pensamiento y la constitución de un duplicado ideal de la realidad, no pueden entenderse sino como resultado de la comunicación entre los hombres y de la acción del hombre sobre la naturaleza.

Por de pronto, el lenguaje articulado -como soporte físico del pensamiento y del universo simbólico-, tuvo que aparecer cuando la complejidad de la recogida de alimentos, el dominio del fuego para su transformación -la cocina-, la fabricación de instrumentos y utensilios, la convivencia en torno al fuego y, por tanto, también la propia organización social llegaron a ser tales que exigieron una nueva forma de transmisión de la experiencia, más eficaz que la acción demostrativa y la imitación social, e indispensable para la existencia y la subsistencia del grupo.

El homínido disponía ya de una estructura social cooperadora y de recursos tecnológicos suficientes para modificar superficies y espacios naturales en el entorno dominado por el grupo, con el esfuerzo de sus manos, equipadas con instrumentos y utensilios, y bajo la dirección de sus mentes, unificadas por la organización social para la cooperación y el uso y la fabricación permanente de instrumentos. Pero, sobre esa base, el hombre -el homínido que desarrolló el habla, como nueva ventaja selectiva, transformándose así en hombre- construyó, como decía Cicerón, «una segunda “naturaleza” en la naturaleza con el empleo de sus manos».

Los hombres han construido con sus manos y sus instrumentos una “naturaleza” propia -para sí mismos- en el seno de la naturaleza; han transformado una parte creciente de ésta en medio humano. Primero, fue sólo un trozo del entorno natural en el que sentirse abrigados de la intemperie, protegidos de los depredadores y en cálido contacto unos con otros, para elevar las relaciones personales a su mayor eficacia. Pero, con el tiempo, apareció también la empalizada que rodea la aldea -sede del clan-, con sus cabañas, viviendas, graneros y establos, y los cultivos de los que depende la vida material del grupo, fuera de aquélla.

Esa transformación del sector de la realidad más o menos dominado por los hombres en medio humano tuvo que exigir un esfuerzo enorme de su parte. Ahora bien, el esfuerzo humano -el trabajo- posee una peculiaridad muy especial: que la representación de los resultados -la imagen de lo que el hombre se propone hacer- precede siempre a la obra realizada con el instrumento que maneja con las manos, conducidas por la experiencia (esto es, por la inteligencia). La anticipación de los resultados de la acción es fundamental para perseverar y no abandonar a pesar de lo penoso del esfuerzo; y fue el estímulo y el acicate para afrontar las dificultades y lo oneroso del trabajo con instrumentos rudimentarios y contando solamente con las propias fuerzas.

Esto plantea, a su vez, un nuevo problema. Porque, si bien los animales superiores tienen alguna forma de representación, el manejo “a voluntad” de representaciones pertenece sólo al nivel lingüístico, o -en el mejor de los casos- al inmediatamente anterior. El hombre se representa lo que va a hacer e imagina los resultados a alcanzar porque -gracias al discurso y a los recursos verbales en general- puede movilizar sus representaciones y pasar de unas a otras “a voluntad”. Pero la generalidad de los animales no puede movilizar sus representaciones sino por la vía muscular de moverse y variar así de estímulos, o en virtud de las estimulaciones internas del hambre, sed, cansancio, etc., etc. De modo que, en ese caso, es válido el dicho “fuera de la vista, fuera de la mente”, para indicar que lo que dejó de ser estímulo dejó de existir.

Aunque, si el hombre puede movilizar sus representaciones a voluntad es porque durante milenios el prehomínido y él mismo se han ejercitado largamente en la acción manejando los instrumentos, transmitiéndose la experiencia ganada mediante la imitación social, la acción demostrativa o vinculándola al grito y otras formas prelingüísticas. De modo que, en algún momento, una -o varias- estirpe de homínido debió dar origen al hombre, al dominar el lenguaje articulado.

Conocimiento y acción son las caras del proceso humano de instalación en la realidad, pero el conocimiento no puede ir nunca más allá de los límites de la acción social

Conocimiento y acción son las dos caras del proceso humano de instalación en la realidad, de hacer su vida lo más grata y segura posible en la naturaleza. Pero, como decía Goethe -por boca de Mefistófeles- “en un principio fue la acción”.

A través de su acción sobre el entorno, el hombre -o su predecesor inmediato- toma constante noticia de otras especies -vegetales y animales-, de los materiales de que están hechos sus instrumentos y utensilios, de la relación de unas cosas con otras y de las consecuencias favorables y beneficiosas o desfavorables y nocivas (esto es, de la relación de las cosas con el sujeto de la acción). De ese modo, con el intenso consumo de esfuerzo -de trabajo- y mediante la continuada repetición de la acción, va formándose una imagen y una representación de los elementos del entorno que son objeto de la acción.

La actividad inicial con las cosas es el nivel realmente creador y produce, por lo mismo, la experiencia más determinante de la imagen del entorno. Ésta se refuerza con la experiencia recibida de los otros. De modo que la imagen del entorno tiende a unificarse en un todo bajo la acción del lenguaje articulado, de la cooperación y de la convivencia, que facilitan la transferencia de experiencia de unos individuos a otros, etc.

Puesto que la experiencia determinante y guía es la que se gana en la actividad individual con las cosas, la imagen que el hombre gana de su realidad jamás puede ir más allá de los límites de la propia acción, y -en una etapa avanzada- de la acción de todos los componentes del grupo. Dicho de otro modo: el conocimiento de la naturaleza transformada por el hombre en medio humano no puede ir nunca más allá de la acción social.

(e) ***El universo simbólico y el papel de la ciencia***

Con todo esto parece aclararse la relación entre la acción del hombre, el lenguaje articulado, el pensamiento colectivo en general y el universo simbólico -cosmoidea o cosmovisión-, en especial.

Los hombres sólo pueden entender el medio humano en la medida en que interiorizan o asumen la parte “pertinente” de la experiencia colectiva

Con la experiencia ganada en la transformación del entorno para construir el medio humano y decantada en el lenguaje, los hombres amplían el pensamiento colectivo y enriquecen el universo simbólico; es decir, el conjunto de conocimientos que constituyen un reflejo “conceptual” -un duplicado “ideal”- del medio humano. Ese universo simbólico es el conocimiento humano objetivo, que antecede a los individuos vivos y los sobrevive; es algo así como la experiencia o el pensamiento de la especie.

Ese universo simbólico -que encierra todos los conocimientos ganados por los hombres en su esfuerzo por transformar lo real en provecho propio y cuyo soporte físico principal es el lenguaje⁴⁰⁰- es lo que asumen e interiorizan, de hecho, los hombres de un grupo social, para orientarse en su propio medio⁴⁰¹, para continuar obrando sobre el entorno natural y para allegar nuevos conocimientos con los que ampliar y enriquecer, a su vez, el universo simbólico.

Porque hay que destacarlo de forma rotunda: los hombres sólo pueden entender el medio humano y obrar sobre lo real en la medida en que asumen la porción “pertinente” del universo simbólico, que, en cuanto extraído de la realidad por la acción humana, es racional y proporciona eficacia y seguridad para nuevas acciones. Por eso toman e interiorizan lo necesario para su actividad individual y colectiva de ese gran depósito de la experiencia humana, decantada en el lenguaje. De modo que el universo simbólico es, tanto el fundamento de lo subjetivo en los individuos, como la base firme de lo común a todos los miembros de un mismo grupo social y lo que permite que puedan entenderse y colaborar entre sí, contribuyendo así entre todos a mejorarlo.

De un lado, el universo simbólico es lo que presta o confiere eficacia al pensamiento del individuo, lo que potencia su actividad creadora -que es la clave principal de la poderosa expansión de la especie humana por toda la Tierra- y lo que otorga racionalidad a su obra y le transfiere el sello inequívoco de lo humano. Pero, por otra parte, las porciones del universo simbólico interiorizadas por los distintos individuos uniformizan sus subjetividades -sus personalidades-, las igualan; pues, en la medida en que las equipan con una porción de conocimientos miles y miles de veces comprobados, unifican sus obras hasta hacerlas intercambiables.

Junto al universo simbólico racional y objetivo, los hombres imaginaron otro universo simbólico ilusorio y mágico, fuente de irracionalidad, extravíos y equivocaciones

⁴⁰⁰ El lenguaje es el principal soporte físico de la experiencia humana y del universo simbólico. Pero no es el único. También lo son los instrumentos, los utensilios, las viviendas, las plantas cultivadas, los animales domesticados, los caminos, los propios cultivos, y, en fin, todo lo que ha sido transformado por el hombre y ha recibido su huella; y también la estructura social y los usos sociales.

⁴⁰¹ El hombre no puede sobrevivir -no puede orientarse y conducirse en el medio humano- sin asumir una parte pertinente de ese instrumento por excelencia de conocimiento que es el universo simbólico, pues sólo ese trasunto ideal del medio humano le permite moverse por este último

Ahora bien, el universo simbólico no sólo es fuente de racionalidad; también lo es de muchos extravíos y equivocaciones de los individuos y de los pueblos.

Al intentar conocerse a sí mismo con la ayuda del universo simbólico interiorizado, el individuo descubre su propia finitud -su ser mortal- y el contraste de ésta con el universo simbólico, que persistirá sobre los hombres y en ellos mientras exista el grupo cultural. Pero esa conciencia está también en el origen de la concepción del alma como inmortal -en virtud de su identificación previa con la actividad cognoscitiva del hombre- y en el de la idea de la inmortalidad del individuo y de los dioses y demás espíritus. Y, por esa pendiente de la actividad ideadora, el hombre también acaba por atribuir a las criaturas de su propia mente la eternidad y la omnipotencia: esto es, poderes ilimitados, que incluyen hasta el crear por un simple acto de voluntad todo lo existente.

Así, los hombres llegaron a imaginar un duplicado fantástico de la realidad -un hermano gemelo, pero ilusorio y mágico, del universo simbólico racional y objetivo-, al que dotaron de todas aquellas cualidades que tanto echaban de menos en su estado de miseria, de aflicción y de temores. Es más: se pusieron de rodillas para adorar a los productos de sus imaginaciones (dioses, demonios, ángeles, santos, etc., etc.); atribuyeron plena realidad a ese duplicado ilusorio del mundo real en el que vivían, mientras despreciaban, en cambio, la triste realidad pegados a la cual hacían sus vidas; y -lo más grave de todo- emprendieron (y emprenden) guerras sangrientas y mortíferas para imponer a los otros la propia versión de ese mismo duplicado ilusorio de la realidad.

Por lo demás, al nutrir sus conciencias con la experiencia depositada en las palabras, las cosas (la naturaleza transformada por el hombre) y la organización social y los usos sociales, los hombres no sólo han alcanzado un enorme poder sobre la naturaleza, sino que, en virtud de la irracionalidad del orden social estructurado sobre la explotación y la dominación del hombre por el hombre, están poniendo también en gravísimo peligro la existencia de la naturaleza y, por tanto, también, la de la propia especie humana.

La ciencia tiene hoy dos nuevas funciones: prevenir la destrucción de la naturaleza y la hecatombe bélica y orientar a los hombres con la comprensión de la naturaleza y su historia como un todo

De hecho, hoy, la existencia del hombre está amenazada por dos tipos de riesgos inminentes:

- a) La destrucción de la naturaleza, por la contaminación industrial, por el crecimiento de los residuos, por la actividad agrícola, ganadera y pesquera, por la explotación minera, por la expansión de las ciudades y las vías de comunicación, por el crecimiento vertiginoso de los transportes marítimo y aéreo, etc., etc.;
- b) El aniquilamiento directo de los hombres en una hecatombe termonuclear, por la guerra química y bacteriológica, debido al uso masivo de un componente, fácilmente aislable, del universo simbólico del hombre actual: la ciencia físico-química.

Gracias al uso de la ciencia para dirigir la actividad humana, los hombres han alcanzado un nivel sin precedentes de bienestar, de seguridad y de satisfacción de las necesidades básicas, de salud, de formación intelectual y cultural y de empleo satisfactorio del ocio. Hasta tal punto, que hoy las exclamaciones tremendistas de insignes intelectuales del pasado -como “el pecado mayor del hombre es haber nacido”, “la vida es una mala noche en una mala posada” (Sta. Teresa), etc.- o las frases religiosas similares -como “¡a ti llamamos los desterrados hijos de Eva, a ti suspiramos, gimiendo y llorando en este valle de lágrimas!”- nos parecen propias de un pasado muy lejano. Pues, aun cuando subsisten graves obstáculos a su bienestar o bien pasar para millones y millones de hombres, éstos hombres ya no consideran la existencia como el mayor pecado, ni la Tierra como una noche tenebrosa o un valle de lágrimas; la vida merece ser vivida y hay que luchar por mejorarla.

Ahora bien, siendo todo eso verdad, no lo es menos que desde que se ha generalizado el uso de la ciencia -como el más poderoso instrumento de intervención sobre la naturaleza-, la acción del hombre sobre el entorno natural se ha intensificado de tal forma, que esa función de la ciencia como conductora de la actividad humana en su tarea de obtener más y más recursos está llegando a su límite.

De hecho, hoy se plantea ya, como exigencia apremiante, que, aparte de ayudar a mejorar la obtención de recursos, la tarea primordial de la ciencia debe ser prevenir las consecuencias negativas de la acción del hombre sobre el entorno natural, para la conservación de la naturaleza y de la vida. Ha llegado el momento en que no basta la función de la ciencia como guía de la acción.

Hoy la ciencia tiene también que prevenir los efectos, hasta ahora desatendidos, de las actividades del hombre sobre su entorno.

Pero no sólo eso. En adelante, la ciencia tiene que cumplir además un papel más amplio y más importante; ayudarnos a comprender el todo, la vida entera de la Naturaleza. Y, por fortuna, hay ya síntomas que nos permiten confiar en que está en condiciones de desempeñar bien ese nuevo papel: orientar a los hombres a hacer de la Tierra el paraíso con que han soñado todas las generaciones desde un pasado muy lejano.

xiii. Sólo se respeta lo que se conoce y se ama

Solo se puede amar lo que se conoce. Para amar a la Naturaleza hay, pues, que conocerla, y conocerla en toda su verdad. Esto es: en su origen -porque éste determina su unidad, su constitución y su historia como un todo-: y en el de los sucesivos niveles de integración (inorgánicos -partícula atómica, átomo, molécula- y orgánicos -ser vivo elemental, célula, animal), en cuanto determina la naturaleza y la evolución de los mismos. Sólo con esa idea de conjunto sobre el difícil y premioso origen y la evolución conflictiva y dolorosa de la Naturaleza -aunque sea tan vaga y deficiente como la que aquí se ha expuesto- puede despertarse en nosotros un sentimiento de respeto hacia todos los seres vivos.

Todos los seres vivos -aun los aparentemente más ínfimos y viles- han contribuido al florecimiento de la vida, que -querámoslo o no, nos guste o no- ha culminado en ese animal excepcional que es el hombre. Y éste, como especie culminante, ha alcanzado ya un nivel de conciencia y -lo que no es menos importante- de sensibilidad tal, como para que muchos hombres sean capaces no sólo de conocer sino también de preocuparse y de cuidar de aquellas especies más despreciadas y expuestas a ser arrolladas por el progreso, para protegerlas y salvarlas de la destrucción, como una parte importante del patrimonio de la vida.

Sin esta ciencia avanzada, que nos ofrece una imagen integradora e histórica, aproximada y apasionante, de lo que fue la vida desde un lejanísimo pasado, careceríamos de los conocimientos necesarios para poder entender cómo la vida protege a la vida incluso a través de la destrucción de algunas vidas; y sería imposible educar a nuestros niños en el respeto a la vida y despertar en los adultos la compasión y el amor a los seres vivos, que tanto han contribuido -y contribuyen- a nuestro bienestar.

3. Familia y educación en un contexto de clase obrera (ca. 1978)⁴⁰²

Introducción

De la sociedad agraria tradicional a la sociedad industrial capitalista: fuerte crecimiento de la clase obrera y graves problemas educativos

No se puede entender la actitud actual de los padres obreros frente a la educación de sus hijos sin un análisis retrospectivo de la preocupación de la clase social de los obreros urbanos (industriales) por la enseñanza de sus hijos.

El obrero de las ciudades o zonas industriales (Barcelona, Madrid, Vizcaya, Guipúzcoa y, un poco, Asturias) podía influir muy poco en la educación de sus hijos. El padre carecía de condiciones objetivas para formar al niño a su lado en el trabajo; y tampoco tenía una motivación mínima por la educación de los hijos. Los padres obreros sabían que el destino de sus hijos era el de los trabajadores no cualificados -el peonaje-; y, por lo mismo, apenas se preocupaban de su enseñanza ni de su educación: bastante tenían con alimentarles y malvestirles. Sus hijos se educaban en la calle. No hay que olvidar que -para los padres obreros- los hijos no venían al mundo “con una hogaza de pan bajo el brazo”. No. Para ellos, eran una auténtica carga, sin compensación. Y por eso procuraban ponerlos a trabajar lo antes posible, a los 10 ó 12 años, tan pronto como les encontraban algún acomodo.

A pesar de esa falta de interés –o, mejor dicho, de motivación- para dar una formación a los hijos, no eran escasas las familias que se sacrificaban para que el chico (las muchachas no tenían más salida que el matrimonio) adquiriese algún oficio, a fin de eximirle del triste destino del peonaje. Aunque las exigencias del enrarecido mercado de trabajo eran muy poco alentadoras para las familias; y, en esa situación, tampoco tenían ningún estímulo cultural.

La sociedad española era una sociedad preindustrial que -con toda razón- podría ser calificada de agrícola tradicional, aunque existiesen dos o tres enclaves típicos, de industrias extractivas (Asturias y Vizcaya), de industrias transformadoras primarias

⁴⁰² En M. Fernández Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, 1986, pp. 393-409. Aunque el manuscrito original no se ha localizado, el texto debe datar de los primeros años de la segunda mitad de la década de los setenta. Los epígrafes temático-analíticos, del editor. (*N. del ed.*).

(Guipúzcoa y Bilbao), pequeñas industrias del metal y, además, la industria textil (en Barcelona), que fue el primer sector en desarrollarse.

En una sociedad así caracterizada existían dos culturas: la cultura letrada de la clase media -la única que, en realidad, dominaba los instrumentos de la misma (lectura, escritura, cálculo, el diseño, la capacidad de abstracción, etc.)- y la cultura popular, la cultura transmitida por vía oral.

La cultura letrada permaneció limitada a la capa social de los profesionales y aparecía como un bien privativo de ésta, aunque penetraba en forma ligera hacia la aristocracia (la capa superior de la sociedad) y -en sus aspectos más operativos e instrumentales- hacia la pequeña burguesía y la reducidísima clase obrera urbana. Pues, por supuesto, la amplia base de la sociedad -los campesinos y los pequeños propietarios de la mitad norte de la península y de las zonas montañosas, y los numerosos braceros del sur- vivían totalmente al margen de la cultura letrada. Aunque quienes quedaban fuera de alcance de la cultura literaria no, por eso, carecían de cultura. No. Eran los portadores y los sostenedores de la milenaria cultura popular, muy variada y diversa según las regiones y comarcas del país⁴⁰³, en virtud de la fuerte estratificación de la población y de la incomunicación entre las clases⁴⁰⁴.

La rígida estratificación de las clases sociales de nuestro país -con la incomunicación consiguiente entre ellas- venía siendo reforzada por el estancamiento de la población agrícola, pues los campesinos y braceros -sobre todo los primeros- permanecían apegados a sus míseras parcelas y a sus hogares aún más míseros, si es que se les puede llamar hogares. Ese estancamiento sólo lo quebrantaban los más osados que se atrevían a emigrar; pero la inmensa mayoría parecía un apéndice más de una agricultura rudimentaria, para el propio consumo. Para conmovir esa quietud mortal era necesario un cataclismo, que, por cierto, llegó, con una furia brutal y sangrienta, con la Guerra Civil.

Esa guerra cruenta y horrible, que duró tres años, despertó a toda la población española de su letargo. Su desenlace, con la victoria de los latifundistas y sus asociados (incluyendo a los pequeños campesinos de la mitad norte, movilizados con el

⁴⁰³ Esta cultura popular -que conformaba las conciencias y les proporcionaba contenidos- ha sido objeto de innumerables estudios, aunque siempre desde condicionamientos académicos, clasificatorios y como de museo.

⁴⁰⁴ Sobrevivía por la ausencia de los poderosos medios de comunicación de masas y, de hecho, fue barrida y aniquilada con el desarrollo de éstos en los años sesenta.

espantajo del “reparto comunista” de la tierra⁴⁰⁵), desilusionó al numeroso proletariado de la mitad sur, hasta acabar con toda esperanza de poseer tierra. De hecho, los jornaleros del sur iniciaron una lenta desbandada hacia las ciudades para constituir los típicos cinturones “semiagrarios” que empezaron a rodearlas desde la segunda mitad de la década de los cuarenta hasta que sus protagonistas fueron absorbidos, en los años sesenta, por la fuerte demanda de fuerza de trabajo interior o por la emigración, con la tremenda expansión económica de las naciones industriales del occidente de Europa.

Así se inició y se consumó la gran desbandada de nuestros campos, aun los más atrasados y apartados. De pronto, los campesinos de Galicia, de Asturias y de las montañas -quienes, como decía Feijóo, nunca se habían levantado saciados de la mesa, ni aun de los alimentos más viles-, marchaban, tristes aunque llenos de esperanza, a Alemania, Suiza, Holanda, etc., o a las ciudades industriales de nuestro país (Barcelona, Bilbao, Madrid), para iniciar una nueva vida. Dejaban sin pena sus misérrimas viviendas y abandonaban sus parcelas a la maleza. Pero esos campesinos, que sólo sabían de hambre, miseria y rudísimos trabajos, se enfrentaban así con un nuevo tipo de vida al que, necesariamente, tenían que adaptarse.

En un brevísimo período de tiempo, esos campesinos se convirtieron en obreros industriales, de la construcción y los servicios y se integraron en las filas del proletariado, que el desarrollo imparable del capitalismo generaba como su propia sombra, pasando así a configurar la nueva sociedad española en todos sus aspectos⁴⁰⁶. Pues hay que reconocer y tener bien presente que esa nueva clase obrera -que no tiene gran cosas que ver con el proletariado agrícola ni con el proletariado de mahón y alpargatas de las ciudades de la preguerra civil- es, en la actualidad, la clase más numerosa, más consciente y con más capacidad de presión.

Ahora bien, el desarrollo industrial que ha tenido lugar en nuestro país -y que es la causa del fuerte crecimiento de la clase obrera- está planteando una serie de problemas realmente graves

⁴⁰⁵ Véase mi trabajo «Influencia de la agricultura sobre el desarrollo de la sociedad española», *Agricultura y sociedad*, 1979, julio-septiembre, pp. 9-58.

⁴⁰⁶ Sin conocer las aspiraciones y el pasado de esa nueva clase obrera no se podrán comprender los profundos cambios operados en todos los órdenes y aspectos de la vida española, pero, sobre todo, en la vida familiar, en las exigencias de educación y de cultura de nuestro país.

en la educación de los niños. Y esos problemas exigirán a los padres y a los enseñantes que tienen que enfrentarse a ellos el empleo de toda su capacidad imaginativa para encontrar soluciones acertadas, justas y adecuadas al bienestar de las nuevas generaciones. Problemas tales como los siguientes:

- 1) Las exigencias teóricas de la nueva tecnología, la comercialización y la fuerte expansión del turismo.
- 2) Las exigencias morales de la cooperación en la fábrica, en la empresa, con sus consecuencias sociales –sindicales-, vecinales, políticas, etc..
- 3) Las exigencias de la enorme intensificación de las relaciones sociales, personales, generadas por el vivir en las grandes ciudades o en grandes áreas industriales, la segunda vivienda, los viajes y el turismo, las empresas, etc.
- 4) La urgencia de una nueva moral, impuesta por la intensificación de la cooperación y la frecuencia creciente de las relaciones sociales.
- 5) La incidencia de los flujos de información sobre los niños y la naturaleza contradictoria de esos flujos, a los que hay que añadir la industrialización de la “cultura” y la tremenda expansión del *show business* y demás negocios recreativos.
- 6) La necesidad de que los padres colaboren en la educación de los hijos, teniendo en cuenta las interferencias de los flujos de información que tienden a condicionar a los niños y a perturbar la formación de sus conciencias.

1. El trabajador tiende a aplicar a todas sus necesidades lo aprendido en la empresa: racionalidad, orden, cooperación, exactitud, responsabilidad,...

En la sociedad industrial capitalista la unidad básica de producción es la empresa y su correlato físico, la fábrica. La organización de la producción en las fábricas alcanza el grado más elevado de racionalidad por medio de la tecnología, en constante evolución, y de la cooperación entre los hombres que impone la tecnología, las máquinas.

Pero la fábrica no sólo exige que los hombres cooperen. También exige a éstos disciplina rigurosa y exactitud en movimientos y en tiempos (ya que la fábrica, si quiere competir, tiene que funcionar con exactitud de tiempo y medida); y disciplina y educa el comportamiento de los hombres, su atención, su sentido de la responsabilidad. En la fábrica, los trabajadores aprenden a

cooperar; y esa educación básica, durante por lo menos siete u ocho horas diarias, enseña a los hombres a cooperar en todas las actividades de su vida fuera de la fábrica.

La enseñanza básica del trabajo en la fábrica prepara a los trabajadores para organizar sus actividades reivindicativas -de importancia primordial para ellos- pues, si no saben cooperar, organizarse, elegir los dirigentes más aptos, escucharles y asimilar con exactitud sus mensajes, no dispondrán de la fuerza necesaria para conseguir sus reivindicaciones.

Sin la obligación de escuchar y de esforzarse por comprender los objetivos de una acción, el trabajador individual no podrá prestar su apoyo a los demás ni contar a su vez con el de éstos. Ésa es la exigencia más apremiante y poderosa del condicionamiento de los trabajadores de las empresas; y ésta es también la razón que explica la profunda transformación experimentada por los campesinos más individualistas, a los pocos meses de estar trabajando en la fábrica.

Ahora bien, los trabajadores tienden a aplicar lo que han aprendido en la fábrica a todas sus necesidades: familiares, recreativas, políticas, etc. Así, el sentido del orden y la disciplina que se aprecian en las manifestaciones de los trabajadores es un resultado de su formación básica en la empresa, que difiere radicalmente de los condicionamientos de otros grupos de la población.

Las exigencias de participación que se vienen advirtiendo con claridad en nuestro país desde hace 10 ó 12 años son también consecuencia de esa formación de los trabajadores. Si éstos quieren participar es porque entienden las líneas generales de la actividad correspondiente, ya se trate de la urbanización de su barrio, de la salubridad del mismo, o de su participación, como padres, en la educación de sus hijos, etc., etc.

2. La cooperación de la nueva clase obrera requiere una nueva actitud moral: la renuncia al interés privado en aras del interés común

Parece evidente que la cooperación, tanto en la fábrica como en la actividad reivindicativa -sindical, vecinal, etc.-, no puede darse sin una actitud moral nueva, realmente nueva: sobre todo, en personas llegadas del campo, donde no existía (ni existe) cooperación y apenas hay relaciones sociales, encuentros personales. Pero, por lo demás, para quienes acepten voluntariamente la cooperación -y, más aún, para quienes creen que la cooperación de los

trabajadores es absolutamente indispensable para conseguir mejoras en el trabajo-, se hace totalmente necesaria una actitud moral, sin la que es imposible una acción conjunta, resultado de la colaboración. Pues, el trabajador sabe que la acción unitaria exige una entrega moral, *la renuncia al interés privado en favor del interés de todos*.

Cuanto más intensos y frecuentes son los encuentros personales, más necesaria es una nueva actitud moral. Cuando la disposición de la vivienda es muy dispersa -tipo caserío o pequeña aldea, de muy pocos vecinos-, los encuentros personales son escasos y la dependencia personal rara o nula, con lo que casi desaparece la necesidad de una actitud moral: puesto que el hombre sólo conserva relaciones consigo mismo, sólo necesita una moral individual (lo que casi constituye una contradicción en los términos), en el mejor de los casos. Pero en las ciudades en que la división del trabajo es tan intensa y la producción para el mercado tan general que todas las personas dependen unas de otras, cada persona precisa de un afinado tacto moral para hacer las relaciones humanas lo más fluidas posibles. De ahí que, en los últimos diez o quince años, las “relaciones humanas” hayan tenido una expansión tal, que hoy no hay empresa, banco o institución pública de cierta magnitud que no haya creado su departamento de relaciones humanas.

