

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía

TEORIA SOCIALISTA DE LA EDUCACION EN LAS NOTAS Y APUNTES DE ANTONIO GRAMSCI

TESIS PROFESIONAL

que para obtener
el grado académico de:
MAESTRO EN PEDAGOGIA
presenta el Licenciado
EDUARDO J. ZULETA R.



México, D. F.

1980



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A LA MEMORIA DE MI MADRE

A MI ESPOSA E HIJA

A MI PADRE Y HERMANOS

I N D I C E

INTRODUCCION

1.-	TEORIA MARXISTA DE LA EDUCACION: REALIZACION DEL HOMBRE TOTAL.	
1.1.-	La concepción marxiana del hombre y la personalidad...../.....	1
1.2.-	La concepción marxiana de la cultura.....	24
1.3.-	El método dialéctico y la educación.....	45
1.4.-	La educación en el socialismo: La formación política y las escuelas del trabajo.....	70
2.-	GRAMSCI Y LA EDUCACION	
2.1.-	Ideología: su naturaleza, ubicuidad y función.....	101
2.1.1	