Por lo demás, los trabajadores son conscientes de la necesidad de una actitud moral firme.

3. La cooperación en el trabajo y la transformación cualitativa de la vida en las grandes ciudades imponen una postura moral

La cooperación de los trabajadores implica, por tanto, necesariamente, una actitud moral para conseguir la unidad de acción. Pero no sólo la cooperación en el trabajo -la fabril y la sindical- impone una postura moral; también lo exige la vida en las grandes ciudades en general.

En las grandes ciudades, la vida sufre transformaciones cualitativas, por la enorme frecuencia de los encuentros personales, por la desmenuzada división del trabajo y por el hecho de que cada uno depende de los demás, al depender por completo del mercado y de los servicios. Es más: esa dependencia es tan grande, que sustituye muchas actividades que en los pueblos y en las pequeñas ciudades se realizan en el hogar, como el elevado número de comidas que se realizan fuera del hogar, las ropas hechas y las

alquiladas, los criados, niñeras y asistentas contratadas por horas a empresas especializadas, etc., etc.

Los viajes intensifican las relaciones personales o, mejor dicho, las multiplican de modo indefinido; y los que viajan mucho adquieren el tacto necesario para tratar con fluidez a todo el mundo. La posesión de la segunda vivienda duplica los lazos de vecindad, al añadirse a los vecinos de la vivienda habitual los nuevos vecinos de los fines de semana o del veraneo, con los que hay que entablar relaciones, inevitablemente⁴⁰⁷. No es preciso insistir en la importancia de las compras, si bien en los grandes almacenes -en expansión, en la actualidad- se tiende a eliminar las relaciones personales, al dejar al comprador frente a la mercancía y frente a la caja; o en la dependencia de los servicios públicos, en los que las exigencias de reducir costes llevan a la amortización de puestos de trabajo a costa de los usuarios, a quienes se obliga así a valerse por sí mismos.

4. La educación para el consumo y la lucha -teórica y práctica- capitalista contra toda moral bloquean la formación moral del niño y el muchacho

No hay duda de que una intensificación tal de las relaciones personales, junto con la de la cooperación, exigen una nueva forma de educación, con una nueva forma de impartir la enseñanza y nuevos contenidos.

La enseñanza de una sociedad democrática industrial y capitalista tiene que desarrollar desde una edad temprana el respeto por el hombre, y, por lo mismo, tendría que despertar en el niño una gran sensibilidad por todo lo humano: por el propio hombre, ante todo, pero también por todos los seres vivos, pues es difícil desarrollar un gran respeto al hombre sin sentir una gran simpatía y un gran respeto para con todos los seres vivos.

Por lo demás, en ese aspecto -el desenvolvimiento de una afinada sensibilidad para con el hombre- la moral conecta de modo estrecho con el desarrollo y la enseñanza de una concepción racional del mundo; esto es, con la interiorización individual de la concepción científica del mundo, elaborada y apoyada en la física, sobre las bases establecidas -hace ya casi tres cuartos de siglo- por Einstein.

La formación moral constituye una de las más graves tareas con que se enfrentan las sociedades modernas, sobre todo por el

⁴⁰⁷ Este fenómeno ha sido muy poco estudiado hasta ahora, a pesar de su indudable interés.

gran número de niños que se forman al margen de toda relación y afecto familiar maternal. Aunque la necesidad de replantearse la formación moral de los niños es muy urgente y se extiende a todos, por diversas razones:

1. Por la quiebra de toda moral autoritaria, religiosa o no.
2. Porque los cambios bruscos e intensos de población, el anonimato de los individuos en las grandes ciudades y las rápidas transformaciones en los productos de consumo y en la tecnologías, no sólo debilitan la “cristalización” de normas morales en los muchachos, sino que incluso la impiden; y a eso se suma el efecto demostración, que induce a conseguir las cosas que se ven en los demás y, en especial, en aquellas personas a las que se admira.
3. Por la lucha teórica y práctica capitalista contra toda moral, en virtud de la necesidad que tienen las grandes empresas de forzar el consumo para que no disminuyan los beneficios (a ese fin, emplean las técnicas más persuasivas valiéndose de los medios de comunicación más influyentes -como la televisión, el cine, las revistas populares y demás).

A poco que se medite, se verán enseguida las grandes dificultades que encierra la elaboración, difusión e inculcación de unas normas morales; esto es, conseguir que los muchachos asuman una autodisciplina, una orientación racional para su vida y que dispongan de valor suficiente para impulsarla.

Muchos obstáculos se deben al clima creado por las grandes empresas capitalistas, que, al necesitar forzar el consumo, están fomentando en las gentes -y, muy en especial, en los niños- deseos e inclinaciones de *disfrutar de las cosas aquí y ahora*. De modo que, cuando a alguien le apetece algo, no debe esperar hasta tener el dinero para conseguirlo. De ninguna manera: basta con que diga “¡anótelo en mi cuenta!” y llevárselo a casa para gozar de él. Ésa permanente incitación al disfrute quebranta todos los esquemas; sobre todo, cuando las cosas aparecen tan sugestivas a través de la televisión y de las revistas populares ilustradas, en las que con frecuencia las cosas se presentan más bellas y atractivas de lo que lo son en realidad.

Por otra parte, existen esfuerzos prácticos -y también teóricos⁴⁰⁸- dirigidos a quebrantar cualquier resistencia por parte de la gente que prefiere privarse de alguna cosa para ahorrar (hasta

⁴⁰⁸ Véase Alvin Gouldner, *La crisis de la Sociología Occidental*, «Moralidad y escasez en el industrialismo» y otros pasajes, especialmente pp. 261 y ss.

disponer de recursos para comprarla) y, sobre todo, encariñarse con las cosas, hacerlas durar y no renovarlas. Para algunos “teóricos”, eso es absurdo. Es antinatural. Hay que tender en todo a hacer realidad la frase “¡tírese después de usarlo!”⁴⁰⁹; ya que, para ser feliz, hay que cambiar de modo constante (pues el cambio es el padre de todas las cosas, como dijo ya Heráclito). Hay que renovar todos los objetos que nos rodean, desde los vestidos a la casa, pasando por el televisor, el coche, etc., sin que de esa renovación se salve ni siquiera la esposa o el esposo⁴¹⁰.

Lo que se pretende con esos esfuerzos prácticos y teóricos es predisponer a los individuos para que consuman lo que se les “eche” -o lo que se les indique, a través de los medios de comunicación de masas-, sin oponer ningún tipo de resistencia.

La publicidad directa e indirecta es el nuevo y poderoso profeta de la nueva forma de religión, en la que el cielo está representado por el consumo: el que se porta bien, trabaja con ahínco y se adapta a las exigencias del negocio, recibe su premio en el consumo satisfactorio; por el contrario, al que infringe la ley de consumir y no pagar, ni disfrutar, sin corresponder con su esfuerzo, le esperan la policía, el juez y la cárcel.

La publicidad es el agente más influyente y poderoso sobre las masas -sobre todos, los altos y los bajos-, porque nadie puede escapar a su influencia.

5. El principal reto de los educadores es hoy el predominio abrumador de la “cultura de la imagen” y de la información desorganizada e irracional

En la sociedad industrial capitalista la información predomina plenamente sobre la experiencia⁴¹¹. La información recorre, en flujos crecientes, los más variados canales para prender en las mentes de los individuos. En cuanto experiencia sublimada y decantada en las palabras, penetra con fluidez en las conciencias de los individuos, que, al asimilarla, tienen la sensación de enriquecerse sin esfuerzo. Por eso, las empresas capitalistas de la industria y los servicios se

⁴⁰⁹ Alvin Toffler, *El shock del futuro*, Barcelona, Plaza y Janés, *passim*.

⁴¹⁰ Ver en *Cosmopolitan*, «The Joy of Sexual Adventures», 1978, septiembre, pp. 144-148.

⁴¹¹ Llamo ‘experiencia’ a la vivencia o percepción del curso y resultados de la acción, tanto animal como humana. La ‘información’ es experiencia humana generalizada, liberada del esfuerzo, al vincularla a las palabras (el animal no tiene información porque carece de lenguaje, en el que se decante y sirva para transmitir la experiencia). Es decir: la experiencia exige un esfuerzo; el lenguaje, no; y, mucho menos aún, las imágenes del cine y la televisión.

han apoderado de las fuentes y canales de información, los dominan y fomentan en un doble sentido: al controlar los medios de información, a través de la publicidad; y al apoderarse de la producción y la distribución de la información.

Las empresas capitalistas se han dado cuenta del valor y significado de la información como nueva mercancía, en orden al dominio de las conciencias de los individuos. Pero, además, la industria de la “cultura” y el *show business* -los negocios recreativos- está estrechamente emparentada con la industria de la información. De modo que la publicidad -con el desarrollo consiguiente de los medios de comunicación de masas- y la industria de la “cultura” (más bien se debiera decir de la “subcultura”) constituyen dos rasgos de carácter dominante y -podría decirse- definidores de la sociedades capitalistas, industriales y democráticas; hasta tal punto, que podría hablarse de las mismas como de sociedades informadas, sobreinformadas, casi científicamente deformadas.

Ahora bien, el sistema de información de una sociedad industrial capitalista -al igual que el “sistema” de libre empresa- no obedece a ningún plan. Es anárquico. Cada una de las empresas publicitarias -las empresas anunciadoras- y de las empresas productoras de mercancías “culturales” tiene sus propios objetivos, aunque coinciden en uno, común a todas: maximizar las ganancias. Esa diversidad de objetivos de las empresas anunciadoras es la causa de que, a través de su publicidad comercial, desarrollen influencias a veces contradictorias. Aunque los objetivos de las empresas dedicadas a la producción de mercancías culturales son aún más contradictorios; y cada una por separado trata de imponer a la mayor clientela posible un amplio abanico de variedades, que se extiende desde la pornografía (y los *bijoux indiscretos*) a libros y objetos de edificación.

Lo más grave de todo es que en el sistema capitalista de libre empresa todos los objetivos empresariales son lícitos y no cabe ninguna protesta. Existe total libertad: el que no quiera una mercancía, por sus influencias degradantes, puede dejarla; y el que quiera ver una película con calificación S, puede hacerlo. Eso vale lo mismo para los adultos que para los niños y los adolescentes; y en esa labor de incoherencia y confusión coinciden y cooperan tanto la publicidad comercial como la producción y circulación de la cultura industrializada.

La necesidad de comercializar la creciente producción de artículos de consumo exige persuadir a las gentes de que precisan de tales bienes para satisfacer unos deseos y unas necesidades previamente creadas con los mismos métodos y técnicas por los que se anuncian los productos. De hecho, la publicidad comercial acabó por convertirse en la industria de industrias; en España, su volumen comercial asciende ya a muchos miles de millones de pesetas.

La publicidad no sólo ha conseguido reforzar los medios de comunicación existentes, sino también estimular el nacimiento de otros nuevos. A ese fin, la publicidad coincide hasta tal punto con el desarrollo de la industria de la cultura, que ambas se apoyan mutuamente. Pero los medios de comunicación no pueden aportar tan sólo anuncios publicitarios, porque la publicidad sola no atrae lectores; esto es, no crea por sí sola una audiencia. Para conseguir publicidad y tener ganancias, los medios de comunicación se ven obligados a conquistar una audiencia amplia, y esto solamente es posible despertando el interés, atrayendo a la gente con contenidos de calidad. Pues, un periódico que, a fuerza de calidad y de acercarse a los gustos del público, consigue una tirada elevada, dispone de la publicidad que quiera, aunque siempre buscando un difícil equilibrio entre publicidad e información.

Es así como hay que entender la afirmación de que una sociedad industrial capitalista es una sociedad informada; más aún, sobreinformada.

Por otra parte, esa orientación o esas tendencias coinciden con las exigencias sociales y políticas de las democracias capitalistas, en las que se pide a las masas -a nivel de Estado o a nivel local- que tomen decisiones, pues para ello se necesita información, ya que toda opción política -como todo propósito social y toda decisión sobre el propio proyecto de vida- sólo se puede tomar sobre la base de una información amplia. De hecho, en las sociedades capitalistas avanzadas los ciudadanos disponen de flujos crecientes de información que les ayudan a comprender mejor los complejos procesos que ocurren en el entorno de los individuos. Ahora bien, en realidad, se puede afirmar que la información que incide sobre el individuo es excesiva. Hasta tal punto, que los hombres no pueden interiorizarla, clasificarla y ordenarla: con lo que -en lugar de ser un elemento insustituible de racionalidad- se convierte en un factor de desorganización y de envilecimiento de los que la reciben, de degradación de las conciencias de los individuos.

Los efectos de esos flujos masivos de información de todo tipo merecen estudios más profundos dirigidos a evaluar sus repercusiones en las conciencias, no sólo de los jóvenes y adultos, sino, en especial, de los niños y adolescentes. Es más: los efectos de los flujos masivos de información en los primeros años de vida⁴¹² constituyen el reto capital con que se enfrentan los educadores. Pero lo más grave es que éstos se niegan a tomar en cuenta la existencia y la acción sobre los niños de tales flujos de información y cómo actúan sobre las conciencias en formación; los enseñantes no son conscientes de ello y no quieren reconocer que su más formidable competidor es la televisión (y los *comics*).

¿Quién se ha planteado en nuestro país el análisis de los efectos de la llamada, elogiosamente, “cultura de la imagen” sobre la información intelectual del niño? ¿Favorece la “cultura de la imagen” el desarrollo intelectual del niño, como aseguran hoy, con unanimidad, algunos pedagogos y periodistas? ¿O la retardan o impiden, como sostienen algunos investigadores aislados?

Según una declaración del senador Beall del Estado de Maryland ante el Senado de los Estados Unidos, el 22 de marzo de 1973, «se ha calculado que alrededor de 18 millones y medio de adultos son funcionalmente analfabetos; que unos 7 millones de muchachos de las escuelas elementales y secundarias necesitan una intensa ayuda especial para leer; que en las zonas urbanas entre el 40 y el 50 por 100 de los muchachos presentan niveles bajos de lectura; que el 90 por 100 de los 700.000 estudiantes que abandonan los estudios cada año están clasificados como de bajo nivel en lectura»⁴¹³. Aunque existen otros datos aún más alarmantes y casi increíbles. Como éste: «En los actos de otorgación de grados en la ciudad de Dallas, en junio de 1973, entre 500 y 1000 de los 9000 que recibían grados al finalizar sus estudios, cruzaban el estrado para recibir unos diplomas que no eran capaces de leer (*they could not read*)»⁴¹⁴.

⁴¹² Las cuatro mil horas de televisión de los niños antes de ir a la escuela.

⁴¹³ A. Bannatyne, *Language, Reading and Bearing*, Londres, Academic Press, 1975, p. 224.

⁴¹⁴ F. Steele & A. Bourne, *The Man/Food Equation*, Londres, Academia Press, 1975.

El autor del trabajo del que se ha extraído esta cita atribuye los fracasos en la lectura a las sustancias químicas que ingieren los niños con los alimentos, en forma de aditivos. Naturalmente, esa explicación resulta de una deformación profesional, pues, antes de buscar causas tan alejadas del hecho que se analiza, es más científico buscar causas más coherentes con el mismo. Es, a todas luces, improbable que un producto químico genere efectos tan alejados de su nivel; un producto químico puede matar con facilidad a un hombre -o a cualquier otro animal-, pero lo que parece absurdo es que afecte a la disposición de aquél para la lectura. Todo el mundo sabe que la lectura no tiene nada de

Se puede afirmar que un niño que ha nacido y reside en una gran ciudad recibe más información en un día que algunos hombres del pasado viviendo en pequeñas aldeas agrícolas, e incluso que los burgueses de las ciudades, en años. La información -oral o por medio de imágenes- que recibe un niño desde los primeros años⁴¹⁵ es realmente ingente; y, además, abarca los aspectos más variados de la realidad, pues, aparte de intensiva, es enormemente diversa⁴¹⁶.

Por otra parte, la información que recibe el niño no es una información cualquiera. Los mensajes que contiene, como el vehículo que los soporta, están pensados y calculados para que causen el mayor impacto, para que se fijen en la mente receptora. Tiene que ser así, porque cada *spot* televisivo cuesta millones de pesetas; por eso toda la información de la televisión está igualmente dirigida a personas para dejar una huella duradera. Y el impacto de una televisión así difundida tiene que afectar profundamente a la mente del niño.

Se ha calculado que un niño recibe el 80 por 100 de su información de la televisión. Ahora bien, si el 20 por 100 restante se reparte entre todos los demás cauces de información, ¿qué aportación hace la escuela, teniendo en cuenta que otros cauces importantes son los amigos de juego, la familia, la iglesia, etc.? No cabe duda que la escuela, la iglesia y la familia juegan un papel secundario en el aporte de información al niño. Pero el peso relativo de esos distintos cauces de información plantea problemas muy graves. Basta considerar que la escuela, en primer lugar, la iglesia, en segundo, y la familia, por último, son los cauces que proporcionan al niño información organizada y, en parte, al menos, racional; y que el predominio de la información desorganizada -más aún, irracional- es francamente abrumador, irresistible.

Los enseñantes -y, también, los padres, la iglesia, los poderes locales y el Estado- tienen que saber con bastante aproximación a qué tipo de información están sometidos los niños y los muchachos. Porque sólo conociendo la clase de información que reciben pueden

misterioso, que consiste en el aprendizaje de un proceso de traducción de las palabras escritas a palabras habladas, ya que la palabra hablada es el estímulo más vivo y significativo para el hombre, y, en particular, para el niño.

⁴¹⁵ Como es bien sabido, en la inmensa mayoría de las familias se deja a los niños ver la televisión desde el segundo año, porque es una manera de que estén entretenidos y no molesten.

⁴¹⁶ Cuando se habla de un animal, un niño de seis o siete años exclama: “¡Yo lo he visto!”. Y, si se le pregunta, donde lo ha visto, contesta que lo vio en una película de dibujos animados.

adoptar una estrategia para organizar, depurar y completar toda esa masa de percepciones y de conocimientos diversos y contradictorios. Tienen que saber además que esa información es muy eficaz en orden a conseguir el objetivo de quienes la controlan, que no es otro que predisponer, en general, al niño y al muchacho a favor del consumo y atraer la atención de cada uno hacia un producto concreto. Y no deben olvidar que -frente al atractivo y la sugestión de la cultura de la imagen- su capacidad para interesar al niño e inclinarlo a aceptar con agrado los conocimientos científicos y el método necesario para obtenerlos -el método experimental- es realmente mínima y rudimentaria; tanto, que resulta extraordinariamente difícil lograr que los muchachos se interesen por las matemáticas, la física, la mineralogía.

Lo sorprendente y grave es que no se resuelve nada con impedirles que vean la televisión (durante los días laborables), porque algunos la ven; y, entonces, éstos campan por sus respetos entre el resto, relatando las distintas escenas del “serial” a los muchachos que no la han visto y alimentando así su fantasía -con mayor daño aún para estos últimos, incluso-. Los niños, los muchachos y, en gran medida, los mismos adultos están sumergidos en un clima informativo, y hace falta un gran esfuerzo de voluntad para privarse de ver lo que ven todos los demás. De hecho, no es difícil comprobar que ese clima informativo afecta a todos: a analfabetos (funcionales) y a gentes poco cultivadas, lo mismo que a intelectuales, que lo dejan traslucir rápidamente al incluir en sus escritos (y, a veces, presumiendo de ello) frases publicitarias (y no digamos cómo lo reflejan en sus compras).

Con esto último, hemos llevado al final de la división de los ámbitos culturales por clases sociales. A saber: la cultura popular, propia de las masas trabajadoras, y la cultura literaria y científica, privativa de la clase media, que han permanecido durante siglos aisladas la una de la otra y bastante separadas y sin contacto, a pesar de que a finales del siglo XIX surgió una intensa preocupación por la cultura popular entre los intelectuales de la clase media.

La separación entre cultura popular (que, como es lógico, abarcaba todos los aspectos de la vida humana) y cultura literaria o letrada (que, en realidad, sólo afectaba a la cultura “espiritual” -arte, literatura, ciencia, etc.-, pero no a la cultura material, base de la sociedad, incluida en cambio en la cultura popular) persistió hasta que el desarrollo del capitalismo produjo, como consecuencia, las grandes conmociones migratorias, el aumento de los ingresos

personales y la expansión de los medios de comunicación, en especial, de la televisión. La expansión de este último medio de comunicación por todo el país, junto con el desplazamiento de miembros de la familia a las grandes ciudades y zonas industriales y la mayor frecuencia de los viajes a ciudades con mayor población permitieron o facilitaron la difusión de formas de la vida urbana a las zonas rurales⁴¹⁷.

La influencia de los medios de comunicación sobre el ambiente rural se manifiesta también en el hecho de que, desde hace unos años, en las tiendas de las aldeas más apartadas (si cuentan con ellas) existen los mismos productos que en las grandes ciudades. Es realidad, es imposible encontrar productos locales, comarcales o regionales, ni siquiera en la clase de frutas o verduras. De modo que, en los veranos, se suelen encontrar en las aldeas frutos procedentes de la franja mediterránea, de Lérida o de otras zonas especializadas en la producción de frutas o de verduras.

Este tipo de hechos es la más firme prueba de la tremenda influencia de la televisión y de la expansión irresistible del comercio capitalista, que tienden a unificar los gustos y, por consiguiente, los comportamientos. Ante esa influencia tan abarcadora -o general- y avasalladora no hay tradiciones ni costumbres que se resistan; con esos condicionamientos tan arrolladores, tienden a disolverse las diferencias de clase, étnicas, religiosas y demás.

Ahora bien, si no cabe ningún tipo de resistencia ante la fuerza dominadora de la publicidad y de la industria de la cultura, por lo que se refiere a los adultos -incluyendo a los cultivados y a aquellos que se adhieren a confesiones religiosas con fuerte disciplina, partidos políticos, etc.-, ¿qué cabe esperar de su acción y condicionamiento sobre los niños, que carecen de predisposiciones previas y de compromisos ideológicos de cualquier tipo?

Es así como hay que concebir la educación en la sociedad industrial capitalista. Sobre todo, hay que tener una conciencia clara de que los niños ya no están ante el profesor dispuestos a recibir

⁴¹⁷ Tiene interés observar cómo, conforme mejoraban los ingresos y se desarrollaban los transportes, se transformaban las áreas comerciales, desplazándose los centros de comercio cada vez más lejos a poblaciones mayores, dotadas de mejores servicios. De acuerdo con la mejora de la información de la gente y de la capacidad adquisitiva, las personas muestran mayor predilección a seleccionar mejor sus compras, por lo que exigen mayor surtido, mayor variedad y las últimas novedades de que tienen noticia por la televisión, que se encarga de “meter las cosas por los ojos” a todo el mundo.

pasivamente el “maná” de su sabiduría. Los niños reciben masas ingentes de información, mucho más atractivas para ellos que la proporcionada por el profesor; y éste se ve obligado a competir con esos canales de información. De modo que, para imponer la suya, el profesor tiene que usar toda la experiencia posible y toda la teoría para atraer la atención del alumnado.

En esto radica el problema. Pero ¿cómo resolverlo? Tan sólo la experiencia puede proporcionar la respuesta.

6. La falta de un análisis riguroso de los factores que desorganizan la conducta de los jóvenes es la clave del estado de crisis de la educación

Antes -por los años cuarenta y cincuenta-, estaba en vigor el viejo precepto de “la letra con sangre entra”, aunque en forma atenuada y dependiendo de la clase social. Pero, si no estaba vigente con toda su crudeza, en las escuelas estatales y en las escuelas para niños pobres se daba por sentado que la obligación del niño era atender y aprender: cualquiera que fuera el método empleado por el maestro, el niño tenía que esforzarse en absorber las palabras del “maestro” y assimilarlas o aprenderlas de memoria, aunque no las entendiera; la obligación del niño era aprender -de modo pasivo o activo- los conocimientos que el maestro le señalaba en el libro o le comunicaba de palabra.

Ahora se habla mucho de enseñanza activa y se critica la enseñanza del pasado, porque condenaba al niño a una actitud puramente pasiva, receptiva y no participativa, cuando la realidad era muy distinta: el niño tenía que prestar voluntariamente atención; tenía que aprender; tenía que esforzarse en aprender, porque, si no aprendía, era castigado, física y moralmente. Por el contrario, ¿qué sucede hoy, en realidad, con la enseñanza activa? Pues que el maestro se ve forzado a atraer la atención del niño, a interesarle por cosas de por sí poco atractivas; y que dispone de un amplio arsenal de recursos mecánicos y ópticos para fijar su atención, como diagramas, fotografías en colores, diapositivas, magnetófonos diversos y demás.

Por otra parte, en el pasado el niño vivía en una sociedad autoritaria y duramente represora, por lo que estaba siempre predispuesto a aceptar imposiciones, racionales o absurdas, porque eso no se discutía: el autoritarismo y la opresión eran el clima dominante. Hoy todo es distinto. El niño vive en una sociedad permisiva, tolerante y condescendiente. Los estímulos para ser libre o ejercer la libertad son muchos, pues se sobreentiende que la

libertad tiene como fundamento la información, que libertad e información son correlativas. De modo que, en la actualidad, para el niño vivir es gozar de todas las satisfacciones peculiares del propio medio; es decir, tener libertad, ejercer de modo constante la propia iniciativa, o, más bien, ejercer una espontaneidad telesugerida; vivir libre de toda disciplina engorrosa, fastidiosa y opresora.

Desde hace dos decenios, en los países capitalistas más avanzados se exalta una serie de valores nuevos y en contradicción con los más estimados en el pasado. Valores tales como la juventud, la “espontaneidad” -íntimamente relacionada con la iniciativa y, por consiguiente, con una manera determinada de entender la libertad-, la satisfacción y el goce inmediato de todo lo que ofrece el mercado, una aparente tolerancia para bastantes acciones hasta hace no mucho tiempo reprendidas con severidad e incluso la permisividad para actos que bordean el delito.

El más destacado de todos esos nuevos valores es el antiautoritarismo, que -según algunos teóricos- constituiría una reacción lógica contra las tiranías que asolaron el mundo entre 1934 y 1945, y también contra la tiranía paterna y otras tiranías menores. Aunque lo curioso es que esa reacción antiautoritaria se da en países que no sufrieron ningún fascismo: en países tradicionalmente democráticos, como Suecia, Dinamarca, Estados Unidos, etc., etc.

Esa forma de antiautoritarismo se manifestó -y aún se manifiesta- casi únicamente entre los jóvenes, hecho que exige reflexión. ¿Por qué reaccionan contra la autoridad los jóvenes de los países más tradicionalmente democráticos y donde los padres ejercían menos autoridad? ¿Por qué ese rechazo de la autoridad no se da en países agrícolas como Marruecos, Turquía, Irán, etc., en los que prevalece un autoritarismo político y familiar opresivo, donde los hijos -como se dijo al comienzo de este artículo- son sometidos a un trabajo duro y a muchas privaciones?

No es difícil discernir las causas. Mientras en las sociedades basadas en la agricultura tradicional la disciplina de trabajo se mantiene por el hambre y por la fuerza física, en las democracias industriales se confía al mercado de trabajo: el paro es la penalización para los que no se sometan a la rigurosa disciplina del trabajo, que es mucho más intensa en las sociedades industriales que en las agrícolas atrasadas. Los jóvenes ven con angustia creciente que su destino insoslayable es el mercado de trabajo. Les llena de temor pensar que tendrán que someterse a las mismas

penalidades que observan en sus padres, por unos ingresos que les permitan mantener la corriente consumidora, que en muchos aspectos no entienden ni consideran necesaria. Y, como no han asumido aún responsabilidades familiares ni se han insertado en “la espiral del prestigio social”, intentan rebelarse contra su destino en el mercado de trabajo y la disciplina férrea que este impone, rechazando el consumo como su determinante directo aunque no evidente⁴¹⁸.

En la sociedad industrial capitalista todo está conjurado para frustrar cualquier intento de conseguir una educación de los jóvenes disciplinada, coherente y racional. A este objetivo conspiran:

- 1) la información masiva y contradictoria que incide sobre el niño, compuesta por la omnipotente y omnipresente publicidad;
- 2) la “cultura” industrializada y los recursos auxiliares “didácticos”;
- 3) las constantes incitaciones a disfrutar aquí y ahora de los innumerables artículos que ofrece la industria capitalista;
- 4) la exaltación de lo espontáneo en los muchachos y en los jóvenes con desprecio de normas de convivencia penosamente adquiridas, lo que significa un descenso al puro nivel de las sensaciones, a lo puramente empírico;
- 5) la intensificación de las relaciones personales;
- 6) la insistente incitación a cambiar de todo -de objetos, de ambiente-, a viajar y ver cosas nuevas, caras distintas, a recorrer a toda prisa países y ciudades (de la mano de los *tour operators*).

Sobre todo, ese continuo impulsar a los individuos a disfrutar -a gozar de las cosas- sin preocupaciones ni deberes ni obligaciones de ningún tipo, que a los jóvenes, en especial, tiene que darles la impresión de que la sociedad industrial ofrece la felicidad sin contrapartida, sin esfuerzo. Como si este mundo fuese un paraíso: la sociedad opulenta y del bienestar -tan exaltada por los años 60, en contradicción total con el largo y reciente pasado en que se nos recordaba con insistencia que este mundo era un valle de lágrimas, un mundo de peregrinaje y de prueba.

⁴¹⁸ En las sociedades industriales capitalistas, el consumo no aparece como directamente vinculado ni determinado por el trabajo, sino que se presenta como una opción atractiva y libre. Pues ya se sabe: cuando se anuncia un artículo sugestivo e incitante, jamás se dice “disponer de él le costará a Vd. tantas horas de esfuerzo”.

En las sociedades industriales capitalistas avanzadas ese clima ha calado tan profundamente en los jóvenes que ha creado en ellos la impresión de que la sociedad les debe todas las satisfacciones sin esfuerzo ni obligaciones, por su parte; y que, por lo mismo, todo esfuerzo para formarse, educarse y prepararse para la inserción en la actividad productiva social es opresión, represión, etc.⁴¹⁹

Tal vez, se ha insistido con excesiva frecuencia en realzar a lo largo de este trabajo los factores con mayor impacto sobre los niños y los muchachos, al ser los que más problemas y dificultades presentan en el proceso educativo. Pero se ha hecho porque parecía necesario, sobre todo en una sociedad como la nuestra, que ha llegado de modo tardío y brusco al estadio industrial, y en la que las gentes no se han hecho plenamente conscientes de los efectos deformadores de tales factores. Más bien al contrario, puesto que se tiene la impresión de que se valoran como ventajosas influencias claramente negativas, como, por ejemplo, la llamada “cultura de la imagen”, que tan buena prensa ha tenido -y tiene aún- en nuestro país.

Pero hemos llegado a un punto en que la educación se está revelando como un grave problema social, que está dando ya resultados alarmantes, como el crecimiento de las manifestaciones de conductas desorganizadas y hasta delictivas (crecimiento grave de la delincuencia juvenil, amoralismo, indisciplina, falta de sensibilidad humana, insolidaridad, etc.) o el achatamiento del nivel intelectual de los muchachos, a la conclusión de los distintos grados académicos.

Las repercusiones de los cambios de conducta de los jóvenes han provocado alarma en la sociedad española, si bien más por sus aspectos inconformistas (como el pelo largo, las barbas, el uso de ropas masculinas por las muchachas y la convergencia de los sexos en el atuendo en general, la opción por las formas de vestir que rompen el ciclo de las modas, cierto exhibicionismo en el vestir y en las manifestaciones amorosas, etc.) que por sus manifestaciones delictivas o simplemente amoraes.

⁴¹⁹ La “espontaneidad” -entre comillas, con razón- y la liberación de todo condicionamiento han adquirido tal prestigio y eficacia, que los padres de una cooperativa de enseñanza alientan a sus hijos a no tener en cuenta las reglas gramaticales -y en especial, las ortográficas-, por su carácter “represivo” de la espontaneidad del niño. Cuando se llega a extremos como éste, no tendría que extrañar el que los jóvenes rechacen de forma abierta lo que constituye la clave de toda represión y anula toda espontaneidad, el trabajo; y, en general, cuanto implica esfuerzo mantenido, disciplina y dedicación atenta.

Habida cuenta de los piropos y los halagos que los fascismos y la publicidad comercial dedicaron -y dedican- a la juventud, en los medios intelectuales se ha criticado con excesiva prudencia a los jóvenes. Es más: esa postura es aún la dominante, en especial entre los partidos políticos y las iglesias. Por lo demás, en los sectores más conservadores se culpa a los padres de los extravíos juveniles, por no ejercer su autoridad con rigor⁴²⁰, y se conecta esa falta de autoridad con la democratización de las instituciones y de los Estados: hay una crisis de autoridad.

Esa falta de un análisis riguroso de los factores que determinan y desorganizan la conducta de los jóvenes es la causa fundamental del estado de crisis en que se encuentra la educación actual y de la incertidumbre sobre la posible salida de la misma.

Concretamente, en nuestro país, los padres culpan de las frustraciones educativas a los centros de enseñanza, al profesorado y a la “calle”; y las autoridades educativas y los profesores, a los padres -a la familia- y a la “la sociedad” -así, en abstracto-. Pero ni unos ni otros se proponen indagar sus causas con seriedad.

Sin la colaboración de los padres es del todo imposible la educación. Pero resulta curioso que, después de elevar a rango de premisa fundamental el derecho de los padres a *elegir* el tipo de educación para sus hijos, su elección acabe ahí: en la elección del colegio. Es más: los mismos que defienden con pasión ese derecho son los más reacios a permitir la participación de los padres en *sus* colegios, alegando que éstos son propiedad privada.

En realidad, tanto en los colegios privados como en los estatales, existe un clima de rechazo radical a la intervención de los padres. Habiendo demostrado que no pueden ir más allá de proporcionar unos conocimientos superficiales, los profesores no podrán, en modo alguno, educar sin la colaboración de los padres. Toda vez que carecen de autoridad sobre los niños para modelar su personalidad, tampoco tienen posibilidad de influir sobre ellos: los chicos no respetan a los profesores por su sabiduría, porque el constante zarandeo de “modelos” se lo impide; ni por sus virtudes; y ni aun siquiera por el afecto que pudieran despertar en los niños.

De hecho, el profesorado ni siquiera pretende impartir una enseñanza eficaz, imposible por lo demás sin algún tipo de respeto. Sin la colaboración de los padres, los profesores pueden estar

⁴²⁰ Siempre resulta más fácil y sencillo echar la culpa sobre los padres que no al funcionamiento de las instituciones de las sociedades modernas: cargar los vicios del medio social sobre el individuo es una vieja táctica.

realizando un esfuerzo que es contrarrestado en las horas que el niño pasa fuera del colegio. La educación de los niños impone, por lo pronto, la necesidad de coordinar las relaciones e influencias que inciden sobre el niño, tanto en el colegio como en el hogar, sin dar lugar a que advierta excesivas divergencias. Es muy importante que el niño no note contradicciones entre el hogar y la escuela, porque - aparte de que nada es más perjudicial para su educación que el desorden- en tal caso podría justificar sus fracasos con esa diversidad.

No cabe duda de que la participación de los padres en la escuela les forzará a tomar conciencia de los problemas de la educación y a contribuir con su autoridad a mejorar -a racionalizar- la formación de los niños. Esa autoridad de los padres -por pequeña que sea, y que dependerá del afecto que hayan conseguido despertar en sus hijos- constituirá un apoyo valioso para el profesorado y para la eficacia de la enseñanza, en general.

En ese sentido, los padres aportan lo particular y concreto, los sentimientos, y los profesores, lo general y abstracto, lo intelectual: los dos principios básicos de la educación humana. La cuestión radica en hallar los términos teóricos y morales de esa colaboración entre los padres y los profesores.

Bibliografía⁴²¹

CLAPHAM, J.H. y POWER, E. (eds.): *Historia económica de Europa. I. La vida agraria en la Edad Media*, Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, 1948.

NÚÑEZ, A.: *Conversaciones sobre biología evolucionista con Faustino Cordón*, Barcelona, Editions 62, en prensa {el libro fue editado por Península en 1979}.

GORDON CHILDE, V.: *¿Qué sucedió en la historia?*, Buenos Aires, Lautaro, 1950.

- *Los orígenes de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1959, 2ª. ed.

⁴²¹ Ésta bibliografía -que incluye obras relacionadas con la problemática concreta del artículo y otras de algunos de los teóricos que más le influyeron (Childe, Cordón, White, Montagu...)- debió elaborarla Eloy Terrón por razones editoriales. Pues, en contraste con el uso académico hoy imperante, obsesionado con la erudición, él intenta ante todo dar curso libre a su propio pensamiento de cara siempre a los procesos reales. (N. del ed.).

- *Sociedad y conocimiento*, Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión, 1958.
- GOULDNER, A.: *La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- JACCARD, P.: *Histoire sociale du travail. De l'Antiquité á nos tours*, Paris, Payot, 1960.
- MONTAGU, A.: *The Humanization of Man. (Our Changing Conception of Human Nature)*, New York, Grove Press, 1962.
- PACKARD, V.: *Los buscadores de prestigio*, Buenos Aires, Eudeba, 1967.
- TOFFLER, A.: *El shock del futuro*, Barcelona, Plaza y Janés, 1974.
- WESTMARCK, E.: *Historia del matrimonio*, Madrid, Editorial España, 1932.
- WHITE, L. A.: *La ciencia de la cultura*, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- *The Evolution of Culture*, New Cork, McGraw-Hill, 1959.
- WRIGHTS MILLS, C.: *La élite del poder*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963, 3ª ed.
- YOUNG, L.B.: *Population in Perspectives*, New Cork, 1968.

4. Cómo hacer eficaz el estudio y cómo estimular al trabajador (s.f.)⁴²²

a. *La dificultad del punto de partida*

Bajo nivel escolar y carencia de estímulos para el estudio, del trabajador

Si hiciéramos una encuesta sobre la formación escolar de nuestros trabajadores comprendidos entre los 25 y los 45 años, nos revelaría que la mayoría sólo tienen la formación escolar básica, con algún curso o asignaturas de Formación Profesional, y que algunos pueden haber aprobado algún curso de Bachillerato. Pero, para todos los efectos -esto es, al “efecto” de re-iniciar algún tipo de estudio-, hay que pensar que *el nivel escolar de conocimientos* de partida es muy bajo: el que proporcionaban nuestras escuelas de primaria o de formación general básica. Aparte de que se podría afirmar con seguridad que -tras varios años de “olvido”: entre los 14, 15 ó 16 y los 25 ó más años- toda la enseñanza entonces recibida habrá quedado reducida al dominio de las operaciones aritméticas básicas, algo de geografía y quizás también de historia y a escribir con bastante dificultad: con tanta como para que nuestra gente joven no quiera escribir porque no sabe redactar o -mejor dicho- expresarse por escrito.

Para esos trabajadores tiene que resultar muy difícil ponerse a estudiar, puesto que carecen de hábito de estudio y porque no entienden lo que leen, lo que impide a su vez despertar el interés por lo que se estudia o se lee. Pues, la condición fundamental para adquirir el hábito de la lectura es entender bien y sin esfuerzo lo que se lee, ya que sólo así cabe la posibilidad de recordarlo; y sólo recordando lo que se lee se mantiene el interés por seguir leyendo. Pero, cuando se han pasado años sin leer, sin estudiar y sin hacer ningún esfuerzo por retener lo que se lee o se estudia, ¿cómo puede empezarse de nuevo a leer o a estudiar?; y ¿cómo retener lo que se lee?

Todo conocimiento nuevo es función del conocimiento previo

⁴²² Mimeo. El texto data probablemente de los últimos años ochenta y primeros años noventa. Aunque siempre se preocupó de la formación del obrero y del hombre común -sobre todo desde el CAUM, a partir de su fundación-, en esa época lo hizo sobre todo como el primer presidente y principal -si no ya único- impulsor real de la Fundación Primero de Mayo, del sindicato Comisiones Obreras. (*N. del ed.*).

Mucha gente -incluso, profesionales de la enseñanza- se lamentan de que en las escuelas no se enseña a los alumnos a *estudiar*, cuando aprender a estudiar antes de estudiar es una ilusión. Sólo se aprende a estudiar estudiando, acumulando conocimientos; y no hay más método o procedimiento especial para estudiar que recoger y acumular experiencia. Esto es así porque la adquisición de todo conocimiento nuevo es función del conocimiento que se posee ya. Dicho de otro modo: los conocimientos que se poseen constituyen los cauces decisivos para la asimilación de todo conocimiento nuevo. Y esto, porque la única posibilidad para incorporar conocimiento nuevo es “entenderlo”: esto es, “reducir” lo nuevo y extraño a conocimiento ya conocido, ya asimilado.

Cualquier pensamiento nuevo puede llegar al individuo por uno de los dos cauces que éste posee: por la vía de la experiencia, al encontrar un objeto (mineral, planta, animal, etc.) antes desconocido; o por medio de la palabra (esto es, del concepto, de la definición, de la descripción, etc.). Pero la cuestión es cómo lograr convertir esos conocimientos nuevos en contenidos vivos y operantes de la conciencia individual que a partir de un momento dado se transforman en “instrumentos cognoscitivos”, en “instrumentos” del propio conocer.

Cuando se habla de “conocimiento” nuevo se alude con preferencia a un conocimiento ya hecho: es decir, a la superposición de la palabra -como es natural, carga de sentido- sobre una experiencia. Así, por ejemplo, cuando voy al médico y me pregunta qué me duele, yo puedo contestarle, señalando la mandíbula inferior y del lado izquierdo: “me duele aquí”; y el médico me dirá: “es un dolor molar; una muela que tiene Vd. mal”. Es posible que yo no haya tenido aún experiencia directa del dolor de muelas, pero puedo haberla asimilado o asumido de otras personas que hayan tenido ese tipo de dolor. De modo que, contando con lo que otros me hayan dicho y con mi conocimiento de la localización del dolor, podría contestar a la pregunta del médico -“¿Qué tiene Vd.? ¿Dónde le duele? -: “me duele una muela”.

Pero, si en vez de una muela, siento un intenso dolor en el lado derecho del vientre -un dolor que nunca había sentido antes y del que no tenía noticia alguna por mis familiares y amigos-, el médico me seguirá preguntando porque querrá identificar el dolor -la víscera que lo produce- a fin de establecer un diagnóstico y poder recomendarme un tratamiento. Por mi parte -en tanto que paciente- no puedo ayudar al médico a que me cure o al menos me

alivie el dolor; porque, o bien soy incapaz de identificar ese extraño dolor, subsumiendo esa primera experiencia que tengo en su concepto, o bien soy incapaz de comunicar al médico mi experiencia, aunque conozca la palabra y el concepto que corresponde a ese dolor. Porque la experiencia humana -que es mucho más rica y compleja que la experiencia animal- es intransmisible e incomunicable salvo cuando existe una asociación rigurosa entre la experiencia y la palabra, como soporte físico, neutral y objetivo de la experiencia.

b. Autocontrol, comprensión y formación

i. Autocontrol, comprensión y memoria

El hábito de la lectura, primer paso hacia la autoformación del individuo

En la educación -o mejor dicho, en la enseñanza del autodidacta, en la autoformación- el problema de reconsiderar lo que se estudia -esto es, lo que se lee- tiene una importancia decisiva.

Por de pronto, hay gentes que no leen y no adquieren el gusto de la lectura porque no entienden lo que leen. Y hay también unas pocas personas que leen y leen y no se enteran de lo que leen. Recuérdese el dicho de Antonio Machado: «Era un hombre que leyó tanto, tanto, que nunca tuvo tiempo de pensar en lo que leía».

Ahora bien, en el estado actual de desarrollo intelectual, aprender a leer -adquirir el hábito de la lectura- es el primer paso en el camino de la autoformación, porque el individuo que adquiere el hábito de la lectura se eleva con ello prácticamente al pensamiento abstracto.

Elevarse al pensamiento abstracto a través de conversaciones es más difícil, aunque eso favorece ciertamente el desarrollo intelectual del individuo; e intentar hacerlo por medio de la “cultura de la imagen” -el cine, la televisión y los tebeos o *comics*- es incluso contraproducente. Todos los estudios realizados para comprobar los efectos del cine y la televisión sobre el desarrollo intelectual de niños y adultos parecen coincidir en que el uso constante y el exceso de imágenes frenan el desarrollo intelectual de los individuos, porque las imágenes no se fusionan para formar un discurso como ocurre con las palabras.

Como es bien sabido, las palabras se enlazan unas con otras porque toda palabra existe en función de ser definida siempre por

otras, hasta el punto de que el conjunto de la lengua puede entrar en el juego de la definición: toda palabra provoca la relación con otras y así sucesivamente. Por lo demás, en el dominio del lenguaje, la dificultad está en el doble papel de éste: la recepción y la comprensión de las palabras (recibir información); y la exteriorización de las propias ideas mediante la expresión de palabras (lo que se quiere comunicar a los otros). Pero ambas funciones del lenguaje se fundamentan en dos características básicas del mismo: 1/ la referencia formal de las palabras en el sistema del lenguaje, su definición: toda palabra es en función de demás y, por lo mismo, se puede definir siempre en términos de otras; 2/ la referencia de las palabras a su contenido, esto es, a elementos del medio humano, como portadoras de la experiencia ganada en la construcción de los mismos.

La comprensión y el uso eficaz del lenguaje tienen, pues, el doble respaldo de la definición de las palabras y de su referente material (un elemento, objeto, acción, etc., del medio creado por los hombres). No obstante, se nos pueden presentar dificultades. Sobre todo, cuando el mundo de objetos de referencia del lenguaje no nos es accesible porque no estamos familiarizados con ellos.

La tarea de la formación universitaria es la familiarización con el mundo de los objetos de estudio y las técnicas de las ciencias especializadas

Muchos dominios de la realidad son materia de estudio de ciencias especializadas, como la física cuántica o la física de campos, la química, la bioquímica, la biología molecular y otras varias. Además, en la mayoría de las ciencias el estudio, el análisis y la investigación han avanzado desde el conocimiento de lo externo y directamente accesible a la percepción de los sentidos humanos hacia el interior de los objetos de estudio, cuya “percepción” se hace cada día más difícil, por lo que exige un largo período de “familiarización con el mundo de los objetos, sus interacciones y su dinámica”.

Ésa es precisamente la tarea de la formación universitaria. No se puede entender nada en tales ciencias sin pasar antes por ese período de “familiarización” con los objetos peculiares que estudian; y a nadie se le ocurriría proponer un sistema de autoformación para entender, analizar o investigar en cualquiera de ellas sin tener en cuenta esa necesidad de conocimientos instrumentales y del manejo de los aparatos indispensables para la simple recogida de datos (como un potente acelerador de partículas para el estudio de las partículas elementales, en física cuántica, por ejemplo).

El proceso de familiarización con un determinado mundo de objetos, sus interacciones y su dinámica, es, de hecho, un proceso de adecuación de la mente al mundo de objetos peculiar de cada ciencia particular. Hasta tal punto, que esa especialización acaba por encerrar al hombre en un dominio “cerrado” de objetos, del que mayoría de las ciencias no pueden salir. Lo que viene a confirmar el famoso axioma de Espinosa, «*Omnis determinatio es negatio*» -«Toda determinación es una negación»: esto es, cualquier propiedad atribuida a un ser impide que pueda tener otra-. Axioma, por lo demás perfectamente válido aplicado a la formación de un hombre en general: «Toda especialización es una negación», o al menos una limitación. Aunque esto no contradice la necesidad de la especialización, pues sin ella sería imposible el progreso.

La historia de la naturaleza y la historia del hombre, dos ciencias genuinas accesibles y necesarias para el hombre común

Ahora bien, a pesar de que la especialización es indispensable en todas las ramas del conocimiento humano, existen ciencias muy importantes para los hombres -posiblemente, las más importantes- en las que sus objetos y el dinamismo de éstos son accesibles al hombre común sin una formación previa de la mente con el fin de adecuarla a los mismos. En algunas ramas del conocimiento -la historia, ante todo- basta un esfuerzo limitado para acceder a la comprensión de sus objetos y de las relaciones e interacciones de éstos.

A pesar de todos los esfuerzos de los difamadores de la historia, ésta es una de las ramas fundamentales del conocimiento humano. Es más: en ese sentido, tenían razón Marx y Engels al afirmar que sólo hay dos ciencias genuinas, a saber: la historia de la naturaleza y la historia del hombre.

«Reconocemos solamente una ciencia: la ciencia de la historia. La historia, considerada desde dos puntos de vista, puede dividirse en historia de la naturaleza e historia de los hombres. Ambos aspectos, con todo, no son separables: mientras existan los hombres, la historia de la naturaleza y la historia de los hombres se condicionarán mutuamente. No tocaremos aquí la historia de la naturaleza, las llamadas ciencias naturales; abordaremos, en cambio, la historia de los hombres, pues casi toda la ideología se reduce a una concepción tergiversada de esta historia o a una abstracción total de ella. La propia ideología es tan sólo uno de los aspectos de esta historia»⁴²³.

⁴²³ C. Marx y F. Engel, *La ideología alemana*, Barcelona, Grijalbo, 1970, «Textos suprimidos por Marx y Engels», pp. 675-686; p. 676. La cita corresponde al segundo texto suprimido. Eloy Terrón la toma de C. Marx, *Principios Filosóficos* (Buenos Aires, Editora Inter-Americana, 1945, traducción y prólogo de Luis Alberto Sánchez, pp. 80-

ii. La historia, en la comprensión del universo

El universo está constituido por seres y procesos de diversos niveles de integración y de complejidad creciente, como resultado de su evolución

La historia como manifestación del movimiento, el cambio o la transformación de las cosas es esencial a todo cuanto existe en el universo.

Todo cuanto existe en el universo se reduce a seres y procesos. El universo en su conjunto está constituido por *seres y procesos*; y buena parte de él se reduce a partículas e interacciones de partículas. El cambio -el proceso-, es el hecho universal y eterno: todo cambia, todo fluye.

Como remansos del proceso de cambio, los seres son remansos de energía de distintos niveles de organización, con comportamientos, regularidades y propiedades diferentes. Todo en el universo aparece estratificado en diferentes seres -o remansos de procesos de cambio y energía- desde el más sencillo átomo de hidrógeno hasta los seres vivos más complejos. Ya se trate del mundo inorgánico, de la materia viva o del hombre y la sociedad cultural de los hombres, todo aparece estructurado en seres y procesos: en procesos que avanzan hacia seres; y en seres que se desorganizan para entrar en la corriente de un nuevo proceso hacia otro nivel de ser.

Tanto la naturaleza inorgánica como la orgánica que se originó a partir de ella conservan las huellas verídicas de los cambios y registros sufridos: la primera, en lo que se refiere al larguísimo período actual de su desarrollo, aún en curso; y la segunda, en lo que respecta al origen y al complejo desarrollo de la vida animal, con sus grandes *tipos* o *phyla* y la concreción de éstos en especies. Esas huellas acumuladas en las *estructuras* de los seres proporcionan a los científicos datos suficientes para entender sus procesos de evolución: es decir, su historia, en tanto que cambio y transformaciones de las cosas, aunque la historia, propiamente, es una creación intelectual de una especie animal, del hombre.

Para entender bien esto último, habría que introducir una diferencia -por lo demás bien evidente- en la consideración de los seres.

81), un libro que Eloy Terrón releía con frecuencia, por cierto, en los últimos años de su vida. (*N. del ed.*).

Por un parte, tenemos los seres y los procesos constitutivos de la naturaleza inorgánica, que fueron los únicos existentes durante un período indefinido de tiempo. Los científicos hablan de la edad del universo y unos la calculan en 5.000 millones de años, otros en 16.000 y algunos, recientemente, en 30.000 ó 60.000 millones de años. Aunque, en realidad, hablar del origen del universo y, por tanto, de su edad, no tiene sentido; y aún menos, aplicarle nuestra particular y peculiar medida de tiempo, el año.

La historia natural de los seres vivos en general -y la de los animales, en especial- puede explicarse por la dialéctica de la acción y experiencia

Pero, por otra parte, hay también en el universo -al menos en nuestro universo próximo- unos tipos de seres que registran y acumulan sus cambios y transformaciones, y que se sitúan en una *escala ascendente* en cuanto a la conservación de toda interacción, de manera que esos cambios y transformaciones se aproximan más y más a la forma de historia: los seres vivos. Éstos no sólo experimentan cambios y conservan las huellas del cambio, sino que todo cambio -toda acción- del ser vivo se conserva, además, como huella que modifica la estructura material del mismo y, además, se hace historia, porque la *experiencia* del cambio -de la acción del ser vivo- mejora la aptitud del mismo para sobrevivir y su acción futura.

Ahora bien, si en el universo todo cambia de proceso a ser y de ser de nuevo a proceso, y en los animales -y en todos los seres vivos- los cambios se manifiestan como experiencia que modifica el comportamiento animal, en el hombre los cambios se transmiten como experiencia pura: esto es, como historia, como relatos comunicables y de manera que todo hecho es comprensible en términos de la influencia de otros hechos del mismo nivel.

El hombre tiene historia porque la experiencia humana se transmite socialmente y opera como un todo en la determinación del presente

Para todo hombre, la vida es historia; su vida *consciente* es historia. Pues, si se admite que la vida consciente del individuo como hombre comienza en *cero* en el momento de nacer, la adquisición de experiencia y el aprendizaje de la lengua y las relaciones con los demás serán las que configuren su personalidad, es decir, el conjunto de contenidos de su conciencia.

Ahora bien, la vida del hombre sólo es plenamente consciente cuando el individuo humano asume de modo consciente -esto es, con conocimiento- todos sus actos sin que persista ningún tramo invadido por la niebla y, al contrario, todo en su vida aparece como

una cadena cuyos *eslabones* son identificables y operantes cada uno de por sí. En tal caso, cada uno de los momentos de la propia vida presta concurso -hace su aportación- a la conducción de la misma; de tal manera, que el hombre puede decir que toda su experiencia -la experiencia de toda su vida- opera como un todo en la determinación de cada acción, de cada decisión del presente.

Es así como la historia de cada individuo humano influye como guía de su acción; y esa manera de actuar es lo que permite afirmar que los hombres no tienen una naturaleza determinada -definida, acabada-, sino historia. Los hombres son historia porque toda nueva experiencia abre nuevas posibilidades de acción para el futuro. Todo hombre es historia porque está abierto constantemente a la adquisición de nueva experiencia. De hecho y con todo rigor, la respuesta del hombre a un estímulo determinado -al menos, tratándose del individuo- es imprevisible.

La ciencia de la historia, única vía de acceso para entender el presente en la sociedad industrial capitalista

Por lo demás, al menos en las sociedades industriales capitalistas, la historia constituye la incuestionable vía de acceso del hombre para disponer de unos someros conocimientos de los factores que determinan sus condiciones de vida; cualquiera que sea el aspecto de su vida que considere -vivienda, alimentación, vestido, educación, etc.-, se encontrará de inmediato con algún factor -o con algunos factores- de naturaleza histórica. En las sociedades industriales capitalistas todo lo que afecta al hombre en el orden económico, social, político, cultural, etc., hunde sus raíces en el pasado; y su propia existencia obedece a factores que en un determinado momento no existían y en otro sí; esto es, están sujetos al devenir histórico.

Pero lo mismo, aquellos hombres que sufran las influencias más desagradables y desastrosas del presente deben sentirse motivados e incitados a estudiar y a comprender por qué las cosas han sido así y por qué los individuos han estado -y están- condenados a sufrirlas. Es más: el paso más importante y más decisivo era -y es- la toma de conciencia por parte del individuo -del trabajador, el estudiante o el profesional- de que las dificultades sufridas obedecían -y obedecen- a propósitos concretos de otros hombres y elegidos por ellos.

El hecho de que todos los factores que condicionan los modos de vivir de los hombres sean históricos es lo que hace posible que hasta los trabajadores más rudos y carentes de formación

intelectual puedan formarse una idea mínima de cuáles son las causas de sus males sociales e incluso de cómo pueden modificarse esas causas para superar su influencia negativa. De hecho, en las grandes ciudades todos los días hay huelgas y se celebran manifestaciones para presionar a favor de mejoras del salario y de otras condiciones de trabajo; y esas huelgas las vota la gran mayoría de los trabajadores, los más inteligentes y cultos, los menos cultos e incluso aquellos que no saben ni leer ni escribir.

5. Significación política y cultural de la lectura (1993)⁴²⁴

Hoy se pretende sustituir la palabra y la imprenta por la imagen, con el desarrollo actual de la *tecnológica* (televisión, ordenadores y demás)

No es elegante ni progresista propugnar la práctica de la lectura, como si estuviéramos en el siglo XIX, cuando no existía otro soporte para la palabra que el papel, el libro. Hoy es un atraso hablar de la Galaxia Guttenberg, que ha sido felizmente sustituida por el vídeo, el microfilm, el teletexto y -claro está- por los ordenadores. Leer, hoy, es una práctica *demodé*.

Leer como se hacía en siglo XVI, en el XVIII o en el XIX, cuando no existían verdaderos sustitutos de la lectura resultado de los grandes avances de la *tecnológica* -del video, de la televisión y de los ordenadores-, constituye un atraso y una pérdida de tiempo. Ahora el primado lo ostentan los medios audiovisuales que abren la marcha del progreso y de la civilización. Actualmente hay que ceder el puesto a las nuevas técnicas, hay que confiar en los instrumentos del futuro, porque -¡hay que desengañarse!- *el futuro está ahí* y nos lo descubren los industriales japoneses, los coreanos, los fabricantes de Hong Kong, etc. Pues ha llegado la hora de que avancemos desde la prehistoria del pensamiento mediante el uso de nuestros rudimentarios y falibles recursos de pensar hasta los nuevos instrumentos de pensar -los ordenadores de la... decimoctava generación y las máquinas de I. A.-, que producen un pensamiento objetivo, rápido, eficaz y a la altura de las necesidades de nuestra era *tecnológica*. Y tampoco hay que olvidar que vale más una imagen que mil palabras, ventaja fácilmente apreciable en la mayoría de las especies animales, puesto que parece que todos ellos poseen riquísimas imágenes, no contaminadas por los conceptos.

A los avanzados adalides y esforzados propagandistas que, con el patrocinio y el mecenazgo de las poderosísimas corporaciones del universo del *Chip*, nos tratan de convencer de nuestro retraso mental por nuestro empeño en pensar con los viejos instrumentos, a esos impertérritos promotores de la revolución tecnológica -tecnológica y electrónica- hay que decirles que el pensar -ese rudimentario pensar que ha producido la *Iliada*, la *Divina Comedia*, el *Quijote*, la *Fenomenología del Espíritu*, el

⁴²⁴ *Utopías-Nuestra Bandera* (1993), 156/157, pp. 185-188. Hay otra versión, más breve, del CAUM, fechada en junio de 1994, con varias ediciones. (N. del ed.).

Origen de las Especies, Guerra y Paz y otras muchas obras no menos importantes- es el modo de acción de un animal y solamente de él. Nadie más que un animal puede realizar esa función de pensar: la función más elevada, en la que la evolución cósmica se vuelve sobre sí misma y se piensa, toma conciencia de sí, se hace autoconsciente.

No es difícil comprender que la actividad de pensar es la actividad más elevada que puede realizar el ser humano y que sólo él puede llevar a cabo.

En primer lugar, el pensar es la acción de un ser vivo que -por la posición que ocupa en la naturaleza y por su tardía aparición- ha alcanzado una organización muy compleja, una masa proporcionalmente elevada de tejido nervioso -que, además, está fuertemente concentrada, ya que la médula y el encéfalo constituyen la parte dominante del mismo- y una laringe altamente desarrollada y muy rica en terminaciones neurológicas musculares que permite a los individuos emitir una enorme diversidad de sonidos, lo que constituye la base de la gran riqueza del lenguaje.

Pero ésa es sólo la dimensión biológica del proceso de pensar, puesto que éste únicamente es posible por la adquisición subjetiva de la experiencia acumulada en la enorme riqueza del *medio humano*: esto es, de todas las transformaciones llevadas a cabo por el hombre en la naturaleza para convertir un mundo hostil en una morada segura y satisfactoria para todos los hombres. Los hombres, al construir el medio humano, desprenden experiencia de su acción y la vinculan a los sonidos del lenguaje, convirtiéndolos así en palabras cargadas de significado -esto es, de experiencia-, al crear una especie de *duplicado ideal* de la realidad (del medio humano), cuyo soporte físico -como es claro- son las palabras. Ese *duplicado ideal*, al que tienen acceso las personas -tanto por el aprendizaje de la lengua como por el uso y la familiaridad con los elementos del medio humano- es lo que permite al individuo pensar.

En la construcción del medio humano los hombres aplicaron en un principio una fuerte actividad muscular, pero lo penoso del trabajo les impulsó a recoger experiencia e idear fórmulas para ahorrar esfuerzos, reducir el gasto muscular y sustituirlo por animales y por instrumentos y máquinas; hasta tal punto, que actualmente en los países industrializados donde había docenas de personas ahora sólo hay unas pocas máquinas. Un ejemplo ilustrativo es el de la migración temporal de docenas de miles de segadores, que bajaban desde Galicia hasta La Mancha para

desempeñar tareas que hoy cumplen unas cuantas segadoras, que, además, trillan, limpian, envasan, etc. De modo que se tiene la impresión de que, cuanto más progresa la cultura, menos trabajo muscular se reserva a los hombres y mayor es la tarea que nadie más que los hombres y sólo ellos pueden afrontar: la tarea de pensar.

Cuando más avanza la sociedad, más necesita el hombre una idea fidedigna del propio medio cultural y un pensamiento integrador

Aunque hay algo más difícil e importante aún. A medida que mejoran las condiciones de vida en las sociedades capitalistas industriales, el consumo de mercancías y la utilización de servicios requieren de manera creciente más pensamiento de parte de los individuos, si quieren usar y disfrutar de las cosas. El simple hecho de vivir en una sociedad industrial avanzada -el vivir en las grandes ciudades, en las urbanizaciones modernas- les exige un mayor desarrollo de su capacidad de pensar si quieren llevar una vida satisfactoria; todo lo contrario de lo que les ocurría a los habitantes de las aldeas de subsistencia. Pero no sólo eso. La enorme proliferación de los medios de comunicación de masas -que algún crítico chusco denomina "medios audiovisuales de entontecimiento de masas"- lo requiere igualmente, si es que quieren mantener su libertad, su integridad intelectual y su equilibrio personal. Cuanto más avanza la sociedad, mayores comodidades hay y -en resumen- se vive mejor, mayor es la necesidad que tienen los hombres de disponer de un pensamiento abstracto, un pensamiento más abarcador que les proporcione un sentimiento de seguridad y la sensación de que las oleadas de estímulos y de provocaciones no les anonadan, hasta sumergirlos en el caos.

Para evitar esos y otros peligros semejantes, los hombres tienen que conocer el medio en que viven; pues, cuanto más complicadas se hacen las sociedades, más indispensable es tener una idea fidedigna del ámbito socioeconómico y cultural en que viven. Lo que no es, por lo demás, sino una concreción de una ley general de la actividad de los seres vivos en general y de los animales en especial: para poder sobrevivir, el animal tiene que disponer de alguna idea -concepción- de la realidad, del hábitat inmediato, directo, en que hace su vida.

Compárese, al respecto, la amplitud y riqueza de detalles de la idea de la realidad de un campesino, que nunca salió del valle donde está situada su aldea, con la idea que necesita un buhonero, que con su caja al hombro va ofreciendo su mercancía de pueblo en

pueblo o de aldea en aldea, sin detenerse en ninguna de ellas. Cada hombre tiene que disponer de una idea representativa del ámbito sociocultural en el que hace su vida. Pero, en las sociedades industriales avanzadas, esa idea representativa de la realidad no puede construirse a base de la experiencia de la realidad ganada directamente por el individuo. Actualmente, hay que proporcionar a cada hombre un esquema o idea de la realidad en la que ha de vivir, elaborada con los conocimientos más adecuados, para que con el menor esfuerzo intelectual cuente con una guía correcta y eficaz para el desenvolvimiento de su vida⁴²⁵.

Ahora bien, el pensamiento que todas las personas necesitan para conducir su acción -para guiar su vida o su actividad profesional- es el pensamiento corriente: el pensamiento abstracto que alcanza máxima generalidad; el pensamiento constituido por conceptos y juicios elevados al máximo nivel de abstracción y de generalización y vinculados a palabras que utilizaríamos en situaciones idénticas.

Así nos encontramos con una primera afirmación rotunda y absoluta: el pensamiento tiene que estar formulado en palabras cargadas de significados (es decir, de conceptos), pues -aunque podemos representarnos la realidad mediante imágenes- pensamos solamente con palabras, porque lo exige así la estructura de nuestra conciencia. De hecho, ésta puede definirse con toda razón como el “conocimiento que conoce” y lo hace únicamente con los conceptos (de las cosas y los procesos) correspondientes a las palabras.

El pensamiento individual se activa con el pensamiento depositado en los libros u otros soportes, y la lectura es el ejercicio más eficaz al respecto

Los relatos -o narraciones-, las descripciones y las teorías que encontramos en los libros (y, naturalmente, en otros tipos de soporte, como el microfilm, la pantalla del televisor -el teletexto-, la cinta de vídeo, el disco y la pantalla del ordenador, etc.), todos esos contenidos, están elaborados con la misma materia prima: palabras en su máximo grado de abstracción, conceptos. Pero tales narraciones conceptuales, congeladas o petrificadas en los

⁴²⁵ En la versión del CAUM este último punto reza así: «Actualmente, hay que fomentar todo lo que ayude a las personas a hacerse una idea de la compleja realidad en que viven: facilitar el acceso de todo el mundo a las fuentes del conocimiento para que, de ese modo, puedan contar con una guía enriquecedora y eficaz para el desenvolvimiento de sus vidas». (N. del ed.).

diferentes tipos de soporte, son absolutamente inactivas, aunque se conserven invariables durante miles de años; si bien, una vez transferidos a una conciencia, esos contenidos adquieren una nueva vida -la vida con que fueron creados- y pueden alumbrar nuevos conocimientos. Pues, el conocimiento sólo es creador y activo al constituir la materia prima de una conciencia. Fosilizado o congelado en los libros u otros soportes es el mismo; es el mismo tipo de pensamiento. Pero, tan pronto como una conciencia accede a él, ese conocimiento que yace rígido en los libros, se transforma de inmediato, fecundándola.

Esa fecundación del pensamiento individual de un hombre o una mujer vivos es tan real y tan viva -tan activa y eficaz- que hace siglos que los hombres de la edad moderna formularon aquel pensamiento tan hermoso: “los modernos somos como enanos aupados a hombros de gigantes, aunque, por lo mismo, podemos ver más lejos que ellos”. Por eso, el pensamiento depositado en los libros se vivifica y se transforma de inmediato al penetrar en una conciencia. Porque ese poder taumatúrgico del conocimiento humano tiene su razón de ser en que representa la verdadera esencia del hombre, una esencia que es fundamentalmente comunicable; es comunicación pura.

No parece necesario proponer nuevos argumentos a favor, en primer lugar, de que la actividad más propia, más genuina, más elevada del hombre es la actividad de pensar, porque el pensamiento humano es el proceso culminante de la evolución cósmica. Los avances de la civilización hacen absolutamente necesario que los hombres y las mujeres dediquen más esfuerzos a la tarea de pensar la realidad en que vivimos, en general; y -como cuestión de vida o muerte-, en las consecuencias a corto, medio y largo plazo, de las cada día más poderosas acciones de la especie humana sobre la naturaleza.

Tampoco habría que insistir, en segundo término, en que el pensamiento que los humanos han elaborado y depositado en los libros se hace activo y fecundo tan pronto como penetra en una mente. Y en que esa fecundación es inevitable y necesaria porque nuestro pensamiento individual se potencia y desarrolla inmediatamente desde que entra en contacto con el pensamiento que está depositado -“congelado”- en los libros u otros soportes; hasta el punto de que no hay mente que se pueda resistir a la acción fecundadora del pensamiento cuando -como esencia humana comunicable que éste último es- el pensamiento depositado en los libros es irresistible.

Dado el estrecho paralelismo existente entre el pensamiento depositado en los libros y la actividad pensante del individuo humano, el ejercicio más eficaz para elevarse al pensar abstracto es la lectura, pasando por sus tres etapas: lectura en voz alta; lectura en voz baja; y lectura silenciosa o lectura inarticulada, que es ya verdadero pensamiento, verdadero pensar. Sin el apoyo de la lectura, la persona puede llegar al pensamiento abstracto, pero encontrará dificultades. Sin embargo, a través de la lectura, el joven -e incluso el adolescente- se adaptará pronto al pensamiento abstracto; o sea, a la forma general del pensamiento.

¡Cuidado! Los medios visuales no nos proporcionan “pensamiento” como la lectura; solamente nos proporcionan percepciones, que podemos transformar en pensamiento o no.

Ninguna máquina elabora conocimiento como cualquier hombre corriente; las máquinas por sí mismas nunca podrán aplicar la ciencia a diseñar y a fabricar objetos -mercancías- para el mercado. Por eso es falso que las máquinas puedan sustituir a los libros; mejor dicho, a un soporte de textos, ya sea como el libro o de otro tipo.

6. Por qué la falta de hábitos de lectura (1994)⁴²⁶

Dictadura, industrialización e inmigración. Necesidades de información en sociedades sometidas a cambios sociales y económicos⁴²⁷

Es cada vez más frecuente oír hablar de una cuestión ciertamente importante que preocupa mucho. Consiste en descubrir cuáles son los temas que más interesan al público en el que existen y funcionan las asociaciones del tipo de la nuestra, el CAUM⁴²⁸. Y, por mi parte, querría contribuir a esclarecer qué es lo que preocupa y atrae a la gente común de nuestro tiempo, una cuestión ciertamente difícil y compleja.

Ante todo, habría que comprobar si hay algo que atraiga a la gente, si hay algo que le preocupe y cuál es el carácter de esa preocupación. Pues la gente puede estar preocupada por cómo ganar dinero para hacer frente a sus necesidades reales y a las necesidades “virtuales” que genera la vida en las grandes ciudades actuales; puede estar también dominada por el miedo al paro, preocupada por la educación y el destino de los hijos; etc., etc. Porque, sin duda, son muchos los problemas que pueden preocupar de manera tan absorbente a la gente que no le dejen ni tiempo ni espacio para pensar acerca de cómo y dónde encontrar ayuda o soluciones para aquéllos.

De la cultura rural de la penuria a la cultura del consumo y del despilfarro de la sociedad industrial capitalista “democrática”, sin aprendizaje ni guía

Insisto en esto pensando en la mayoría de nuestra gente procedente del mundo rural, donde había estado sometida a una educación dominada por la cultura de la penuria, y que ha tenido que afrontar una reconversión drástica a la cultura del consumo -e incluso del despilfarro: lo que podría llamarse cultura del “tírese después de usado”- hoy dominante en las modernas sociedades de consumo del capitalismo industrial “democrático”, es decir, en las sociedades de libre mercado.

⁴²⁶ En *La cultura y los hombres*, Endymion, Madrid, 2002, pp.203-212. Hay una edición previa del CAUM, fechada en junio de 1994, con diversas reimpresiones posteriores. (N. del ed.).

⁴²⁷ Subtítulo, de E.T. (N. del ed.).

⁴²⁸ Eloy Terrón fue miembro fundador del Club de Amigos de la Unesco de Madrid y lo presidió entre 1993 y 1995 (N. del ed.).

En los últimos años del franquismo nuestras gentes que llegaron masivamente a las ciudades industriales y a las zonas de servicios turísticos estaban preparadas para trabajar y realizar grandes tareas; no temían al trabajo ni a la austeridad o a renunciar a muchas cosas que, por lo demás, desconocían. Fue la época heroica de nuestra clase trabajadora. Todavía no se habían instaurado los mecanismos actuales de “manipulación” de las masas; y, de hecho, el franquismo continuó utilizando los métodos - o el método- de los regímenes “nazis” y fascistas. A saber: el encuadramiento de las masas en organizaciones de mucho relumbrón, patrioterías y cargadas de formulismos y de retórica, tales como Falange Española Tradicionalista y de las JONS, la Sección Femenina, las falanges juveniles, la organización sindical, San José Obrero, el Primero de Mayo, Educación y Descanso y otras muchas. Pero, en los años sesenta y setenta, esos instrumentos resultaron ineficaces para encorsetar las aspiraciones de las masas recién llegadas o que estaban llegando a las ciudades y zonas turísticas.

Esos inmigrantes, jóvenes en su gran mayoría, que no tenían experiencia de vivir en la ciudad ni de trabajar en la industria y mucho menos en los servicios, tuvieron que enfrentarse entonces a unas nuevas exigencias de trabajo, de relaciones con los compañeros, de integración en un barrio (donde habían encontrado vivienda), de instalación del hogar (adquisición de muebles y diversos objetos de la casa), de comidas, etc. Pero ¿qué pautas siguieron en sus compras? ¿Qué comidas hacían? Y, sobre todo, ¿con qué guías contaron en la adquisición no ya sólo de cosas sino también de hábitos e ideas?

Esa cuestión -la adaptación de centenares de miles de hombres y mujeres jóvenes a un nuevo modo de vida, el modo de vida urbano, industrial y de servicios- es compleja y difícil, dada la notoria diferencia entre la forma de vida rural tradicional y ese nuevo modo de vida. Piénsese, por ejemplo, en la compra de muebles y de vestidos, en cómo esas gentes la habían efectuado en el medio rural y en cómo la harían en el medio urbano: o en los alimentos, que -como es bien sabido- en el medio rural no se compraban habitualmente y, desde luego, no lo hacían la mayoría de los campesinos que vivían de una agricultura de subsistencia. De modo que esos centenares de miles de hombres y mujeres que procedían del medio rural tuvieron que instalarse en su nuevo hábitat urbano sin aprendizaje ni guía, y fueron ganando experiencia sobre la marcha, al aprender de la propia práctica.

El cambio tuvo que ser muy brusco. En general, la vida en la ciudad no tenía nada que ver con el trabajo en el campo, con lo aprendido en el pueblo, con las costumbres de consumo (muebles, enseres de la vivienda, vestido, comida, etc.) y con lo poco que les había aportado la escuela a los trabajadores rurales -si acaso, apenas leer-. Pero fue en las áreas del trabajo y del consumo donde los inmigrantes urbanos se encontraron más faltos de experiencia propia. Se dieron cuenta de necesitaban, con urgencia, un sustituto de la misma para desenvolverse en ella: la experiencia -o el conocimiento- socializada. Pero ¿cómo y dónde encontrar ese conocimiento -esa experiencia- socializado? Y, lo que es más importante aún: ¿cómo apropiárselo para dirigir o guiar su propia actividad como trabajadores?

Muchas empresas de entonces resolvieron el grave déficit de especialización profesional organizando sus propias escuelas de aprendices y cursos acelerados de adaptación. Para llenar esa misma laguna, los organismos oficiales franquistas tuvieron que impulsar -en los años sesenta, setenta e incluso durante los ochenta- cursos acelerados de adaptación, de actualización y reciclaje, que contribuyeron a facilitar a muchos trabajadores el encontrar trabajo. Y también se aprovecharon las “academias de piso”, con cursos de preparación para toda clase de oposiciones que la naciente sociedad industrial requería. Pero, aún con todo ello, en las empresas pequeñas -que eran innumerables-, cada recién llegado tuvo que aprender por el procedimiento -que conocía muy bien- de la “acción demostrativa” y la imitación de los trabajadores que le habían precedido.

Ésa fue una situación típica en la que un sector importante de la población -los trabajadores, en concreto- necesita “experiencia” para dirigir y guiar su actividad profesional y tiene que improvisarla mediante el recurso a la experiencia social: esto es, al conocimiento fijado en el lenguaje, puesto que toda persona dedicada a la producción puede reforzar o enriquecer su experiencia recurriendo al lenguaje hablado o escrito. Cuando la gente tiene que recurrir a este tipo de conocimiento es que busca información para mejorar su actividad.

En la sociedad española de la época, muchas personas que podrían llevar a cabo una actividad productiva no podían hacerlo porque carecían de los conocimientos necesarios, aunque acabaron adquiriéndolos de un modo o de otro. Pero los trabajadores que encontraron trabajo en una empresa pequeña no lo hicieron mediante cursos acelerados de actualización, sino que aprendieron

sobre la marcha viendo trabajar a sus compañeros: algo que, por cierto, no podían hacer los trabajadores de una empresa grande, en razón de las pérdidas de escala.

Otra área de actividad en la que la población inmigrante a las zonas urbanas se encontró falta de la experiencia necesaria fue -y es aún hoy- la del consumo. Para consumir muebles, objetos del hogar, vestidos, etc., hay que saber usar tales objetos, hay que conocerlos antes de usarlos. Muchos objetos del área del consumo -como ropas, calzado, etc.- eran conocidos por los inmigrantes. Pero otros muchos, no. Comenzando por los alimentos: los inmigrantes rurales llegados a las ciudades debieron encontrarse con alimentos que no pudieron utilizar porque no sabían cómo prepararlos; y tuvieron que esperar a tener conocimientos -o información- al respecto para poder consumirlos.

En esa área del consumo debió jugar al principio un papel muy importante el cine, que fue la distracción preferida de los españoles desde los años cincuenta hasta que apareció la televisión en los setenta. Pero, desde entonces, fue en la televisión donde millones de españoles vieron por primera vez la utilización de los objetos propios de las sociedades industriales (como frigoríficos, lavadoras, batidoras -hacerse un zumo para desayunar-, tostadoras, etc.), amén de los objetos de máximo prestigio en las mismas: el automóvil, la televisión y la radio de transistores. Y el conocimiento y el saber de la existencia y el funcionamiento de esos aparatos exigió a su vez más conocimiento y una experiencia que tampoco podían tener los inmigrantes recién llegados a las ciudades, a las zonas urbanas.

Para entender bien la adaptación de los inmigrantes urbanos al consumo y cómo ganaron experiencia al respecto, hay que distinguir tres sectores: el consumo de muebles y objetos del hogar; el consumo de vestido y calzado; y el consumo de alimentos. De esos tres sectores del consumo, el que evolucionó con mayor rapidez fue sin duda el correspondiente a la ropa y el calzado, debido a los poderosos estímulos de la industria textil: los grandes almacenes, la naciente industria de la confección y la moda como mecanismo exhibicionista de poder económico (las modas se sucedían vertiginosamente; y la invencible revolución de la minifalda -un grito de libertad del cuerpo femenino- pertenece a los sesenta). Pero, en general, la evolución de los tres sectores fue lenta y sin cambios cualitativos. Sólo la moda exigió un suplemento de experiencia, que se concretó en las revistas femeninas del tipo *Elle*, dedicadas a los anuncios y que apenas contenían relatos literarios.

Con todo, el verdadero cambio en el consumo habría de producirse como resultado central y capital del desarrollo industrial del país. La industrialización española -como la de otros países en los que el capitalismo se desarrolló con notable retraso- tuvo como base la producción de objetos de prestigio, de disfrute y de entretenimiento: el automóvil, ropa, joyería, cadenas musicales, radio transistores, tocadiscos, etc. Porque, si bien en un principio estos objetos no iban dirigidos a las masas, el aumento de la producción obligó pronto a orientar a la población trabajadora hacia los mismos, pese a que la gran mayoría carecía de conocimientos al respecto. Pero lo más sorprendente fue que la industria producía objetos con los que encandilar a las masas. A saber: un nuevo tipo de mercancías -los medios audiovisuales: la televisión y la radio- que, aparte de atractivas por sí mismas, eran también el mejor de los vehículos para dar a conocer a la población cualquier otra mercancía.

La radio y la televisión fueron la rama central de la producción en las industrializaciones tardías, como la vía insustituible de comunicación con las masas para proporcionarles conocimiento acerca de todos los demás objetos de la industria.

Desarrollo intelectual de las masas a partir de la televisión como sustituto de la lectura: cultura de la imagen, analfabetismo funcional y conformismo

Esto nos lleva a plantear y tratar de explicar la forma peculiar del desarrollo intelectual -y cultural, en general- de la población española actual y, en especial, de la clase obrera.

La tardía iniciación de la industrialización en nuestro país nos condenó a recibir como los objetos industriales por excelencia, primero, la radio, y, luego y de manera mucho más universal, la televisión; hasta el punto de que para muchas familias de inmigrantes la televisión fue el primer electrodoméstico del hogar. Ahora bien, instalar la televisión en medio del hogar de un inmigrante equivalía a destapar la caja de los deseos y esperanzas de personas absolutamente indefensas y sin la menor capacidad crítica frente al mundo maravilloso desplegado por la televisión.

En cuanto a esa absoluta falta de sentido crítico, tiene una explicación histórica abrumadora.

Cuando la industrialización inició su marcha incontenible, hacia la segunda mitad de los años sesenta, los españoles llevaban soportando treinta o treinta y cinco años de dictadura. Franco y sus colaboradores se pusieron como objetivo el exterminio

de los dirigentes obreros, la destrucción de sus organizaciones y la derrota de los partidos democráticos; y, con la ayuda del nazi-fascismo, lo alcanzaron con creces, hasta el punto de dejar a los trabajadores españoles inermes en manos de los terratenientes y de los empresarios.

Para los franquistas -un conglomerado del más variado pelaje, que iba desde los requetés (campesinos pequeños y medios navarros) a la aristocracia terrateniente (el auténtico núcleo del Movimiento) pasando por los señoritos de la falange- los obreros españoles eran el verdadero enemigo: “la antiespaña”. Pero eso no fue todo. Porque la derrota en la guerra civil y la persistencia de la represión de los trabajadores tras su finalización los empujó al aislamiento más completo y el individualismo más riguroso. Nadie confiaba en nadie; y nadie tuvo el más leve contacto político ni sindical, ni la menor relación con la cultura obrera anterior a la guerra civil.

Por otra parte, ya antes de la guerra civil los obreros españoles leían poco -principalmente, porque no sabían leer-, aunque procuraban enterarse de lo que pasaba por los que leían (es bien conocida la imagen de un grupo de braceros andaluces o extremeños escuchando al atardecer a un compañero que les leía un periódico obrero). Después, muchos obreros tanto del campo como de la ciudad continuaron sin saber leer, mientras la gran mayoría de los que habían aprendido a hacerlo se encontraban en la práctica en las mismas condiciones, puesto que nunca habían practicado la lectura ni tampoco tenían nada que leer. ¿Qué podían leer? ¿*Arriba, Pueblo* y los periódicos de provincias, que -salvo los que quisieron practicar el sadomasoquismo- no publicaban nada que tuviera el más mínimo interés para los obreros?

Bajo el régimen franquista los obreros se vieron forzados a vivir de espaldas a la letra impresa. Quizás algunos trabajadores -muy pocos- leyeron *Marca*, el portavoz del *pan y circo* -los deportes-, el rasgo cultural predominante durante la dictadura. Además y como es bien sabido, la lectura, para ser eficaz, tiene que convertirse en hábito; y para un obrero era muy difícil, si no imposible, adquirir el hábito de leer, al carecer de estímulos para hacerlo. Porque ¿qué podía leer y para qué? Bajo la dictadura, los obreros aborrecieron la lectura, ya que nada -ninguna publicación- les incitaba a leer. La atonía, el inmovilismo y la involución ideológica del franquismo con su culto al pasado, al retomar la ideología de los Reyes Católicos y los “valores” del poderío español cuando en el “imperio” nunca se ponía el sol, todos esos intentos

resultaban tan grotescos que repelían hasta a los más atrevidos exaltadores del nacionalcatolicismo. En cuanto a los millares y millares de inmigrantes del campo que se desparramaron por las ciudades y zonas industriales y turísticas en los años sesenta y setenta, se encontraron en la misma situación que los demás obreros; pues, si bien los hijos de los campesinos habían podido ir algunos días a la escuela y hasta aprender a leer, nunca pudieron practicar la lectura para adquirir el hábito de leer.

Los comienzos de la industrialización sorprendieron, por lo tanto, a los trabajadores españoles en la más absoluta indigencia intelectual, incapacitándoles por tanto para ejercer una discriminación inteligente de las oleadas de objetos que se les venían encima. Y, como esos comienzos del desarrollo industrial coincidieron además con la aparición y la expansión de la televisión, los trabajadores -todos ellos, sin hábito ni práctica de la lectura- se sintieron tranquilizados al creer que la televisión era el medio ideal de comunicación; tanto, que no echaron en falta la lectura, para nada.

Por otra parte, esa solución tan cómoda -que llevó a los trabajadores a creer que la televisión era un medio de comunicación y a sentirse bien informados con su mágica ventana al mundo- se mostró muy eficaz para hacer las veces de escaparate donde exhibir los más atractivos y fascinantes artículos, dentro del mismo hogar familiar. No hubo medio más eficaz para dar a conocer los objetos, sus características, la manera de hacerlos funcionar, su uso, etc. En el área del consumo, la televisión proporcionó a la clase trabajadora, sin esfuerzo alguno por su parte, la experiencia de que carecía; y aquélla se sintió tan cómodamente instalada ante el televisor que aún hoy no advierte la mutilación a la que se la ha sometido.

Por lo demás, la experiencia que la población trabajadora necesitaba en el área de consumo era poco importante, pero la asunción de facto por ella de la televisión en sustitución de la lectura tuvo consecuencias de mucho más largo alcance. Tales, como aceptar el dominio de la imagen que impide al individuo elevarse a la generalización abstracta; y -lo que es más grave aún- dejarse aprisionar -y, por lo tanto, manipular- por el instrumento más eficaz y decisivo en la comunicación de masas: una pendiente por la que los trabajadores -y, en general, todos los hombres- se han dejado deslizar sin resistencia alguna, hasta el conformismo y la sumisión a los mensajes publicitarios.

Cuando los hombres aceptan y asumen con satisfacción los límites de los medios de comunicación de masas, terminan prisioneros de la “cultura de la imagen” y su capacidad de comprensión se reduce a un nivel preconceptual, sensorial. No hace falta decir que ésa es la manipulación propia de las masas en las grandes ciudades industriales⁴²⁹. Las gentes de las sociedades de masas han perdido hasta tal punto el hábito de la lectura que -aunque sean capaces de deletrear y de leer el nombre de una estación de metro, un anuncio de televisión o el título de un artículo de periódico- es seguro que no alcanzan a leer y entender el contenido de un artículo. Tales son los analfabetos actuales.

Porque la población sometida a ese tipo de comunicación -los individuos que la componen- no sólo es incapaz de leer y de entender el contenido de un artículo de prensa. También lo es para seguir una lección, un discurso o una conferencia; porque, o bien han perdido el hábito del pensamiento abstracto, o -lo que es aún más grave- nunca lo han tenido. Pues ¡también hay que aprender a seguir la línea argumental de una lección!

Las gentes sometidas al conformismo de la sociedad de masas no necesitan, por lo tanto, más información que la contenida en los anuncios. Cómo desengañarlas de aquél es ya otra cuestión.

⁴²⁹ Véase C. Wrigth Mills, *La élite del poder*, Fondo de Cultura Económica, México, 1957.

7. Contenidos originales de clase en la poesía de Carmen Busmayor (1997)⁴³⁰

a. *La palabra creadora*

El lenguaje, como ventaja selectiva de la especie humana, clave principal del medio, la educación y la psicología del hombre

La palabra -el lenguaje- es la más formidable creación del hombre. En cuanto esencia de la actividad transformadora y para subsistir de éste, es el *trasunto* de todo proceso de adaptación del hombre y de la superación por éste de la dependencia en que todo animal se encuentra frente al medio. Como soporte físico de la experiencia humana, simboliza y recapitula la evolución realizada por medio de los materiales que el hombre transformó para construir el medio humano: es decir, la evolución que el hombre cumple en y a través de la materia, al modificarla para construir la morada segura de todos los hombres. Ese proceso evolutivo se recapitula y sintetiza en el conocimiento: es decir, en la experiencia vinculada a las palabras, que -al ser interiorizada por cada hombre- constituye su espíritu, como esencia integrada del hombre como especie.

Ahora bien, como recapitulación y la síntesis de la esencia del hombre, el lenguaje -y sus palabras- es mucho más -muchísimo más- que un simple código o un sistema de signos para comunicarnos con otros hombres. Por lo pronto, el lenguaje pone a disposición de cada hombre la *esencia* humana a fin de potenciar cada vez más, el alcance y la eficacia de su actividad.

Como actividad natural y propia del hombre, el lenguaje como tal no exigía más explicación. Por eso no se le ha estudiado hasta ahora, por lo que todavía ignoramos la relación estricta entre la palabra y la experiencia, y, sobre todo, entre la palabra y el mundo objetivo a que aquélla se refiere. Damos por cierto que entendemos y aceptamos la descripción que un hombre nos hace de un paisaje o de un escenario urbano, Pero ¿cómo recogen las palabras un mensaje y cómo nos lo transmiten? Porque no debemos ignorar que el lenguaje implica en su funcionamiento una gran fuerza creadora; y que la lengua nos permite hablar de cosas reales y existentes y también de las que no lo son: podemos hablar con la misma soltura de los 100 duros reales que de los 100 duros contables, y, de hecho, así funcionan las bolsas de cambio de moneda.

⁴³⁰ *Tierras de León* (1997), 102, pp. 115-120. (N. del ed.).

El lenguaje, dominio genuino del razonamiento y factor determinante de la invención de los espíritus y los dioses

Para muchas personas, la lengua determina sus juicios y sus razonamientos. Las deducciones e inferencias funcionan dentro del lenguaje, porque éste es también el verdadero y genuino dominio del razonamiento: lo racional adopta el lenguaje como soporte, aunque justamente desde dentro del propio lenguaje. Pero, al no disponer de otro marco de referencia, no podemos saber lo correcto de nuestro pensamiento, aunque sí deducir que el lenguaje crea nuevos referentes sobre los que los hombres pueden discutir y hasta matarse entre ellos. ¡Cuántos referentes de los que los hombres hablan, discuten y por los que se baten en duelo y se matan son simples creaciones del propio lenguaje!

La constatación de la muerte de hombres y animales es un buen ejemplo de eso mismo. Así, a algún hombre se le ocurrió la idea de anteponer a la palabra *mortal* la partícula *in*, con lo que quedó creado el inagotable filón de los seres inmortales. Algunos de ellos -como los fenómenos atmosféricos-, por cierto, no ya sólo inmortales sino también infinitamente poderosos. Pues, como todo verbo exige un sujeto y éste acaba asumiendo la autoridad de la acción verbal, aquel que realiza acciones muy poderosas es porque él mismo es muy poderoso.

Así se dio origen a los espíritus, los precursores de los dioses. La palabra era tan poderosa, que confería realidad a todo aquello de lo que se hablaba y a todos aquellos de los que se podía hablar; por lo que, una vez en boca de los dioses, apareció también como divina y creadora.

Cuasimonopolio del habla por los chamanes, como arma de dominación, y por los juglares, creadores de los ideales y las fantasías populares

Con todo, durante milenios se hizo escaso uso de la palabra. Los hombres de las clases trabajadoras hablaban muy poco (de hecho, los campesinos de nuestras aldeas agrícolas de subsistencia también hablaban muy poco). Porque, ¿de qué iban a hablar los trabajadores? ¿De qué podrían hablar? Esos trabajadores -los campesinos y artesanos- sabían hacer muchas cosas, y algunas, bastante difíciles; pero pedirles que las describieran de palabra era y es demasiado (aunque a los miles de personas que se ponen corbata todos los días les ocurre otro tanto: ¿quién es capaz de describir de palabra, sin mover las manos, cómo se hace el nudo?).

Cuanto más se retrocede en el pasado, menor es el número de personas que eran capaces de hablar. Sí, muy reducido: los epilépticos -divinos- y los chamanes o sacerdotes. Aunque las gentes del pueblo se entusiasmaban tanto con los relatos orales que lentamente fue adquiriendo prestigio otro grupo de narradores, constituido por los creadores de ideales y de fantasías mediante la palabra: poetas, juglares y cantores.

Durante milenios, esos dos grupos de profesionales se dirigieron al pueblo con sus relatos, si bien con un propósito muy diferente. El de los poetas, juglares y cantores era divertir al pueblo y recibir, en pago, algún donativo para poder vivir; y el de los chamanes, elaborar creencias que, una vez asumidas por las gentes del pueblo, se convirtieran en el contenido básico de sus conciencias, para controlar así a los hombres desde su interior y con más eficacia y menor costo que si lo hubieran hecho los guardianes por medio del uso de la fuerza y la represión física (puesto que, en tal caso, los guardianes se comerían la mejor parte de lo que se recaudaba).

b. La poesía de Carmen Busmayor

**Estudiantes hijos de obreros o de campesinos pobres:
contradicción entre origen de clase y formación académica “tipo
clase media”**

Cuando me acerqué por primera vez a los versos de Carmen Busmayor esperaba encontrarme con unos poemas primerizos entrecruzados con estilos y tendencias distintos, según el poeta que acabara de leer y que la hubiera “inspirado”, porque eso es lo que les ocurre normalmente a los poetas jóvenes. Por eso, fue para mí una sorpresa encontrarme con un lenguaje bien establecido, propio, aunque no me atrevo a afirmar con rotundidad que Carmen no comenzara imitando a algún poeta cuyo mundo poético reuniera caracteres afines y asimilables a su propio mundo -a su medio humano, social y cultural.

También me ha sorprendido el mundo poético que se refleja en los poemas de Carmen. Ese mundo poético que irrumpe a través de sus poemas sella un compromiso humano que va a afianzar su lenguaje y a envolverlo en un clima de tristeza y un cierto grado de pesimismo. Así se produce la profunda unidad del mundo poético -los temas- con el lenguaje y el clima vital. Ese compromiso -de adhesión a sus raíces, a sus orígenes, de clase- se refuerza y reafirma con cada tema que expresa. Los años de formación

académica -tan dominada por la mentalidad de clase media con su falso neutralismo político y su religiosidad- no la inducen a avergonzarse de sus orígenes y a convertirse en un miembro más de la clase que *“da el tono de la universalidad”*. Posiblemente, porque la formación intelectual que recibió la impulsó a ejercitar su vocación de poeta y porque, tan pronto como quiso elegir un tema al respecto, se sintió atraída por los temas de su propia infancia.

Su formación intelectual va a operar en ella en dos sentidos distintos: en el de elevar sus vivencias infantiles a materia poética; y en el de la atracción intelectual por el mundo académico.

Lo primero la debía complacer, a la vez que le permitía escapar a los materiales más fáciles y más atractivos: la primavera, las flores, las estrellas, las muchachas y todos aquellos otros temas que suenan bien y se prestan para empezar a escribir pequeños poemas; y las emociones inconcretas y vagas de la muchacha -o del muchacho- que está en plena adolescencia y que siente la necesidad de comunicar a los demás -o a una persona determinada- el sentimiento del amor que comienza a perfilarse en su conciencia como consecuencia de las propias lecturas de poesía y de sus primeros encuentros con él -o con ella- y de la aparición de sus primeras fabulaciones. Los muchachos y muchachas de la clase media inician sus escritos poéticos con materia poética de esa clase, imitando poemas que han leído o leen. Porque, en realidad, ellos no tienen pasado, sino que su pasado se ha ido haciendo presente lentamente. Pero, para la hija -o el hijo- del obrero, cuando conversa con sus compañeros por los pasillos del Instituto o de la Facultad, su pasado está lejos, a cientos de kilómetros y entre montañas, donde hay un pueblo feo y triste de calles llenas de lodo negro y con unas casas pequeñas y frías.

Para la hija del minero que asume una formación académica -de clase media, marcadamente- la cuestión está ahí: en cómo afrontar la formación académica tipo clase media, con su objetivo determinante. El saber universitario sirve solamente para conseguir un empleo bien remunerado, con el que mantener la consideración social y el aprecio que se debe a la familia. La formación académica tipo clase media trasmite conocimientos que puede necesitar un funcionario para resolver los problemas que se le planteen; pero no va más allá.

Los niños de clase media aprenden siempre: reciben conocimientos, actitudes, principios y valores para funcionarios, médicos, abogados del Estado, inspectores de prisiones, etc.; y

además lo hacen de modo constante porque sus padres son “cultos”, y algunos muy influyentes lo apreciarán cuando se presenten a una oposición. Pero, a los hijos de los trabajadores y a los de los tenderos, dueños de restaurantes, peluquerías y negocios similares les ocurre lo contrario. No saben para qué estudian, aunque en los colegios religiosos, en los institutos y después en la Universidad les dicen que tienen que estudiar, que tienen que aprender. Muchos se convencen de que tienen que hacerlo así y llegan a pensar que poseer conocimientos es importante: hay que dominar un campo de conocimientos y no sólo hay que saber sino también pensar. De hecho, puede salir algún científico entre ellos, algo del todo imposible en el pasado, porque no existía esta otra categoría de estudiantes.

Cuando el hijo o la hija de un minero o de un campesino pobre han recibido una formación académica tipo clase media entra en posesión de un aparato conceptual de análisis y de síntesis, poderoso y eficaz. Los resultados dependerán de a qué se apliquen. Pero al tratar de aplicarlo -como Carmen- a la comprensión y a la expresión poética no encontrará satisfacción intelectual si lo hace con los temas poéticos de clase media, porque ése no es su mundo; no querrá continuar por esa vía de la comprensión intelectual y optará por el análisis de la propia experiencia.

Resolución de la contradicción personal entre formación académica y origen de clase mediante las vivencias infantiles como temática poética

De hecho, en su poemario *Epístola a Carmen*, Carmen refleja la toma de conciencia de esa contradicción personal: por una parte está su conciencia reconstituida por la formación académica tipo clase media, con sus actitudes, principios y valores; y, por otra, están sus orígenes de clase. La concepción del mundo resultante adolece de la falta de entusiasmo y de perspectivas de una clase trabajadora que, desorientada por la crisis del equilibrio que fue la Guerra Fría, se acomoda a la marcha de una burguesía que oferta mercancías y servicios, reduciendo sus aspiraciones a consumir más mercancías y más servicios. Claro que esa fascinación por el consumo, que ha condicionado los gustos, los deseos y las esperanzas de nuestra clase trabajadora, es comprensible, dada la tradicional miseria de los campesinos pobres y la de los trabajadores de muchas industrias condenadas a la reconversión.

El encandilamiento por el consumo es temporal y la pavorosa amenaza del paro descubre su carácter pasajero y la eventualidad de su influencia. Pero Carmen asumió voluntariamente un

compromiso: dedicar todas sus fuerzas a estudiar a la clase cuyas vivencias nutrieron la primera etapa o fase del desarrollo de su propia conciencia.

La contradicción entre sus vivencias infantiles y su formación académica se revela en la elección y en la recepción de los contenidos y en el contraste entre el peso -el arraigo- y la persistencia de la concepción de sus propios orígenes (todos los temas de su poemario *Epístola a Carmen*) y la atracción intelectual del mundo académico y de la clase media a la que le gustaría pertenecer, pero que para ella es imposible precisamente por la fuerte influencia de los contenidos originales de clase de su poesía.

Carmen tiene que enfrentarse con el pesimismo de la razón confiando en el optimismo de su voluntad de clase. Porque -a pesar de todas las apariencias en contrario- las vivencias de clase que persisten en el fondo de su conciencia encierran todas las potencialidades de futuro, puesto que a través de los errores y confusiones de la clase trabajadora y de su concepción del mundo florecerán las esperanzas más prometedoras, éticas y solidarias que jamás conoció la humanidad.

En casi toda la poesía de Carmen que conozco, me sorprende la profunda fidelidad a las vivencias infantiles como componente principal de su temática poética. ¿Cómo ha podido evitar la perversa contaminación de la cultura del consumo, tan hostil a los sentimientos y sobre todo al amor? He aquí un dato característico de su vena poética.

8. Teoría del examen (ca. 1985)⁴³¹

a) *Apunte sociohistórico*

Del cuestionamiento histórico del examen a su potenciación como freno para el acceso de las clases bajas a la enseñanza superior

En el pasado -y aún hoy- el examen ha sido o ha estado considerado como una comprobación -una *evaluación*- de los conocimientos y habilidades adquiridos por un muchacho o un joven en un período de tiempo determinado.

Enfocado como simple evaluación, el examen aparece ante sus protagonistas, profesores y alumnos, como algo arbitrario, irracional e infundado. Tales juicios no carecen de fundamento. Por parte del alumno, porque la redacción del examen está rodeada de imponderables, al incidir sobre ella numerosos y variados factores. Y, por parte del profesor, porque la cuestión resulta aún más insegura e incierta: empezando por la lectura, ya que la letra puede ser clara o enmarañada; continuando con el problema de los contenidos y la manera de presentarlos, y con la comparación de los mismos con la doctrina (esto es, con la teoría de los conocimientos correspondiente); y terminando por el juzgar la coincidencia o desviación entre aquéllos y esta última conforme a una medida arbitraria, para a su vez concluir que tal ejercicio de examen es merecedor de una calificación de 5, de 6 ó de 10.

Es evidente que el examen como evaluación de conocimientos adquiridos no puede obviar los graves errores que se derivan o nacen de la propia naturaleza del mismo, en sus dos momentos característicos: el de la redacción, por el alumno; y el de la evaluación, por el profesor. Ése es el origen del rechazo y del desprecio que recae sobre el examen, y con razón.

Por eso, se han hecho los juicios más negativos sobre los exámenes, como si éstos no tuviesen nada positivo. En especial, en el caso de los estudios universitarios, aunque el argumento era -y es- también válido para los demás tipos de enseñanza. Es más: en diferentes momentos de nuestra historia, se propuso suprimir todos los exámenes o en todo caso reducirlos al mínimo; y la burguesía y -hasta cierto punto- la clase media fueron partidarias de su supresión. De hecho, durante la Segunda República y hasta la implantación de la nueva ley de ordenación de la Universidad de julio de 1943, los exámenes se redujeron -al menos en las

⁴³¹ Mimeo. (*N. del ed.*).

facultades de Filosofía y Letras- a dos: uno, al final de los dos primeros cursos; y otro, al concluir los dos últimos de la licenciatura, que constaba de cuatro.

Esa actitud fue lógica mientras el número de alumnos fue pequeño y los universitarios provenían en su casi totalidad de las clases altas. Pero, cuando aumentó de modo notorio el número de alumnos tanto en los estudios medios como en los universitarios, se vio la necesidad de reconsiderarla.

En esas nuevas condiciones -y al menos en los estudios universitarios- se planteó la conveniencia de frenar la afluencia de las clases bajas; y muchos profesores, atemorizados por la oleada de jóvenes, se entregaron con entusiasmo a esa tarea. Los catedráticos se sintieron invitados a convertirse en guardianes de las esencias universitarias, con el convencimiento de que, si eran muy duros en las pruebas, aparte de reducir el número de alumnos, los que dejaran pasar serían los mejores. Porque, sin duda, tenían una pobre idea de “dónde anida la llamada del espíritu” y cómo se descubre a los mejores; y desconocían -o, más bien, fingían desconocer- que, cuanto mayor fuese el número de universitarios, mayores serían las posibilidades de descubrir jóvenes con total dedicación intelectual.

Ahora bien, mientras la dialéctica de los procesos humanos se mostraba así con todo su vigor, la afluencia de un número creciente de las clases populares a la enseñanza media y superior llevaba, de hecho, a la reconsideración de los exámenes en dos sentidos muy significativos:

- 1) Al revisarse su función tradicional -como evaluación de los conocimientos adquiridos- en relación con la vieja y la nueva clientela del sistema escolar;
- 2) Al descubrirse sus nuevas funciones académicas.

Como evaluación de los conocimientos adquiridos, el examen vino, de hecho, a favorecer a los estudiantes de las clases más bajas. Porque, si éstos trabajaban con empeño, se les reconocería su dedicación, con lo que encontrarían mejores trabajos y con más facilidad; mientras que, de no haber exámenes, todos los alumnos pasarían por igual, y los hijos de las clases altas encontrarían trabajo sin mayores problemas en tanto que los estudiantes de las clases bajas carecerían de credenciales acreditativas de sus méritos con vistas a encontrar ocupación.

Por lo demás, los exámenes aparecieron como necesarios por dos razones importantes:

- 1) Porque el número de alumnos es muy elevado y el profesor ya no puede conocer a cada uno personalmente, ni, por tanto, saber quién ha estudiado y quién no (de hecho, la enseñanza universitaria ha perdido mucho en la transmisión y el contacto espiritual personal entre el maestro y el alumno).
- 2) Por la necesidad de desarrollar los hábitos de trabajo intelectual por medio de estímulos propiamente académicos, dado que los hijos de las clases más bajas -trabajadores asalariados, trabajadores por cuenta propia y baja clase media- carecían de hábitos intelectuales y tampoco podían adquirirlos en el seno de la propia familia, como era común en las familias de la vieja clase media.

De ese modo se recuperó el examen, en un nuevo nivel dialéctico, al descubrirse sus nuevas funciones académicas y de autocontrol del profesor al lado de su función tradicional de evaluación de los conocimientos adquiridos.

b) Funciones académicas del examen

La reconsideración y la recuperación del examen vinieron unidas a la nueva situación académica y social -familiar-. La llegada de miles y miles de estudiantes a la Universidad obligó a reconsiderar la importancia y el significado -esto es, la función- del examen. Había que recuperar el examen como instrumento de evaluación de los conocimientos y las habilidades adquiridos, pero, dado el desprestigio y el rechazo que pesaban sobre el mismo, hubo que compensar esos aspectos negativos con otros positivos. Y así se descubrieron las funciones académicas y de autocontrol de la competencia comunicativa del profesor de los exámenes, que son las que justifican hoy el uso que se hace de los mismos.

Entre las funciones académicas hay que destacar, por su significación e importancia, las siguientes:

- 1) El reconocimiento del aprovechamiento personal de la enseñanza, como bien social;
- 2) La revisión y actualización del conocimiento (¿qué sé yo sobre tal o cual cosa?);
- 3) La reorganización de los conocimientos adquiridos para facilitar su utilización, e incluso el bloqueo de la fragmentación y la rutina de la vida espiritual:

- 4) El autocontrol de la competencia comunicativa del profesor;
- 5) La evaluación de los conocimientos adquiridos, a pesar de la inseguridad de la evaluación y de la arbitrariedad de sus resultados: esto es, la vieja función académica del examen.

1. Reconocimiento y atribución a cada individuo de su grado relativo de aprovechamiento de la enseñanza, como bien social

Hay que realizar exámenes para reconocer al alumno su grado relativo de aprovechamiento del esfuerzo social dirigido a proporcionarle los conocimientos y las habilidades que le serán necesarios para integrarse en la actividad productiva y para desarrollar su personalidad.

La sociedad -cada sociedad concreta-, según su desarrollo técnico y cultural, dedica una cantidad de energía social para equipar a sus miembros con un sistema de los conocimientos que estima necesarios para que el individuo sea más útil y eficaz.

Se presupone que cada sociedad -o, al menos, las modernas sociedades democráticas actuales- ofrece a todos los niños las mismas posibilidades, mientras cada uno de éstos logra, sin embargo, un aprovechamiento distinto; y se pretende medir con el examen el grado de aprovechamiento conseguido del bien social que se oferta: la enseñanza.

Ese grado de aprovechamiento, que es evaluado por el profesorado y atribuido y reconocido al individuo, representa socialmente el bien personal inalienable, que expresa la calidad y la *esencia* de la persona. De ahí la tremenda responsabilidad del examinador, que obliga, por lo demás, a tomar muy en serio el análisis del examen y su reconsideración.

2. Revisión y actualización del conocimiento y estimulación de la integración dialéctica del mismo

Ese análisis del examen nos descubre de inmediato que el alumno se ve obligado a plantearse la cuestión de qué sabe él de la materia que abarca. Esto es: se plantea -casi con seguridad, por primera vez- qué sabe o qué recuerda de los contenidos de la asignatura en cuestión.

Lo más probable es que el alumno haya seguido las explicaciones de clase, que haya tomado notas e incluso que haya redactado sus propios apuntes, consultando además algún libro de texto. Pero lo que es seguro es que se habrá limitado a interiorizar esos conocimientos para remitirlos a un lugar desconocido de su

conciencia, donde se supone que se depositan a la espera de la varita mágica que venga a despertarlos.

Si eso es así, el esfuerzo por asimilar esos conocimientos habrá sido inútil, puesto que la asimilación real de toda experiencia - esto es, de todo conocimiento- se realiza con el propósito de construir la propia *conciencia* -en otras palabras, con la intención de configurar la personalidad de cada uno- o de constituir un saber hacer especializado, como construir puentes y carreteras, diseñar automóviles, realizar análisis clínicos, etc.; y, tanto en un caso como en el otro, no se puede dejar que los conocimientos duerman el sueño del olvido.

Una forma de contrarrestar la tendencia -por otra parte, sana y lógica- al olvido consiste en la actualización forzada -obligada- de los conocimientos asimilados; y el examen es un modo impuesto de actualizar esos conocimientos que bordean el peligro del olvido. El examen es ante todo un mecanismo para recordar, para actualizar los conocimientos. Pero eso no es todo: no basta con actualizar y recordar los conocimientos, pues en tal caso persistiría la tendencia al olvido; y ésta sólo se puede combatir estructurando el conocimiento, organizándolo e integrando.

Organizar los conocimientos adquiridos es una tarea necesaria, que hay que cumplir en un momento o en otro. En realidad, se lleva a cabo por sí sola; aunque tarda, ya que es consecuencia de la acumulación y, sobre todo, de la aplicación o el uso del conocimiento. Pero también se puede fomentar desde fuera. Y conviene hacerlo, porque, si bien es cierto que el conocimiento tiende a estructurarse de por sí, en mayor o menor medida, eso depende del ritmo de acumulación y de la profesión de que se trate; y, aunque ésta siempre presupone una fuerte acumulación de conocimientos, el proceso de autoestructuración sólo se inicia cuando se ha alcanzado una masa importante de los mismos.

De hecho, los profesionales de la enseñanza, que han llegado a hacerse conscientes de esa necesidad, han intentado impulsar el proceso de autoestructuración del conocimiento desde fuera. Así surgieron programas de acción como la enseñanza globalizada. Pero hay que insistir en lo dicho: la globalización e integración de conocimientos exige una acumulación previa de los mismos. Aunque, de ese modo, dicha estructuración se producirá de forma dialéctica, porque el aumento de la cantidad de los conocimientos acabará dando origen a un cambio cualitativo: la integración coherente de los mismos.

Ahora bien, aunque sea condición indispensable, el aumento de la cantidad y la variedad de los conocimientos no garantiza de por sí un cambio cualitativo de éstos. Pero ese cambio cualitativo se producirá con el estímulo y bajo el imperativo de cambios más o menos cruciales en la conducta del individuo: como la elección de carrera -esto es, de un proyecto de vida-, el desarrollo intensivo de relaciones nuevas con otras y diversas personas, el descubrimiento del amor y de la mujer por el varón -o del varón por la mujer- o la aparición de la preocupación por lo que se quiere ser: “¿quién soy yo?, ¿qué soy yo o qué quiero ser?, ¿cómo puedo conocerme?”.

Ese tipo de preguntas -condicionadas, por cierto, por la enorme importancia de las ideas políticas y la gran presión intelectual que se ejerce sobre los jóvenes- provocan necesariamente una estructuración e integración de los conocimientos acumulados sin propósitos globalizadores. Pero entender la propia conducta y prever el propio futuro supone que el joven comienza a sentir el mundo como totalidad y que debe responder con una imagen global del mundo; y exige un tipo de conocimientos nuevo y al margen de la acumulación de conocimientos orientados a la edificación de un saber hacer, de una profesión: el proyecto de vida que va a dar sentido a la personalidad del individuo.

3. Ejercitación en la superación de las dificultades de la vida profesional, al plantear el examen como simulación de un problema real

¿Se puede ayudar con los exámenes a la constitución de esas dos estructuras del conocimiento, relacionadas en forma profunda y estrecha? Naturalmente que sí; y hay que convencer al alumno de que ésa es la principal justificación del examen y de su necesidad.

Hay en Antonio Machado un pensamiento que lo evidencia: «Había un hombre que había leído tanto, tanto, que nunca tuvo tiempo para pensar en lo que había leído». Y, aunque eso sea una caricatura y sólo se parezca a la situación real de lejos, habría que impedir que aparezca la tendencia que viene a denunciar.

Hay que plantear el examen de forma que refuerce el pensamiento integrador; y, para lograrlo, hay que fomentar la reflexión. Es obvio que el examen es una tarea que obliga a recordar, ordenar, reflexionar y revisar de una manera controlada una serie de conocimientos. Con esas operaciones, rompe la tendencia a la acumulación rutinaria, porque obliga a explorar todos los rincones de nuestra conciencia para descubrir los conocimientos

que se necesitan siguiendo líneas de coherencia, coordinación y reflexión. Todo recordar es revisar, relacionar y encontrar pensamiento general, pensamientos integradores; y el pensamiento, en cuanto refleja la realidad, ofrece siempre leyes, conceptos y teorías integradoras.

Ahora bien, para entender de modo correcto el examen es necesario entender antes el papel de la experiencia -o, mejor dicho, del conocimiento- en relación con la actividad productiva.

Los hombres se esfuerzan en acumular conocimientos con el fin de mejorar su eficacia en la producción de bienes. En el proceso de producción, se le plantean de continuo al profesional problemas relacionados siempre con la calidad, la competitividad, nuevas fuentes de materias primas, nuevos métodos de fabricación, etc. Ante cada problema nuevo y cada dificultad, el profesional pone en tensión todos los conocimientos que posee o que puede ganar de inmediato; y el solucionar el problema y el resolver las dificultades obran sobre él como un estímulo imperioso y una exigencia ineludible que le llevan a echar mano de su más recóndita experiencia.

Un buen ejemplo de esto es el del médico de guardia que se enfrenta con un enfermo o un accidentado al que quisiera salvar y considera que puede hacerlo. ¿Qué profesional médico no pone, entonces, en un momento en tensión todos sus conocimientos, rebuscando en toda su experiencia pasada algún caso que le ayude a salvar al hombre que tiene ante sí? En una situación tal, cualquier conocimiento -la más leve experiencia- es bienvenido y utilizado con esperanza para resolver la dificultad: en el caso propuesto, la preservación de una vida. ¡Con cuán facilidad se integra el nuevo conocimiento que allegue con el suyo propio para facilitar la solución del problema!

Esa exigencia acuciante de conocimientos -que da lugar a que los profesionales, en el desempeño de sus funciones productivas, *asuman*, reciban e integren nuevos conocimientos en los previos con enorme rapidez y eficacia- se plantea bajo la presión de los estímulos objetivos que generaron la experiencia pasada y, en vista de los cuales, se organiza, se acomoda y se *transmite* -se enseña- todo conocimiento. Pero ese mismo profesional, que un día deberá enfrentarse con la aplicación del conocimiento a la solución de los problemas, tiene que haber sido formado previamente *en ausencia de los estímulos y exigencias objetivas de las cosas*.

Esa separación -en toda formación básica del futuro profesional- de los estímulos organizadores e integradores de los conocimientos de las cosas y de los procesos reales adquiere cada día mayor importancia teórica y metodológica, ya que hay que transmitir más conocimientos sin los estímulos objetivos pertinentes. Pero ¿cómo conseguir una mayor eficacia de asimilación de conocimientos sin organización ni integración a fin de lograr una aplicación idónea en ausencia de los referentes teóricos objetivos?

Puesto que hay que admitir que la formación de los futuros profesionales, por buenas razones, no puede producirse de otro modo; y, puesto que es inevitable que dicha formación, hasta un grado bastante avanzado, tenga que hacerse en ausencia del campo de objetos pertinente, la salida más eficaz es construir en la conciencia del estudiante un ordenamiento teórico -teorías, sistemas, leyes, conceptos, etc.- que tiene que corresponderse con el ordenamiento que se hubiera generado bajo los estímulos directos del verdadero campo de objetos. Para ordenar los conocimientos indispensables para el desempeño de su profesión, ese ordenamiento de conocimientos debe responder al futuro campo de objetos del alumno -que, llegado un momento avanzado de su formación, tendrá que pasar, de modo irreversible, del ordenamiento teórico de los conocimientos a la configuración de los mismos ante los auténticos estímulos objetivos-, como si el alumno los hubiese tenido siempre ante sí.

Por lo demás, hoy se cuenta con recursos que pueden ayudar a superar las dificultades que implica la formación de los futuros profesionales en ausencia de los estímulos objetivos procedentes de los procesos de producción.

Por de pronto, contamos con la experiencia pedagógica tradicional, aunque ésta es menos antigua de lo que parece. Disponemos, además, de ciencias y de métodos -como la “ciencia de la simulación” y la construcción de modelos- con los que hacer aportaciones valiosas para la resolución de nuestros problemas. Y también tenemos los progresos de las mismas ciencias, con la elaboración de teorías cada vez más abarcadoras, que facilitan la formación de los jóvenes, como puede constatarse ya en las lecciones “magistrales” y en la programación de libros de texto.

La labor de numerosos científicos que dedican sus esfuerzos a teorizar e integrar en ordenamientos teóricos de generalidad creciente -ascendiendo en el frente mismo del conocimiento (de la experimentación) desde los datos más simples y aislados de la

investigación básica hasta la formulación de teorías amplias-, facilita esa última tarea. Pero ese esfuerzo de sistematización no sólo es impulsado por la necesidad de plantear líneas de investigación de base con eficacia, sino también por las propias exigencias de la enseñanza, pues todo profesorado sabe muy bien lo difícil que es enseñar conocimientos fragmentarios o atomizados que no posean en sí mismos leyes susceptibles de desarrollo.

Lo que se pretende demostrar con toda esta argumentación es la enorme contribución que puede prestar el examen al establecimiento de la *simulación* de un problema -y de los problemas en general- en ausencia de las condiciones objetivas. Con la resolución de los problemas simulados, el alumno se ejercitará en la superación de las dificultades con que se encontrará en su labor profesional. Eso le exigirá organizar, integrar y poner en tensión toda la experiencia de la que dispone. Y, con ese tipo de entrenamiento, él ganará experiencia y su formación mejorará de modo notorio, llevando así a buen fin la pretensión fundamental de la enseñanza.

Por lo demás, para que la realización práctica del examen contribuya a ese objetivo básico, hay que elegir bien el tema, impedir que el alumno se lance a escribir de inmediato y exigirle la elaboración de un guión previo. Conviene dar la mayor importancia a esto último; hay que obligar a los examinandos a que dediquen diez o quince minutos a la elaboración del guión previo, porque eso servirá para que cada uno de ellos realice una exploración ordenadora de los conocimientos que posee.

4. Comprobación de la competencia comunicativa del profesor: organización de los contenidos y asimilación relativa de los mismos

Explicar de un modo claro, ordenado y organizado la asignatura es para el profesor cuestión de honor. Pero no basta con el explicar y esperar a que los alumnos entiendan, si es que quieren y pueden entender. No. No debe dejarse al albur del alumno que éste entienda y que haga el esfuerzo de entender, si es que puede o quiere; hay que insistirle en que preste atención y en que entienda, estimulándole de modo idóneo: y, por lo mismo, también hay que comprobar si entiende.

Lograr la competencia comunicativa es difícil. Pero hay que fomentarla y comprobarla. Y el mejor recurso para comprobar la acción comunicativa del profesor sobre el alumno es el examen, aunque éste no se debe prodigar: dos o tres exámenes a lo largo

del curso académico deben ser suficientes. Aunque, si se quiere además una comprobación de urgencia, se puede elegir, a comienzos del curso académico, una explicación que el profesor considere conveniente y significativa; y, sin advertir a los alumnos, entregarles en la clase inmediata y por sorpresa papel y pedirles que hagan un resumen de la última lección. Esa prueba permitirá al profesor verificar los resultados de su acción.

Nunca se resaltarán lo suficiente que -aparte de unas pocas actividades secundarias (como aconsejar lecturas y hacer fichas de libros y de citas textuales)- la acción y la influencia fundamental del profesor es la transmisión oral de los contenidos. La atención del profesor debe concentrarse en eso, porque es ahí donde está la clave de la enseñanza; ahí es donde se encuentran las principales dificultades y, por tanto, también, donde se puede ensayar el resolverlas. Y esto, porque el recurso básico -el instrumento- del profesor es la palabra: la elección de la temática, el soporte conceptual, la organización de los contenidos y la forma y el tono de hablar.

El profesor debe tener el convencimiento de las dificultades inherentes a toda comunicación oral y escrita. Condicionado por su especialidad al echar mano de su repertorio particular de conceptos y términos, cada profesor subraya unos, omite otros que da por sabidos y -si no lee unos apuntes o un texto, que completa con comentarios- centra su atención en recordar y ordenar gramaticalmente lo que pretende decir.

Sin embargo, el empeño y el esfuerzo del profesor tendrían que orientarse en otro sentido. Tiene que poner todo su empeño en organizar la materia -los contenidos- de cada día -de cada lección- en una síntesis que representa la estructura esencial del tema de una manera encadenada y bien integrada. Es decir, que posea un argumento "fácil" de retener, para que permita al alumno entender: esto es, entroncar ese argumento con sus conocimientos previos, referirlo a éstos.

Otra dificultad propia e inherente a la comunicación es la diversidad -territorial, de clase y demás- del alumnado. El profesor tiene que saber que sus cuarenta o cincuenta alumnos proceden de distintas áreas geográficas y de medios territoriales y familiares diversos. En el pasado, el alumnado era mucho más uniforme porque a la Universidad sólo llegaban los hijos de la clase media, y era en la familia donde recibían su formación cultural. Pero hoy los alumnos proceden de medios sociales muy diversos: clase media

baja, una gran variedad de familias de trabajadores autónomos (que trabajan y regentan su propio negocio), hijos de empleados (trabajadores de “cuello blanco”), obreros especializados, etc. La iniciación cultural de esos adolescentes empieza en la familia (aunque no siempre: existe la guardería) y prosigue en la escuela y en un instituto o en un colegio, religioso y en algún caso laico; y, para el profesor universitario, es importante saber si sus alumnos han estudiado en un centro privado o en un instituto, ya que en muchos de estos últimos se recibe un tipo de formación similar a la universitaria.

La diversidad de procedencia de los alumnos es la causa de su falta de uniformidad, por lo que esa situación obliga al profesor a dedicar sus primeros esfuerzos a crear unas determinadas condiciones de los hábitos de trabajo intelectual. A saber:

- 1) Fomentar la unificación conceptual, con el fin de que los alumnos no se detengan por falta de dominio de los conceptos;
- 2) Ayudar a los alumnos en el seguimiento de la exposición de un tema y en la toma y elaboración de apuntes. Esto último es importantísimo en muchas asignaturas, porque, al tomar notas de lo que dice el profesor para confeccionar sus apuntes, añadiendo datos y contenidos de libros de texto, el alumno elabora su propia asignatura, su propio texto;
- 3) Enseñar a los alumnos a recoger y organizar todos los conocimientos interesantes de su especialidad, entrenándolos en el uso de diccionarios, enciclopedias y manuales, en la organización de sus ficheros de libros y de conocimientos y citas textuales, que, junto con sus apuntes, constituyen el comienzo de su capital intelectual;
- 4) Despertar en sus alumnos el deseo permanente de aumentar y perfeccionar su formación cultural, una verdadera pasión intelectual.

A modo de resumen, se puede decir que la variable independiente sobre la que puede actuar el profesor -algo así como su material de investigación- es la exposición oral de los contenidos, la elección de éstos, su organización, la forma de presentarlos y, sobre todo, la observación y comprobación de cómo son recibidos y cómo influyen en la configuración de las conciencias de los jóvenes alumnos.

El profesor tiene que llegar al convencimiento pleno de que la única fuente de experiencia a su alcance -aquello sobre lo que puede operar y lo que puede observar y comprobar o verificar- no es lo que otros digan o escriban sobre la enseñanza. No. El material de investigación genuino del profesor es su acción, en tanto que configura las conciencias de los alumnos: la selección y organización de los contenidos intelectuales que les transmite; la comprobación de cómo son recibidos y asimilados esos contenidos; la reducción al mínimo de las resistencias comunicativas; y el descubrimiento de las dificultades y su superación.

5. *Neutralización de la incertidumbre y la arbitrariedad en tanto que resultados indeseados del examen*

En principio, podría distinguirse entre el examen como evaluación de los conocimientos adquiridos por el alumno en un período de tiempo determinado (para medir su rendimiento a lo largo de un curso académico, por ejemplo) y el examen como evaluación absoluta de la formación alcanzada a lo largo de sus años de vida escolar (como los exámenes de tipo selectividad, que en algunos países se denominan pruebas de madurez). Pero, tanto en un caso como en el otro, al profesor se le plantea una tarea científica cuya base y desarrollo están dominados por la incertidumbre y la inseguridad; y, por lo mismo, tendría que esforzarse por su parte en neutralizar esos resultados indeseados del examen, superando la incertidumbre y controlando -o limitando- la arbitrariedad.

Para lograrlo, el profesor debe hacer un gran esfuerzo de observación y de análisis, y puede incluso programar algunos ensayos que le proporcionen experiencia al respecto y le permitan proyectar exámenes y anticipar resultados. Lo que importa es que gane experiencia sobre la posibilidad y la seguridad de los resultados; y, con ese fin, cabe, desde luego, proyectar exámenes y llevarlos a cabo con alumnos voluntarios para controlar variables y aprender a reducir aquellas incontrollables en principio.

Por lo demás, las principales cuestiones que se plantean en relación con los exámenes son las correspondientes a los factores externos al alumno, a los factores subjetivos del mismo y a la incertidumbre e inseguridad del propio profesor.

Entre los factores externos al alumno destacan los diversos y variados miedos de éste, que van desde los castigos y reproches de sus familiares -que se justifican con los gastos realizados y el tiempo perdido- a la vergüenza que se siente al presentarse ante los amigos y el deterioro de la autoestima en general, que puede

llegar a provocar un deslizamiento psíquico peligroso e incluso irreversible en la salud mental del individuo.

Al provocar una tensión grave de la capacidad del alumno con el fin de ordenar, interrelacionar, integrar y actualizar los conocimientos, todo examen implica un riesgo de muy difícil valoración; y el profesorado es muy proclive a minusvalorar o despreciarlo, cuando no debería hacerlo en modo alguno. Pues, aunque es posible que hoy seamos muy respetuosos con nuestros semejantes en lo que se refiere a lesiones físicas, no somos aún lo bastante conscientes de las serias consecuencias que puede acarrear la acumulación de “lesiones” psíquicas sobre los individuos.

Por lo que respecta a los factores subjetivos, sólo algunos alumnos llegan a perder el miedo a los exámenes: tras pasar varios de ellos con éxito; porque posean unos conocimientos básicos mínimos bien asentados o sepan con seguridad dónde y cómo adquirirlos; y, sobre todo, porque han alcanzado un nivel de conocimiento que les permite enfrentarse con cualquier cuestión e identificar y reconocer cualquier conocimiento nuevo, con el convencimiento de que «el fin de la ciencia consiste en hacer que el mundo objetivo no nos sea extraño, o hacer que nosotros mismos nos reconozcamos en él, como suele decirse, lo cual también significa que la ciencia consiste en reducir el mundo objetivo a concepto (o idea), esto es, a lo más íntimo que hay en nosotros, a nuestra íntima personalidad»⁴³². Pero quienes no están al menos en alguna de esas tres situaciones continúan sintiéndose atenazados por el miedo ante los exámenes.

Por último, el profesor debería ser consciente de los miedos que “aguantan” hasta los buenos alumnos y evitar con todo cuidado que se añadan factores adicionales (como el lanzar gritos amenazadores o el crear tensiones innecesarias, para preservar el orden) que incrementen esos miedos al examen, a sabiendas de que todo cuanto contribuya a crear un clima de distensión y de tranquilidad favorecerá y facilitará el desarrollo positivo del mismo. Comenzando por advertir a los alumnos, antes de comenzar el examen, que deben escribir con letra clara y bien legible a fin de reducir el esfuerzo para interpretar lo escrito, puesto que todo lo que favorezca al profesor en su lectura resultará beneficioso para

⁴³² Hegel: *Lógica -Gran Enciclopedia-*, parágrafo 195, El mecanismo, aclaración 1ª. Introducción y notas, de A.Mª. Fabié, Madrid, T. Fortanet, 1872; p. 379.

enjuiciar el examen del alumno y, por lo tanto, también, para el propio alumno.

APÉNDICES

I. Guiones de cursos y conferencias sobre Universidad y sociedad (1963-1968)

1. *Movimiento de renovación de la enseñanza (1963-1965)*

2. **La racionalización de las enseñanzas universitarias (febrero, 1963)**⁴³³

❖ Introducción.

- ¿Qué debe entenderse por “racionalización de la enseñanza universitaria”?
- Planos de la racionalización.
 - Utilización óptima de locales y materiales de enseñanza.
 - Los libros de texto y la enseñanza oral.
 - El profesorado.
- Base científica de la racionalización de la enseñanza.
 - El descubrimiento de la coherencia general de la realidad (la conquista de la Física moderna).
 - El descubrimiento de leyes cada vez más generales.
 - Las leyes generales de la realidad como entramado de la mente.
 - La estructura complejizada de la realidad ambiental.

❖ Situación actual de la enseñanza.

- La enseñanza oral y los libros de texto.
 - Carácter retórico: causas.
 - Carecen de elaboración intelectual.
 - Reflejan una fase superada de la ciencia.
 - Alejamiento de la realidad.
 - Origen de todos los males, de los libros de texto.
- Los profesores.
 - La cátedra, como medio para otros logros posteriores.

⁴³³ Este guión y el siguiente incluyen muchas referencias bibliográficas al margen, en su mayor parte relativas a las *Reglas y consejos sobre investigación científica*, de Santiago Ramón y Cajal. (N. del ed.).

- El multiempleo y la llamada dedicación plena. Las oposiciones.
 - El profesorado auxiliar.
 - La multiplicidad anárquica de las instituciones, producto de la ineficacia.
 - El supuesto carácter “aristocrático” de la Universidad (su alejamiento de la realidad; objeto de lujo).
 - La “supuesta formación técnica” o la formación de técnicos -ampliamente especializados (una de las contradicciones)-sobre el papel.
 - La ineficacia de esa formación y la búsqueda de la institución eficaz.
 - La Universidad y las Escuelas Especiales en la formación de los profesionales (las escuelas de “profesionales”).
- ❖ La unidad (el carácter único) del conocimiento y la actividad humana.
- Carácter único del conocimiento científico de la realidad.
 - La ciencia, en cuanto conocimiento elaborado y socialmente consolidado.
 - El proceso real de elaboración de conocimiento nuevo: la actividad humana.
 - La actitud mental del “científico” y la del “técnico”.
- APÉNDICE.- Una misma actitud mental sirve de sustrato a la actividad “científica”, técnica y artística.
- ❖ Un falso dilema: la formación de científicos o técnicos.
- Los dos planos del conocimiento: la ciencia y la aplicación de la ciencia con elaboración de experiencia nueva; conocimiento general y especialización.
 - Cómo se reflejan estos planos en la formación universitaria; su sucesión necesaria.
- ❖ El conocimiento general, el conocimiento socialmente consolidado, la ciencia y la “Facultad”.
- La Facultad como reflejo institucional de lo general del conocimiento (de su unidad, de su generalidad).
 - La interiorización de ese conocimiento general (de la ciencia), como fase indispensable del autodespliegue, de la autorevelación.
 - Este conocimiento general -y su reflejo, la unidad institucional (la Facultad)-, en cuanto creador de la *actitud mental básica* (el “carácter propiamente universitario de todo profesional”).
 - El profesor correspondiente a esta etapa de la formación: dedicación completa y continuidad.

- ❖ La “Facultad”, en su función especializadora: fase de aplicación y de elaboración de conocimiento.
 - El alumno descubre sus preferencias a través de la “interiorización” efectiva del conocimiento general⁴³⁴.
 - La “especialización”, como consecuencia real y necesaria de una formación general eficaz.
 - La aplicación del conocimiento general (de la ciencia) a un campo de objetos, como base de la formación del científico y del técnico (del profesional).
 - El aprendizaje y las *técnicas* fundamentales, como instrumentos de aplicación del conocimiento previo y de la elaboración de conocimiento nuevo⁴³⁵.
 - En este sentido, todo conocimiento es susceptible de ser aplicado en *alguna de las diversas formas de actividad*. (Insistencia en la naturaleza aplicable del conocimiento).
 - Enseñar a aplicar el conocimiento -como cometido real de la Facultad en su función especializadora- constituye una forma más de enseñanza y sólo eso.
 - Los profesores de la enseñanza especializada tienen que trabajar en la aplicación (y en la elaboración) del conocimiento:
 - Para tener experiencia viva de la función real del conocimiento.
 - Para saber cuáles son las líneas de desarrollo del conocimiento.
 - Para que la realidad no se desvanezca, al enseñar.
 - La formación universitaria (facultativa) real, racional, tiene que poner a los jóvenes en condiciones de ejercer una actividad profesional real sin necesidad de pasar por otras “escuelas profesionales”.
- ❖ Conclusiones generales.
 - Renovación de la enseñanza universitaria y de la enseñanza en general, mediante la investigación de las nuevas necesidades de conocimientos, impuestas por el progreso de las técnicas de producción.
 - La Universidad española a través de la historia: cómo ha cumplido el papel de formar a las nuevas generaciones y su decadencia actual, si es que en algún momento ha estado mejor.
 - La encrucijada del conocimiento: la necesidad de una formación general más abstracta y más ligada a la realidad.

⁴³⁴ La preferencia por una rama de la ciencia implica la preferencia por un campo de objetos, una forma de actividad real; carácter aplicado de todo conocimiento).

⁴³⁵ La aplicación del conocimiento previo y la elaboración de conocimiento nuevo constituyen un proceso único

3. **Universidad e investigación (5 a 8 de abril, 1963)**

❖ Planteamiento del problema

- Breve ojeada histórica sobre el papel de la investigación científica en los últimos decenios.
 - Investigación científica e innovación.
 - La innovación en la actividad productiva.
 - La investigación / innovación como reflejo de la actividad real; la influencia de la investigación en el desarrollo del pensamiento.
- Importancia y significación de la investigación científica en la cultura actual.
 - La investigación científica y el desarrollo de la producción.
 - En la producción de bienes de consumo.
 - En la creación de bienes de producción.
 - La investigación científica y la independencia del país.
 - La investigación científica y el desarrollo intelectual.
- Punto de inserción y papel de la investigación científica.
 - Investigación científica y medios de producción.
 - En la etapa artesanal.
 - En la primera revolución industrial.
 - En la segunda revolución industrial.
 - La investigación científica como punto de interacción entre el pensamiento y la realidad.
 - El pensamiento hecho, elaborado, y el pensamiento como proceso.

❖ La misión de la Universidad.

- La Universidad “aristocrática”.
 - La Universidad como artículo decorativo de un país moderno y de una clase social.
 - La Universidad como lugar y medio de promoción de dirigentes políticos; los *selectócratas*.
 - La Universidad como medio de formación de “algunos” profesionales.
- La Universidad como institución para la promoción de individuos de las clases inferiores.
- El papel de la Universidad en el progreso cultural del país.
 - La Universidad como institución para el progreso del conocimiento; comité de traductores.

- Papel de la Universidad en la difusión del conocimiento científico.
 - Influencia de la Universidad en la racionalidad general: repercusión de las actividades universitarias en las artes, en la literatura, en el teatro, en las publicaciones periódicas y en la moralidad general.
- ❖ Misión real de la Universidad en la etapa actual de desarrollo de nuestro país.
- La Universidad -y las Escuelas Técnicas- como institución especializada de una sociedad en la etapa de industrialización.
 - Exigencias que la sociedad actual plantea a la Universidad como institución especializada.
 - La formación de los profesionales superiores del país.
 - La promoción y difusión del conocimiento científico como medio para elevar la racionalidad general del país: presencia de la Universidad en la vida cultural total.
 - Recogida de conocimiento elaborado por toda la humanidad.
 - ◆ Descubrir organizadamente todo conocimiento nuevo.
 - ◆ Enjuiciar con criterio amplio, pero riguroso, ese conocimiento nuevo, haciéndolo a partir de nuestra experiencia.
 - ◆ Traducirlo a nuestra lengua y asimilarlo a nuestras condiciones.
 - ◆ Difundirlo, oralmente y por escrito.
 - Elaboración de la experiencia recogida en nuestra actividad en conocimiento científico.
 - Integración del conocimiento elaborado sobre nuestra experiencia con el conocimiento elaborado por todos los países en un sistema.
 - Aplicación de este conocimiento a la resolución de todos los problemas que se le planteen al país.
- ❖ La elaboración del conocimiento nuevo: la investigación científica.
- La elaboración de conocimiento nuevo desborda el cometido de la Universidad.
 - El conocimiento como reflexión sobre la actividad humana, como organización de la experiencia.
 - El conocimiento previo a toda actividad humana.
 - El conocimiento como reflexión de las peripecias y resultados de la actividad humana; la actividad fracasada.
 - El conocimiento y la actividad especializada.

- El conocimiento como experiencia de la actividad humana; la investigación propiamente dicha.
- Etapas y actitudes en la recogida de conocimiento.
 - Etapa empírica.
 - Etapa experimental.
 - Etapa evolucionista.
- Rasgos generales y peculiares de las distintas formas de recoger conocimiento.
 - La identidad de actitud mental en toda investigación.
 - La investigación en las ciencias naturales.
 - La investigación en matemáticas.
 - La investigación en física.
 - La investigación en química.
 - La investigación en geología.
 - La investigación en biología.
 - La investigación en medicina.
 - La investigación en agro-biología
 - La investigación de nuevos materiales.
 - La investigación en ciencias sociales.
 - La investigación histórica; fundamento histórico-evolutivo de las ciencias sociales.
 - La investigación en sociología.
 - La investigación en economía política.
 - La investigación en la ciencia del derecho.
 - La investigación en las ciencias del lenguaje.
 - La investigación en historia del arte y estética.
 - La investigación en literatura y en su historia.
 - La investigación en la historia del pensamiento; en filosofía.
- Los factores conductores y organizadores del conocimiento: de las necesidades humanas a la estructura general de la realidad.
- La planificación de la investigación.
- La selección de investigadores en España.
- La investigación científica y los medios materiales; la megaciencia.
- El apoyo y aliento social a la investigación.

- Investigación y humanismo. Valor social y económico de la investigación-

APÉNDICE.- Acerca de la aptitud de los españoles para la investigación científica. Una aclaración necesaria.

4. **Movimiento de renovación de la enseñanza (s.f.)**⁴³⁶

- ❖ Los tres proyectos previos pueden armonizarse y conseguir que sean complementarios.

1. Cátedras:

- Convendría hablar con algunos catedráticos, muy pocos, exponerles los propósitos del Movimiento de Renovación de la Enseñanza y requerir su cooperación para que se pongan al frente del mismo y para que organicen un seminario en el que puedan colaborar otros profesores y hombres de ciencia, especialmente de la industria, que expliquen a los alumnos de ciencia qué tendría que esperar de ellos la producción española.
- En las mismas cátedras se podría someter a una crítica implacable el papel de la Universidad española, ver cómo ha cumplido su cometido y cuáles han sido sus causas condicionantes.

2. Asociaciones de alumnos:

- Podrían organizar conferencias de afianzamiento y extensión del conocimiento.
- En estas conferencias se podrían contrastar y confrontar las distintas ciencias y esforzarse por organizar una nueva y más amplia concepción del mundo.

4. **La función genuina de la universidad (s.f.)**

- ❖ Breve resumen histórico de cómo se entendió la función de la Universidad y cuál fue realmente su papel.
- ❖ Exigencias que la sociedad plantea actualmente a la Universidad.
- ❖ La Universidad, como institución especializada en la formación de profesionales.
 - La división del trabajo entre las instituciones y la errónea (e interesada y reaccionaria) idea de la Universidad, formadora de “hombres”.
 - La Universidad y la actividad real del país: función socializadora del conocimiento.

⁴³⁶ Este guión y los dos siguientes datan, probablemente, de 1963 o 1964. (*N. del ed.*).

- La formación de profesionales y las implicaciones que lleva consigo esa función transmisora del conocimiento, realizada por la Universidad.
 - El papel mediador de la Universidad entre la marcha de la actividad cognitiva de toda la humanidad y las necesidades de conocimiento de nuestra sociedad.
 - La depuración crítica del conocimiento y su sistematización para inculcarlo.
 - La investigación de las lagunas que necesariamente tienen que darse en el conocimiento así entendido.
 - La actividad transmisora de conocimiento propiamente dicha.
 - El despertar vocaciones científicas a través de la formación profesional.
- Cómo se contrasta la eficacia de la actividad formadora de la Universidad en la actividad social general.
- Función preferente de la Universidad en la difusión e intensificación de la racionalidad de la sociedad global.
- ❖ Las etapas de la formación universitaria.
 - La formación general como condición para la especialización y para despertar la vocación.
 - La primera fase de la especialización y el aprendizaje de las técnicas para verificar y alumbrar conocimiento nuevo.
 - La fase de aprendizaje de la aplicación del conocimiento a la realidad, la verdadera especialización.

APÉNDICE.- La Universidad y las demás formas de enseñanza.

5. Plan de estudios de sociología (s.f.)

- ❖ Interés por la Sociología y su cultivo en España; motivaciones.
 - Quienes se interesaron por la Sociología.
 - Antes de 1936.
 - Entre 1936 y 1956.
 - La enseñanza de la Sociología.
- ❖ La crisis actual y las nuevas preocupaciones por la Sociología.
 - La Sociología como preparación (como sustituto) para la política proselitista.
 - Actitud tecnocrática de dominio de la realidad social.
 - Exigencias teórico-sociales de la transformación socio-económica: industria, comercio, emigración, turismo, etcétera.

- Convergencia de la sociedad industrial.
- ❖ Peculiaridades y exigencias de la formación en Sociología.
 - Dificultad del abordaje de los objetos de la Sociología: enmascaramiento constante de la realidad social.
 - Complejidad excesiva de la organización social moderna.
 - Necesidad de la aproximación histórica: de lo sencillo a lo complejo.
 - La formación de la mentalidad crítica; la teoría de la crítica sociológica.
 - Lo general de las sociedades y la teoría sociológica; la convergencia social.
 - Generalización y eficacia de los métodos y de las técnicas de la Sociología.
- ❖ Proyecto de un plan de estudios que satisfaga cuatro condiciones básicas.
 - Que capacite para abordar los objetos sociológicos enmascarados y complejos.
 - Que capacite para el estudio de cualquier aspecto concreto de la propia sociedad y de las sociedades actuales en general.
 - Que facilite una concepción general de la realidad, correcta.
 - Que proporcione una formación crítica a fin de poder orientarse en la marabunta de publicaciones.
 - Que contribuya a la configuración de una concepción orientadora del mundo.
- ❖ Primer Ciclo de Formación Básica.
 - Primer Curso.
 - Historia de la organización social real, hasta comienzos del siglo XIX.
 - Historia de la ideología precapitalista (hasta comienzos del siglo XIX).
 - Historia de la técnica preindustrial.
 - Bases biológicas de la psicología humana.
 - Introducción a la economía.
 - Introducción a la filosofía.
 - Segundo Curso.
 - Historia de la organización social capitalista (y socialista).
 - Historia de la ideología en la era capitalista.
 - Historia de la técnica en la era industrial.

- Psicología (las bases sociales de la psicología).
 - Economía política del capitalismo.
 - Teoría de la crítica (sociología del conocimiento).
- ❖ Formación especializada.
- Disciplinas básicas:
 - Matemáticas para ciencias sociales (estadística).
 - Demografía y principios de población.
 - Metodología y técnicas de las ciencias sociales (técnicas muy generales).
 - Profundización en las materias en que cada uno se quiera especializar.
 - Posibles especialidades.
 - Sociología del consumo (mercado, consumo).
 - Sociología de la educación.
 - Sociología de los grupos sociales (estudio de los tipos sociales, como instituciones, organizaciones, empresas, etc.).
 - Sociología de los grandes grupos.
 - Sociología del arte.
 - Sociología de la literatura.
 - Sociología del conocimiento.
 - Estudio de las ideologías y de la llamada ciencia de la sociología.
 - Sociología de los medios de comunicación de masas.

6. La educación actual en la encrucijada (13 de febrero, 1964)

- ❖ Introducción: Presentación del tema.
- Las condiciones socioculturales y su influjo sobre la formación.
 - Necesidades planteadas por las tareas productivas en los países desarrollados y en los atrasados.
 - Necesidades planteadas por la adaptación de los individuos al medio sociocultural.
 - Los progresos de las ciencias y la necesidad de formar nuevos científicos.
 - Por la constante aplicación de la ciencia a las tareas productivas.
 - Por el número de científicos entregados a la recogida de datos y a la elaboración de nuevas teorías.

- Por las condiciones especiales de remuneración del trabajo de los científicos; la multiplicación de las publicaciones.
- ❖ Perspectivas de solución.
 - La investigación en el frente del conocimiento.
 - La investigación en el dominio de la organización del conocimiento.
 - La organización del conocimiento como único medio de mejorar el rendimiento de la enseñanza.

5. Cursos de Sociología de la educación (1965-1968)⁴³⁷

1. Función social de la universidad (s.f.)

- ❖ Introducción:
 - Educación y sociedad.
 - Proyecto de trabajo.
- ❖ En la búsqueda de un nuevo camino.
 - La “sociedad dirigente” y sus rasgos característicos.
 - Exigencias que la sociedad plantea a la Universidad.
 - Las tareas de la Universidad: la investigación y las instituciones especializadas.
 - El conflicto social y el conflicto ideológico.
 - Cómo se prepara y desencadena la Cruzada.
- ❖ “La Nueva Era y el Imperio Espiritual”.
 - La victoria y la nueva clase dominante.
 - La formación de las “minorías inaccesibles al desaliento”.
 - Las consecuencias de la victoria y la crisis de la clase dominante. El viento de la historia.
 - La crisis de la Universidad.
- ❖ El futuro de la Universidad en la nueva sociedad.

2. Función de la universidad en las condiciones socioculturales del país (s.f.)

- ❖ Introducción:
 - Educación y sociedad.

⁴³⁷ Los guiones incluidos en esta sección corresponden todos, probablemente a los cursos de Sociología de la Educación (1965-1968) y “Estructura y Conciencia Nacional” (1967-1968) impartidos por Eloy Terrón en esos años. (*N. del ed.*).

- Propósito de este trabajo.
- ❖ La Universidad busca un nuevo camino.
 - La clase dirigente y sus rasgos característicos; exigencias que plantea a la Universidad.
 - La investigación en la Universidad y el nacimiento de instituciones especializadas.
 - El conflicto social afecta a los intelectuales.
 - Reagrupación de la clase dirigente; se prepara la guerra civil: lo inevitable de ésta.
- ❖ La desorientación de la Nueva Era.
 - La clase victoriosa, nueva clase dominante.
 - La función de la Universidad: formación de “minorías inaccesibles al desaliento”.
 - La crisis de la clase dominante y el viento de la historia.
 - La crisis de la Universidad.
- ❖ El futuro de la Universidad en la nueva sociedad.

3. Estado de la investigación científica en España (s.f.)

- ❖ España, país atrasado de segunda clase.
- ❖ Rasgos característicos de un país de segunda clase:
 - Forma de producción tradicional.
 - Desconocimiento de la actitud científica.
 - Desvinculación de la minoría dominante y los intelectuales respecto de la producción.
 - Los intelectuales, preocupados por los problemas de la clase dominante.
 - La cultura y la ciencia, instrumentos de dominio.
 - La poca vida intelectual, imitada de los países avanzados, por su desvinculación con la realidad.
 - La investigación científica vive volcada al extranjero y de problemas extraños.
- ❖ Los comienzos de la investigación científica en España.
 - La creación del CSIC: motivación. La investigación científica y la Universidad.
 - La situación actual; compra de patentes y asistencia técnica; y los Centros del CSIC, trabajando para el extranjero.
 - La investigación estatal

- Su papel.
- Desconexión de la producción: función política.

4. **Crisis de la universidad (s.f.)**

- ❖ Las tareas de la Universidad española en el pasado:
 - La Universidad formadora de funcionarios del Estado.
 - La Universidad como vivero de “selectócratas”.
 - La Universidad como forma de promoción de la clase media
- ❖ La crisis de la Universidad española en la actualidad⁴³⁸
 - Orientación mental con que los estudiantes llegan a la Universidad.
 - Cambios en la sociedad española que provocan la crisis de la Universidad.
 - La llamada masificación de la Universidad.
 - De la Universidad formadora de funcionarios a la Universidad formadora de profesionales con un entrenamiento.
- ❖ Si la Universidad estatal no responde a las exigencias del país, caeremos inevitablemente en la dispersión de las universidades privadas.

5. **Conciencia nacional y educación. (Sociedad global y conciencia nacional) (s.f.)**

- ❖ Importancia o significación explicativa de los rasgos característicos de la sociedad global en sociología general y en sociología de la educación
 - Correspondencia con la conciencia nacional, como lo exterior a lo interior.
 - Rasgos característicos de la sociedad global
 - Unidad de lengua y medio de comunicación.
 - Respuestas idénticas ante determinados estímulos, valores o normas.
 - Organizaciones de convivencia, muy semejantes o idénticas.
 - Vivencias covalentes con las respuestas a estímulos, muy semejantes o plenamente idénticas.
 - Tendencias cooperadoras: reciprocidad y solidaridad, por consiguiente.
 - Reforzamiento de las mismas por propósitos y tareas sociales comunes.

⁴³⁸ Hay una crisis de la Universidad, como institución elaboradora y transmisora de pensamiento, y una crisis de la juventud universitaria.

- ❖ Conciencia nacional y sociología de la educación.
 - Rasgos característicos de la conciencia nacional, comunes a muchas personas. Resumen brevísimo de cómo se modelan tales rasgos de conciencia (respuestas comunes de diversos individuos ante los mismos estímulos).
 - Organización y costumbres familiares comunes; y formas de educar a los niños.
 - Lenguaje y formas de acento.
 - Formas de producción y medios de producción idénticos.
 - Trabajos colectivos (o luchas comunes).
 - Reuniones colectivas y organizaciones comunes de convivencia, *únicas*.
 - Vivencias trascendentales comunes: culto religioso, valores, narrativa histórica, sueños o esperanzas.
 - En las pequeñas comunidades, acumulación de vivencias o experiencias de estímulos comunes.
 - Medios de comunicación, por lo mismo, igualmente comunes
 - Rasgos comunes de la conciencia nacional. La conciencia común, al nivel de las relaciones interpersonales, sociales, muy importante educativamente.
 - Lengua, medio de creación y de organización de la conciencia común.
 - Organización y costumbres familiares, muy semejantes o idénticas
 - Organizaciones de convivencia, idénticas.
 - Respuestas ante los trascendentales, comunes: culto religioso, “héroes”, modelos de conducta, normas y valores comunes.
 - Normas éticas y morales, comunes.
 - Normas de etiqueta (tratamiento, saludos, demostraciones de respeto y de afecto, porte, comportamiento público, vestido, aseo, etc.) comunes o, tan semejantes o conocidas, que permiten sentirse familiar y saber a qué atenerse.
 - Sentimientos de reciprocidad y de solidaridad.
 - Esperanzas y deseos hacia el futuro, comunes.
 - Valor sociológico de la conciencia nacional como base de convivencia y como argumento explicativo.

6. Función de la Universidad en la sociedad (s.f.)

- ❖ La Universidad, instrumento de la clase dominante.

- ❖ El desarrollo de la producción y la crisis de la Universidad.
- ❖ La planificación y el futuro de la nación.
- ❖ Exigencias de la Universidad para cumplir su papel eficazmente.
- ❖ Formas de coordinación de la Universidad con las preocupaciones de la sociedad.
- ❖ La formación de profesionales.
- ❖ La socialización del conocimiento.
- ❖ La investigación científica.
- ❖ La Universidad como forma de conciencia nacional.

7. Función de la Universidad en la sociedad (s.f.)

- ❖ La Universidad, instrumento de la clase dominante.
 - La Universidad recibía todas sus inspiraciones de una clase dominante, reaccionaria y antiintelectual.
 - Esta clase podía marcar las metas, límites y tareas a la Universidad porque España era un país basado en la agricultura tradicional.
- ❖ El desarrollo de la producción y la crisis de la Universidad.
 - Crisis cuantitativa: aumento desmesurado del número de los estudiantes.
 - Crisis cualitativa: cambio en la formación por las exigencias industriales de los servicios.
 - El desarrollo tecnológico y la racionalidad de la realidad: hombres y recursos.
 - La nación tiene que decidir qué va a ser; tiene que enfrentarse con su futuro.
 - La clase dominante ya no puede decidir por sí misma el futuro del país.
 - La Universidad tiene que convertirse en la conciencia del país y ayudar, proponer, sugerir, con mayor conocimiento de causa, lo que el país debe ser; tiene que ayudar a que recuperemos nuestro destino, hasta ahora a la deriva.
- ❖ La planificación del futuro de la nación.
 - Los recursos naturales.
 - Los recursos humanos.
 - Las técnicas disponibles.
 - Los conocimientos para el mejor aprovechamiento de los recursos.
 - Tecnologías e información.

- Ordenación económica.
- Empresas.
- Mercados.
- Administración.
- Planificación.
- Los proyectos políticos del país.
- Todos los conocimientos elaborados por los hombres.
- ❖ Precisión de los objetivos que la Universidad tiene que exigir del país, para el mejor cumplimiento de su cometido.
 - Que decida lo que la nación va a ser.
 - Qué precise que cantidad de hombres y con qué conocimientos son necesarios, de acuerdo con esas exigencias, para cumplir las siguientes tareas, como Universidad:
 - Planear su propio desarrollo en profesores, edificios e instalaciones.
 - Organizar los conocimientos.
 - Exigir la armonización de la enseñanza primaria y secundaria, en función de las necesidades de la nación y de las exigencias de la formación universitaria.
 - Trabajar por la elevación de la racionalidad general (órganos de comunicación de masas, etc.).
- ❖ Coordinación de la Universidad con las preocupaciones de la sociedad.
 - Actitud consciente de la Universidad hacia todos los problemas del país.
 - Preocupación por los problemas de la nación.
 - Medios intelectuales para encontrarles solución.
 - Anticipación de soluciones aún no existentes.
 - Todo ello exigiría *posiblemente*
 - La asociación de todos los graduados ya insertos en la actividad productiva del país a la marcha de la Universidad.
 - La creación de *consejos* regionales, probablemente elegidos democráticamente, para elaborar y decidir la política educativa de la región o distrito universitario. De tres niveles: de enseñanza primaria (locales); de enseñanza secundaria (locales o comarcales); y los universitarios.
 - Formación de profesionales.
 - Socialización del conocimiento.
 - Investigación científica.

8. **Papel de la universidad en el sistema educativo (s.f.)**

- ❖ Importancia de la educación en la sociedad actual.
- ❖ El sistema educativo en la España actual.
- ❖ Esbozo de un sistema científico de educación para nuestro país.
 - Papel de la Universidad en el sistema educativo
 - Naturaleza de la formación universitaria.
 - Rasgos peculiares.
 - Reconsideración de los conceptos de Universidad, Facultad, Escuela Especial, Sección, Departamento, Cátedra, etc.
 - Profesorado.
 - Sistema de conocimiento y socialización del conocimiento.
 - Investigación universitaria.
 - De las lagunas del conocimiento.
 - De la organización del conocimiento.
 - De los métodos de enseñanza.
 - De la asimilación del conocimiento.
 - Estudio y anticipación del desarrollo de la sociedad y de la tecnología.

9. **Desprecio de la teoría y degeneración de la Universidad**

- ❖ Desprecio del pensamiento teórico.
 - Examen de sus causas.
 - Necesidad y valor del pensamiento teórico: argumentos.
- ❖ La degeneración del pensamiento teórico y la degeneración de la Universidad.
 - El progreso del pensamiento teórico y el progreso de la docencia son una misma cosa.
 - La universidad, superando el pensamiento particular, puede elevarse al pensamiento teórico, condición de vida.
- ❖ La crisis del pensamiento teórico y la caída en la irracionalidad.
 - La moral del hombre de ciencia.
- ❖ La degeneración de la Universidad, por el abandono de la búsqueda del pensamiento teórico, lleva a la desconfianza hacia el progreso.
 - La libertad y el pensamiento teórico.

- El hombre corriente, al perderse los ideales colectivos, no encuentra otro criterio de valor que el éxito y su traducción en bienes materiales,
- La irracionalidad concierne y abarca a todos, científicos y profesores; los científicos, al imponerse el éxito monetario como único criterio de valor, abandonan la universidad por la industria.
- Carácter indivisible de la verdad.
- ❖ La pérdida de libertad y la falta de ideales claros –la sociedad actual no tiene más ideal que ganar dinero-, causa de las inquietudes juveniles que conmueven el mundo universitario.
 - La tendencia a impartir una enseñanza especializada, una contribución más a cerrar el horizonte de los jóvenes.
 - La concurrencia de las generaciones más recientes adiestra en las nuevas técnicas.

10. La organización del conocimiento (s.f.)

- ❖ El “recto” desafío a todo esfuerzo intelectual en el mundo actual.
 - El crecimiento desbordante de los conocimientos y la necesidad de especializarse.
 - La impotencia de la especialización; entre la especialización y el absurdo; la renuncia a la totalidad.
 - El especialismo, el expertismo y el renacimiento de la autoridad: el dictamen de los expertos.
 - La necesidad de dominar este caos: el crecimiento de los conocimientos y la imagen de la realidad; la aparición de leyes cada vez más abarcadoras, más sintetizadoras.
 - El desarrollo es del parcelamiento; del particularismo a la generalización (a las grandes leyes y teorías).
 - El fabuloso crecimiento de los conocimientos es crecimiento de datos, indispensables para elaborar leyes más abarcadoras.
 - La evidente necesidad de trabajar en un nuevo frente del conocimiento: la ciencia pura. La ciencia, imagen y guía de la realidad. Este nuevo frente de conocimiento exige tres puntos de ataque:
 - La crítica científica, que contribuya a separar lo que es conocimiento de la realidad de las técnicas para obtenerlo y de los falsos conocimientos.
 - La investigación pura o básica; aquella investigación que se dirige a las lagunas que deja la investigación de la producción y los servicios, para facilitar la crítica y la síntesis de los conocimientos.
 - La organización del conocimiento que busca leyes generales que abarquen, incorporen y expliquen grandes constelaciones de datos; se esfuerza por conseguir leyes y teorías cada vez más generales y más explicativas.
 - La unidad y coherencia del universo y la unitariedad de las leyes de la realidad.
 - Importancia de los esfuerzos anteriores para
 - La enseñanza: importancia de la organización del conocimiento para su transmisión.
 - La investigación.
 - La orientación general del hombre.
 - La creación literaria y artística.

- La racionalización general de la realidad.
- La filosofía.
- ❖ Los niveles de organización del conocimiento en la formación de profesionales en la Universidad.
 - La formación de profesionales capaces de orientarse en la doble selva de
 - La realidad rápidamente cambiante de la tecnología industrial. (Breve análisis del ritmo acelerado del cambio tecnológico).
 - La bibliografía, verdadera selva fantástica. (Breve análisis de las causas del aceleramiento de las publicaciones, razones de la plaga de letra impresa; análisis del destino de tanto fulgurante y esperanzador artículo de revista, del que nunca se vuelve a saber).
 - El conocimiento general como base indispensable de toda formación especializada.
 - Los dos grandes dominios del pensamiento general:
 - La historia natural del universo y del hombre (biología, geología, química, física y matemáticas; historia de la ciencia y de la técnica); la base físico-natural de la concepción del mundo.
 - La historia evolutiva del hombre, de la sociedad y de la cultura (historia de la cultura, economía, sociología, derecho e historia de la literatura y del arte).
 - Cómo se comprueba y se alumbra todo conocimiento; enseñar la técnica de transformar los datos de la naturaleza en conceptos, proposiciones y leyes; la observación, la experimentación y la generalización y síntesis; las técnicas para obtener conocimiento.
 - Todo conocimiento nace de la actividad humana sobre la realidad y sirve para orientar, dirigir, la actividad del hombre sobre la realidad; todo conocimiento tiene por fin la actividad práctica; estrecha relación entre ciencia y técnica; la aplicación del conocimiento; cómo obtener conocimientos de la actividad práctica.
- ❖ La transmisión del conocimiento, de lo general a lo particular; la asimilación del conocimiento se corresponde con la formación de la conciencia; la organización armónica y su equilibrio entre datos {lo concreto} y leyes y teoría {lo abstracto}; contenido y forma.
 - La formación general debe predominar; en cinco años, debe ocupar por lo menos tres.
 - La especialización y el dominio de técnicas para comprobar el conocimiento nuevo y obtener conocimiento nuevo debe tener una duración importante: en cinco años, dos. Esta formación debe cumplirse en grandes unidades didácticas o ramas científicas: magnetismo, química inorgánica, enzimología, etc.

- La aplicación del conocimiento, el aprender a utilizar los conocimientos adquiridos en el dominio de la realidad, debe ocupar un tiempo moderado: en cinco años, uno. Esta enseñanza debería estar a cargo de los graduados de la rama dedicados a su profesión que estén familiarizados con la solución de problemas planteados por la aplicación del conocimiento; además, de esta manera los estudiantes sabrán que les espera en el ejercicio de su vida profesional.
- ❖ La unificación de la formación superior; falta de sentido de la separación de las escuelas de ingenieros, las escuelas profesionales, etc. La Universidad debe abarcar todo: las enseñanzas científicas y las técnicas; no hay tal separación entre la ciencia y la técnica.
- ❖ La organización del conocimiento en la enseñanza secundaria; la Universidad debe investigar y decidir qué equipo de conocimientos son adecuados y deben poseer los estudiantes que lleguen a ella para conseguir el máximo aprovechamiento; debe estudiar la adecuación entre el desarrollo de la conciencia y el conocimiento de la realidad.
- ❖ La Universidad debe estudiar y decidir el contenido y la duración de la enseñanza primaria, así como sus peculiaridades.
- ❖ El grave problema de la readaptación o *recyclage* de los graduados; es necesario advertir que el conocimiento progresa, en general, en el campo de la producción; aquí surgen las nuevas técnicas, creadas por los antiguos graduados, en las industrias, los servicios, etc.
- ❖ La llegada de las nuevas técnicas a la Universidad y la creación, anticipadora, de nuevas profesiones. La universidad debe adelantarse a las necesidades sociales y, para ello, tiene que asociarse a los técnicos que trabajan en el frente de la producción y beneficiar su experiencia.

11. **Sobre la Facultad de Filosofía y Letras (s.f.)**⁴³⁹

- ❖ Situación de la Universidad, en general, y de la Facultad de Filosofía y Letras, en particular, en el entramado de la sociedad actual.
 - Estudiantes
 - Profesores.
 - La institución.
 - Adoctrinamiento político y prestigio social.
 - Los profesionales: diferentes clases de enseñanza.
- ❖ Fines y objetivos con que fueron creadas las Facultades de Filosofía y Letras.
- ❖ Exigencias actuales del país.
- ❖ Equilibrio entre fines y exigencias.

⁴³⁹ Guión inacabado. (N. del ed.).

- ❖ Plan de Estudios.
 - Estado actual.
 - Financiación por la sociedad de un número suficiente de profesionales, fieles al régimen y con competencia académica.
 - Dispone para ello de una institución, con sus recursos materiales y académicos (edificios, bibliotecas, etc.) y sus profesores.
 - Aporta un número de estudiantes.
 - Crítica o enjuiciamiento.
 - En relación con las necesidades sociales. Es decir, ¿se satisfacen las necesidades de enseñantes, archiveros, etc.?; ¿hay falta o exceso de graduados?; ¿se prevee un crecimiento de las necesidad de profesores y demás en función del desarrollo del país?
 - En relación con el problema de la fidelidad ideológica y política.
 - En relación con la competencia académica:
 - Edificios, bibliotecas, instrumental,
 - Profesores: catedráticos, adjuntos, auxiliares.
 - Libros de texto.
 - Facilidades que encuentran los estudiantes en su vida académica: vivienda y alimentación; transportes; adquisición de libros y de material.
 - Perspectivas para que la Universidad, en general, y la Facultad de Filosofía y Letras, en particular, satisfagan las necesidades en profesionales de una sociedad en desarrollo.
 - Racionalización de los métodos de enseñanza.
 - Explicación de los catedráticos y complementación práctica por los profesores auxiliares.
 - Libros de texto: equilibrio entre los datos y la estructura para conseguir el moldeamiento científico de la mente del alumno.
 - Satisfacción de las condiciones necesarias para que los estudiantes consigan un máximo rendimiento en sus estudios.

12. Informe para una política científica en España (s.f.)

- ❖ Papel de la ciencia en el desarrollo económico-social.
- ❖ Antecedentes y estado actual de la investigación científica en España.
 - Recursos científico-técnicos de carácter público.
 - Recursos científico-técnicos de carácter privado

- ❖ Determinación de necesidades para garantizar un desarrollo ascendente.
- ❖ Obtención de recursos.
 - Recursos humanos.
 - Recursos económicos.
- ❖ Estructura y medidas para la correcta aplicación de estos recursos.
- ❖ Conclusiones y propuestas.

11. Dominio de la lengua nacional y desarrollo científico (s.f.)

- ❖ La enseñanza de la lengua no es la enseñanza de la gramática, ni mucho menos.
- ❖ La enseñanza de la lengua no es la enseñanza de una asignatura cualquiera; es la condición fundamental.
- ❖ La enseñanza de la lengua es previa a la enseñanza de la expresión escrita (“complejo del escriba”).
- ❖ El dominio de la expresión oral es el dominio del pensamiento; hay una identidad total entre la capacidad de expresión oral y la capacidad de pensar.
- ❖ El dominio del lenguaje y de sus interrelaciones y recursos es el trasunto de la organización y el desarrollo de la conciencia.
- ❖ Por lo mismo, no hay posibilidad de un desarrollo científico sin una verdadera apropiación de la lengua nacional y sus formas de expresión más elaboradas por los intelectuales de nuestro país en el pasado.

II. Guiones de cursos y conferencias sobre educación para democracia (1969-1979)⁴⁴⁰

1. *Fundamentos teóricos*

1. **Importancia y significado social de la educación (3 de mayo, 1969)**

- ❖ La educación como actividad social productora de experiencia.
- ❖ Las dos formas de educación.
 - La reproducción del hombre y la reproducción de la fuerza de trabajo.
 - La formación, desarrollo y sostenimiento de la subjetividad.

2. **Necesidad del pensamiento científico general (s.f.)**

- ❖ La atomización {de la ciencia} y la enseñanza.
- ❖ La falta de guía en la ciencia actual para la orientación total de la conducta.
- ❖ La necesidad de una ciencia (relativamente) general para la dirección de los asuntos humanos (políticos, económicos, sociales).
- ❖ La conservación del equilibrio de la naturaleza.
- ❖ La dirección y gestión de las empresas.
- ❖ La planificación de la propia ciencia y de la depuración {del estado actual} de las ciencias, muy grave en este momento histórico.

3. **El educador ante la ciencia (5 de julio, 1975)**

- ❖ El educador ante la ciencia, en busca de
 - Un conocimiento del sujeto de la educación, esto es, del niño (del hombre).
 - Una concepción científica del universo:
 - Como estructura de la conciencia.

⁴⁴⁰ Prácticamente todos los guiones corresponden a intervenciones públicas de Eloy Terrón, entre 1973 y 1979, como decano del Colegio de Licenciados y Doctores en Filosofía y en Ciencias de Madrid y presidente del Consejo General de Colegios. (*N. del ed.*).

- Como guía de la acción.
- Como método de racionalidad.
- ❖ ¿Puede una concepción científica del universo constituir la base de los sentimientos y la moralidad?
- ❖ Bases científicas de la estética y de la moral

4. Educación y enseñanza (s.f.)

- ❖ La naturaleza social general de la educación
 - La enseñanza es una función eminentemente socializadora.
 - Los que educan cumplen una función social, directa o delegada.
 - El contenido de la educación es social.
- ❖ La organización social y las técnicas de la vida humana.
 - Las herramientas, condicionantes básicos de la vida social.
 - Medios fundamentales de adaptación.
 - Herramientas y satisfacción de necesidades humanas.
 - Herramientas y producción de alimentos.
 - Herramientas e independencia del hombre respecto del grupo social.
 - Las formas básicas de conducta y su transmisión.
 - La uniformidad de los miembros del grupo y la fuerza de la imitación.
 - El hacer lo que se ha visto.
 - Los estereotipos o la “rutina en la conducta”.
 - Facilitación de la convivencia por la uniformidad de la conducta.
 - Cada uno reconoce al otro como alguien con quien tiene intercambio de reciprocidad.
 - Las formas de comportamiento se transmiten realmente así: “eso no se hace”; “eso no se lleva”.

5. Las bases teóricas de la crítica de los libros de texto (s.f.)

- ❖ Los progresos de la ciencia y la conquista de leyes cada vez más generales.
- ❖ El avance de la racionalidad: la lucha por la integración y coherencia de la experiencia humana.
- ❖ La exposición.
 - Lenguaje.

- Las relaciones cuantitativas (matemáticas).
- Gráficos (fotografías, diagramas, curvas, etc., etc.).

6. Libertad de enseñanza y libertad del individuo (s.f.)

Conviene analizar la justeza y verdad de la libertad de enseñanza entendida como libertad de los padres para elegir el tipo de escuela en que educar a sus hijos, porque es posible que este “sagrado derecho” lesione el derecho de los educandos.

- ❖ Libertad de enseñanza frente a igualdad de oportunidades
- ❖ Libertad de enseñanza y sentido o sentimiento de propiedad (los hijos, una propiedad de los padres, que, por tanto, pueden determinar su vida como cosa suya, de los padres).
- ❖ Imposibilidad de los padres de educar, pero deseo y posibilidad de determinar la educación de sus hijos.

2. *Educación y sociedad*

3. Educación y clases sociales (s.f.)⁴⁴¹

❖ Planteamiento del problema	1
➤ Antecedentes y formación de la familia campesina española.	3
➤ La familia campesina española.	13
➤ La familia en la moderna sociedad industrial.	21
➤ Motivaciones para tener hijos.	32
➤ Los hijos; crecimiento y educación.	40
➤ La autoridad de los padres y la autodisciplina en el niño.	46
❖ Educación y clases sociales	55
➤ La educación familiar en la sociedad agrícola tradicional.	55
➤ La educación en la clase alta española.	62
➤ Educación y clase media.	66
➤ Educación y pequeña burguesía.	72
❖ La educación y la clase obrera.	84
Notas.	113

4. La educación en la sociedad industrial (1976)

⁴⁴¹ Este guión corresponde al índice del manuscrito de un libro, no localizado aún. (*N. del ed.*).

Introducción. Planteamiento del tema: interés de todas las clases sociales por la educación.

- ❖ La educación en la sociedad agrícola tradicional.
 - La educación, tan vieja como la humanidad.
 - El sistema de producción y las exigencias intelectuales, y, por tanto, de educación especializada.
 - La educación de las masas trabajadoras: labradores y artesanos.
 - La educación de la clase dirigente: caballeros, nobles, clérigos y abogados.
 - Los instrumentos de la cultura {letrada}, reservados a la clase dirigente.
- ❖ La educación en la sociedad industrial.
 - El sistema capitalista industrial de producción y sus exigencias en mano de obra.
 - El sistema de fábrica y su base técnica.
 - La administración.
 - La comercialización.
 - El sistema educativo; complejidad: miles de ocupaciones.
 - La base científica de la racionalidad general.
 - La formación profesional.
 - Los técnicos medios.
 - Las profesiones superiores.
 - Los condicionamientos sociales de la educación en la sociedad capitalista.
 - Las nuevas relaciones sociales: de personales a contractuales.
 - De la rutina a la iniciativa.
 - La educación como base de la libertad.
 - La igualdad de oportunidades.
 - La quiebra de la vieja moral y la nueva moral racional.
 - La familia y la educación especializada.
- ❖ El profesorado ante las nuevas exigencias educativas
 - La formación de profesionales. Selección.
 - El profesor como formador de hombres: responsabilidad; libertad de enseñanza.
 - La función social del profesorado.
 - El profesorado como instrumento de adaptación

- El profesorado como puente entre la familia y la sociedad en general.
- El futuro de la educación.

5. El analfabetismo en las nuevas condiciones socioeconómicas

- ❖ Aclaración del tema.
- ❖ La sociedad tradicional: sus rasgos característicos.
 - La forma de producción y la aplicación del conocimiento.
 - La organización social y la elaboración del conocimiento.
 - Función y uso de la expresión escrita.
 - El analfabetismo, problema moral.
- ❖ Rasgos característicos de la etapa de transición.
 - Cambios en la forma de producción.
 - Modificaciones en la organización social.
 - La innovación y la utilización del conocimiento.
 - El analfabetismo, problema económico.

6. Familia y educación

1. Nostalgias del pasado: la educación familiar

- ❖ El ideal de la educación familiar: la familia campesina y artesana.
- ❖ La familia ciudadana y el ideal del abate y la institutriz.
- ❖ La escuela de esta etapa ¡tan próxima!
 - La escuela estatal, para los pobres.
 - La escuela privada, para los ricos.
- ❖ El desarrollo económico.
- ❖ La democracia.

2. Familia y educación en la sociedad industrial (31 de mayo, 1976)

Introducción. Planteamiento del problema y sus dificultades: confusiónismo actual; la preocupación por la educación de los hijos.

- ❖ La educación en la sociedad agrícola tradicional.
 - Papel determinante de la familia en la educación, dado el modo de producción.

- La educación de los hijos de las clases trabajadoras: labradores y artesanos.
- La educación de los hijos de los nobles; el foro y la Iglesia.
- Ventajas y defectos de la educación en la familia.
- Despreocupación de las masas trabajadoras por la educación.
- ❖ La educación en la sociedad industrial capitalista. Sistema de producción y clases sociales.
 - El sistema industrial y su influencia sobre la familia y la educación.
 - Separación de la familia y los medios de producción. El sistema de ocupaciones.
 - El sistema de fábrica y la concentración urbana.
 - La tecnología, resultado de la aplicación de la ciencia a la producción.
 - Exigencias de racionalidad del sistema de producción; niveles de formación.
 - La formación profesional compleja.
 - Exigencias de formación del sector servicios: administración, comercio, servicios del Estado, etc.
 - Cambios en las relaciones humanas provocados por el sistema capitalista.
 - De la relación personal a la relación contractual.
 - Reestructuración de la sociedad en clases: empresarios y trabajadores.
 - Influencia de las clases sociales sobre la educación.
 - Las clases y la moral; la quiebra de la vieja moral.
 - La familia, la propiedad y las clases sociales.
 - El papel de la mujer en la producción, en la familia y en la sociedad estructurada en clases.
 - Influencia de la sociedad industrial sobre la relación entre padres e hijos.
 - La rebelión de los jóvenes: condicionamientos externos.

3. Familia y educación en la sociedad industrial. Planteamiento del problema (6 de julio, 1976)

- ❖ La familia y la educación en la sociedad agraria tradicional.
 - La familia y el modo de producción.
 - La familia y la propiedad.

- Las clases sociales y la familia.
- La responsabilidad de la educación; la educación por el trabajo.
- ❖ La familia y la educación bajo el impacto de la sociedad industrial.
 - La familia es “liberada de la propiedad”.
 - Los hijos ya no traen la hogaza debajo del brazo.
 - Reducción del tamaño de la familia.
 - La “sociedad de consumo” incide sobre la familia.
 - El papel de la familia en la educación se reduce enormemente.
 - Necesidad de la educación especializada.
 - Los beneficios de la educación para la sociedad (empresa y Estado).
 - Los gastos de la educación.
 - La escuela de padres y el derecho de los padres a la educación de sus hijos.
 - La incapacidad de los padres para educar les lleva a “buscar profesores de confianza” para los hijos.
 - La educación en la familia, en la escuela, en los medios de comunicación de masas, en la pandilla, etc.
 - Educación y política.
 - Clases sociales y educación.
 - La educación en la sociedad industrial y democrática; objetivos.

7. Política educativa

1. Política educativa del régimen franquista: entre el impacientismo y la improvisación (s.f.)

- ❖ Parcheo (¿Falta de una política científica de la educación?).
- ❖ Esfuerzos anclados en el pasado de quienes, faltos de imaginación y de sentido de la realidad, se aferran a la manipulación de la educación.
- ❖ Abusos irracionales de poder por la ausencia de una política educativa.
- ❖ Degradación de la enseñanza estatal y de la profesional para favorecer la enseñanza privada (el profesorado de privada, por el contrario, quiere pasar a la enseñanza estatal).
- ❖ Esfuerzos para quebrantar las organizaciones profesionales por sus intentos de introducir racionalidad en el sistema.
- ❖ Atraso científico.
- ❖ Nos faltan, además de una política educativa, las bases de una pedagogía científica; art.102.2. {de la Ley General de Educación}.

2. Estado actual de los recursos de la enseñanza (s.f.)

- ❖ Pobreza de medios.
 - Falta de aulas.
 - Falta de enseñantes y mal pagados.
- ❖ País en desarrollo.
 - Fuerza avasalladora del capitalismo ascendente.
 - Especulación del suelo.
 - Escasez relativa de los presupuestos,
 - por su canalización interesada.
 - porque la obsesión por los salarios bajos disminuye el crecimiento de los impuestos.
 - La propia burguesía está interesada en la mejora y diversificación de la mano de obra a costa de los presupuestos.

3. El marco legal democrático de la enseñanza en nuestro país (s.f.)

- ❖ Introducción.
 - La sociedad española y la educación.
 - La enseñanza en la posguerra civil: la ola de religiosidad de la clase media y de la pequeña burguesía, en auge.
 - Fuerte tendencia a la privatización.
 - Sus efectos sobre la enseñanza en general.
 - Sus repercusiones sobre la enseñanza oficial.
 - Sus consecuencias sobre el profesorado.
 - La industrialización y el proceso de secularización.
 - Los cambios sociales influyen sobre las exigencias educativas.
- ❖ El nuevo marco legal: la Ley General de Educación.
 - Las contradicciones entre las transformaciones de la sociedad y la persistencia del poder tradicional, surgido de la guerra civil.
 - Los intentos de contrarreforma: los ministros Martínez Esteruelas y Julio Rodríguez.
 - Las presiones democratizadoras.
 - La transición hacia la democracia.
 - Vacilaciones de la clase gobernante, de la derecha política, e intentos de capitalización de su influencia en la enseñanza por parte de las organizaciones religiosas.

- La lucha por constitucionalizar la enseñanza privada.
- Los esfuerzos a favor del sostenimiento público de la enseñanza privada.
 - El estatuto de centros docentes no universitarios.
 - La ley de financiación de la enseñanza obligatoria.
- ❖ La sociedad democrática industrial.
 - La información, las opciones de libertad y las formas de adoctrinamiento político.
 - Dificultades de los islotes cultural-ideológicos.

4. La descentralización estatal de la planificación escolar (septiembre, 1979)

- ❖ Planificación docente (de los contenidos y los métodos) y planificación de las necesidades de puestos escolares.
- ❖ Dificultades de la planificación en los países de economía de mercado.
 - Interferencia de la propiedad privada.
 - Imposibilidad de contar con la cooperación de los afectados.
 - Planificación y utopía.
 - La planificación “indicativa”, simple estudio de mercado.
- ❖ Planificación de la producción y planificación de los servicios públicos.
 - La planificación de los servicios públicos y sus ventajas.
 - Conveniencia inicial de la centralización para la puesta en marcha y desarrollo.
 - Surgimiento de la fase de perfeccionamiento cualitativo, una vez superada la fase de crecimiento cuantitativo y acostumbrada la población (los usuarios).
 - Conveniencia de la participación de los usuarios en la etapa de perfeccionamiento.
 - Esta participación es mucho más importante en el caso de la educación.
 - Cambio de la atención de los funcionarios públicos en esta segunda fase: de estar pendientes de las instancias superiores y centrales (Ministerio de Educación) a estarlo de aquellos a quienes se presta el servicio.
 - El municipio como agrupación inmediata y global de los usuarios de la educación.
 - La posesión de datos relativos a la educación y la capacidad para recogerlos de continuo; la relación con las asociaciones de vecinos y de padres de alumnos.

- Las repercusiones sociales de la educación y el ayuntamiento como primer afectado.
- ❖ Planificación escolar.
 - Planificación de los contenidos a nivel de Estado.
 - Planificación de las necesidades de puestos escolares, a nivel municipal (participación de los usuarios).

5. Cultura popular: la educación y enseñanza de adultos y la Constitución Política (s.f.)

- ❖ Noción actual de cultura popular.
 - Cultura no literaria, no metódica ni sofisticada.
 - Cultura hecha para el consumo de masas (cultura de masas, impropia popular).
- ❖ La cultura y los centros de enseñanza (los centros de las élites).
 - El error de creer que la cultura se genera e imparte en los centros académicos.
 - La educación especializada académica.
 - La educación difusa; su significación frente a la educación especializada.
- ❖ La cultura en la era de la comunicación de masas.
 - La cultura y las clases sociales.
 - La industria de la cultura.
- ❖ Cuando la cultura se industrializa escapa al control de la administración y, por tanto, al control democrático.
 - Producción de artículos subculturales y modelamiento de las conciencias.
 - Utilización de este poder para fines lucrativos.
 - El *show-business*; industria recreativa.
 - Los estímulos de la industria recreativa.
 - Fundamentalmente, el sexo.
 - En segundo lugar, la violencia.
 - En tercer lugar, la superstición.
- ❖ El objetivo, la finalidad, de la “industria de la cultura” (como el de toda industria) no es el desarrollo intelectual y emocional de los hombres, sino la ganancia.
- ❖ La participación democrática y la cultura popular.
- ❖ Los centros difusores de la cultura popular, de inferior categoría.

- ❖ La cultura popular y la Constitución.
 - Preámbulo.
 - Art. 3.3. y art. 2º: libertad de prensa.
 - Art. 21: libertad de asociación.
 - Art. 25.2.: derecho de los presos a la cultura.
 - Art. 43.3. utilización del ocio.
 - Art. 44.1.: acceso a la cultura.
 - Art. 48: la juventud.
 - Art. 50: la tercera edad.
- Art. 146 y ss.: autonomías.

8. *Una alternativa democrática para la enseñanza*

1. *Una Alternativa democrática para la enseñanza (s.f.)*

- ❖ Nuestra Alternativa: no política, hecha por especialistas.
- ❖ Proyecto educativo para una sociedad democrática industrial.
 - Las nuevas relaciones sociales desbordan el marco familiar.
 - Los flujos de información inciden sobre el niño.
 - La industrialización de la cultura.
 - La publicidad comercial.
 - El nuevo clima de opciones de libertad.
 - Se impone una escuela próxima al hogar: colaboración entre padres y profesores (gestión democrática).
 - Una concepción racional del mundo.
 - Como base teórica para orientarse en el medio social.
 - Que permita diversas posibilidades de especialización: los miles de ocupaciones de la sociedad industrial.
 - La organización de la enseñanza.

2. *Escuela pública frente a escuela estatal y escuela privada (s.f.)*

- ❖ Escuela y sociedad.
 - Escuela y clases sociales.
 - Escuela y familia.
 - Escuela y equipo tecnológico.

- ❖ La escuela en España en las primeras décadas del siglo XX.
- ❖ La enseñanza privada: familiar y colegial.
- ❖ El surgimiento de la escuela estatal.

3. La escuela pública, escuela democrática (s.f.)

- ❖ Planteamiento del tema: necesidad de un nuevo tipo de escuela para formar hombres para la sociedad democrática.
- ❖ Análisis de la enseñanza primaria española.
 - Crítica de la escuela estatal.
 - Carácter abstracto.
 - Dogmatismo.
 - Autoritarismo.
 - Crítica de la escuela privada.
 - Objetivos de adoctrinamiento; lucha ideológica bajo formas religiosas.
 - Elitismo y clasismo.
 - Crisis actual: aumento de los costes, y desilusión y apartamiento de la pequeña burguesía.
 - Garantización de la clientela mediante subvenciones del Estado.
 - La estructura empresarial impide la democratización.
- ❖ Ambas clases de escuela pertenecen a una sociedad agrícola, no informada.
 - Cumplen su papel, en el vacío informativo.
 - Fracasan parcialmente conforme crece la información.
 - Los jóvenes rebeldes salen de los buenos colegios.
- ❖ La sociedad democrática industrial, una sociedad, por necesidad, informada.
 - La industria de la cultura.
 - La publicidad comercial.
 - La pluralidad de opciones, base teórica de las libertades democráticas.
- ❖ La sociedad industrial democrática y sus exigencias educativas.
 - La tecnología exige capacidad de pensamiento abstracto.
 - La empresa exige cooperación.

- El sistema industrial en constante desarrollo exige formación teórica indefinida.
 - Ningún niño sabe cuál será su trabajo.
 - Formación teórica básica como punto de partida para cualquier especialización.
- La educación democrática desborda, con sus exigencias, los límites familiares.
 - Por la formación teórica básica.
 - Por las exigencias de cooperación.
 - Por la intensa socialización de toda la vida.
 - Por la intensidad de las relaciones sociales (encuentros personales), en definitiva.
- ❖ La preocupación de los padres por la educación de los hijos: ya que no podemos dejarles ninguna herencia, dejémosles formación.
- ❖ La escuela como aprendizaje para la vida democrática.
 - Concepción científica del mundo, como base de la orientación de la vida, de la nueva moral y de las relaciones sociales (esto es, de la vida democrática).
 - La participación democrática exige formación e información, reflexión.
- ❖ Breves rasgos de la escuela democrática.
 - Planificación estatal.
 - Concreción nacional, regional o local.
 - Gestión democrática.
 - Renovación pedagógica.

4. Democratización de la escuela (s.f.)

- ❖ Preexistencia de la democracia fuera de la escuela.
 - Rasgos de la democracia.
 - Interdependencia, por la división del trabajo y el comercio.
 - Proceso de socialización que significa dicha interdependencia.
 - Consumo:
 - Cometidos y tareas que antes tenía que hacer cada uno.
 - Diversiones.
 - Veraneos.
 - Vida fuera del hogar: comidas

- Convivencia social.
- La democracia en la escuela: nuevos modales
 - Conversar, dialogar profundamente; la conversación es formadora.
 - Tolerancia.

5. Segundas Jornadas. Apertura (1976)

- ❖ Objetivo de estas Segundas Jornadas.
 - Profundizar en la *Alternativa*, como continuación de las Jornadas del año pasado.
 - Conclusiones de las Primeras Jornadas.
 - Oportunidad de estas reflexiones: los enseñantes poseen experiencia de su función.
 - Política educativa.
 - Elaboración técnica.
- ❖ Nuevos problemas que justifican el acierto de la *Alternativa*.
 - La polémica de la escuela pública.
 - La crisis de la enseñanza privada seglar.
 - Cierre de centros, a pesar de la subvención.
 - La transición.
 - El acceso a la enseñanza del Estado.
 - Las oposiciones.
 - Los PNN.
 - Los interinos.
 - El ciclo único.
 - El cuerpo único.
 - La organización del profesorado.
 - Conflictos actuales en el profesorado.
 - Organización.
- ❖ Contenidos de estas Jornadas.

9. Agentes escolares

1. Presente y futuro de los colegios profesionales (s.f.)

- ❖ Breve referencia al pasado para entender el presente y el futuro.

- El origen de los colegios profesionales.
- Los colegios profesionales bajo Franco.
- ❖ Efectos del desarrollo industrial sobre los colegios profesionales.
 - La concentración de la población.
 - Los cambios tecnológicos.
 - Los salarios y el forcejeo entre empresarios y trabajadores.
 - Proletarización de los profesionales.
- ❖ La lucha democrática alcanza a los colegios profesionales; las consecuencias de la proletarización.
- ❖ Los colegios profesionales ante la sociedad democrática industrial.
 - La sociedad democrática necesita información técnica para la toma de decisiones.
 - Los colegios profesionales democráticos, garantía de la justeza de la información en sus respectivas especialidades.
- ❖ Los colegios profesionales y la renovación de sus conocimientos y aptitudes.
 - Adaptación al cambio.
 - Los profesionales, fuente de iniciativas.
- ❖ Los colegios profesionales como factor de progreso de la sociedad.

2. Sobre las oposiciones (s.f.)

- ❖ Dudosa eficacia del sistema en sí.
- ❖ Dentro de su ineficacia, pudo justificarse en el pasado, cuando pocas personas competían por una plaza.
- ❖ Fórmula imposible, cuando se trata de miles de opositores; ni siquiera se han tomado las mínimas precauciones (Cf. desbarajustes del último verano).
- ❖ El fallo ha estado en la inexistencia de carreras docentes y de departamentos de pedagogía y de didáctica en cada especialidad o rama universitaria.

3. La educación de nuestros mayores (s.f.)

- ❖ Unidad de familia y producción; doble autoridad.
- ❖ El desarrollo capitalista: desvinculación de la familia y la producción.
 - Nadie sabe qué va a ser de sus hijos.
 - Decadencia de la autoridad de los padres.
 - Interferencias externas en la educación de los hijos.

- Primero, la Iglesia y el Movimiento.
- Ahora, la publicidad (TV.), la Iglesia, el Estado, la Escuela, los partidos = PERMISIVIDAD.
- La fascinación del consumo.

4. La participación de los padres en la educación democrática (s.f.)

- ❖ Breve introducción.
- ❖ La educación en la sociedad agrícola, como antecedente: el cambio radical de la aldea.
 - La educación en el trabajo (padre).
 - La educación en el hambre (madre).
 - Disciplina rigurosa sobre los hijos (que quedan sellados para siempre).
 - La familia no necesitaba ayuda alguna para educar a los hijos.
 - La influencia educativa determinante era la de la familia; después, la de la Iglesia y los vecinos (amigos).
 - El trabajo era el tema dominante y en primer plano de todas las conversaciones familiares.
 - El consumo y las satisfacciones, muy secundarias.
 - Unidad del hogar y de la producción.
 - Horario de trabajo, sin fin; un trabajo empalmaba con el otro.
 - Las familias mineras y la libertad de los hijos.
 - El trabajo empieza a estar alejado del hogar.
 - La familia minera, muestra de lo que iba a ser la familia industrial moderna.
- ❖ Rasgos característicos de la sociedad industrial y, necesariamente, democrática.
 - Naturaleza industrial de la producción de todos los bienes y servicios.
 - Sistema de fábrica.
 - Desarrollo enorme del comercio.
 - Separación completa del hogar y de la producción, salvo en algunas ramas de la agricultura.
 - El trabajo se convierte en una ocupación fuera de la vivienda y se vivencia como algo extraño y desagradable.
- ❖ La familia y la población en la sociedad industrial.
 - Concentración urbana de la población.

- Dependencia creciente de la masa de la población adulta del mercado de trabajo, del sistema empresarial.
- Dependencia total de la población del mercado; mejor dicho, dominio de la población por el mercado, a través de la publicidad directa e indirecta.
- El trabajo desaparece del horizonte de las preocupaciones familiares, al haber sido ocupado su puesto por el consumo y la búsqueda de satisfacciones.
 - Parece que la vida no tiene otro objetivo que el disfrute.⁴⁴²
 - Imposibilidad de ejercer los padres la menor autoridad.
 - Dificultades consiguientes de los jóvenes para asumir cualquier forma de autodisciplina, ni intelectual (estudio), ni manual (profesión), ni moral (comportamiento).
- ❖ El afecto como única vía para la autodisciplina; colaboración de padres y maestros.
 - Cómo motivar a los muchachos; con qué estímulos se puede vencer el ambiente adverso.
 - Los maestros tienen dificultades para ejercer su acción educativa; carecen de autoridad.
 - Los padres deben aportar su influencia afectiva.
 - La colaboración de los padres, como ayuda a los maestros, lleva al cambio de actitud de los muchachos.
 - Esta nueva situación requiere la intervención del gobierno y los municipios.
- ❖ La participación de los padres como participación política.

5. Las Asociaciones de Padres de Alumnos y la Renovación Pedagógica (s.f.)

- ❖ La atención de los padres a la educación de los hijos en nuestro país.
 - La educación campesina y artesanal.
 - Papel de la escuela en las zonas rurales y en los barrios obreros urbanos.
 - La vieja escuela estatal y sus rasgos diferenciadores.
 - Autoritaria, dogmática y formal.

⁴⁴² Todas las clases en la sociedad actual están dominadas por la obsesión del dinero, de conseguir dinero, y este objetivo domina a toda la sociedad. Parece que sólo se vive por y para la economía. En las sociedades capitalistas de Occidente, se ha monetarizado todo. Todos los valores tradicionales han venido a fundirse en un *único* valor = el dinero. Las motivaciones de la vida se reducen a esa única, y la economía se ha convertido en la motivación determinante.

- Extraña al medio: los padres no le prestaban atención porque la consideraban innecesaria; y el maestro vivía de espaldas a los mismos a quienes servía.
- La escuela y la educación de las clases alta y media.
 - Tales clases representaban una diversidad, que era amortiguada por la escuela, muy uniforme, y por su profesorado, una tropa disciplinada.
 - La oferta de la escuela privada de las órdenes religiosas.
 - El profesorado de las escuelas religiosas tampoco se preocupaba de los padres de sus educandos, porque sabía *mejor* que los propios padres lo que le convenía a los alumnos.
 - Los padres se unían o, mejor dicho, eran *unidos*, para ejercer las medidas de presión planeadas por los dirigentes de los Colegios A. M. G. D.
- ❖ La educación en la sociedad industrial y democrática.
 - La escuela privada no cambia *nada*; si acaso, refuerza las estructuras de defensa, para impedir la contaminación de deseos, esperanzas e ideas de sus alumnos.
 - Cambio radical de la educación de los hijos de los trabajadores.
 - Los padres advierten que la formación intelectual tiene un gran valor: puestos de prestigio en las empresas: técnicos, administrativos y comerciales.
 - Toman conciencia de que ya no tienen nada que dejar en herencia a sus hijos, salvo una adecuada formación.
 - Se empiezan a preocupar por la escuela: porque les preocupa el futuro de sus hijos, porque tienen tiempo y porque son capaces de sacrificarse por sus hijos: amor.
 - *Lo realmente nuevo*: la preocupación y la inquietud de los padres por la formación de los hijos.
 - Primera etapa, reivindicativa; segunda etapa, colaboradora.
 - Lo esencial, el motor del cambio, es la inquietud de los padres ante los profesores.
 - Esa inquietud transforma la labor de los profesores, de tarea rutinaria, en *tarea social*.
 - Las APAS canalizan y uniformizan la inquietud de los padres ante el profesorado.
 - El cambio de actitud de los padres cambia la del profesorado.
 - Cooperación.
 - Las escuelas de padres.

6. **La “participación” de los estudiantes en la enseñanza.
Cuestiones previas (s.f.)⁴⁴³**

- ❖ La “participación” de los estudiantes, un falso problema.
- ❖ Problemas previos, de importancia fundamental.
 - Ordenación de los programas.
 - Ordenación de los conocimientos y los libros de texto y consulta.
 - Constitución de verdaderos equipos de enseñantes, especialmente.

⁴⁴³ Nota adjunta: Temas a desarrollar: 1/ La ideología del *kleinbürger* (pequeño burgués); 2/ La “participación” de los estudiantes en la enseñanza. Cuestiones previas. (N. del ed.).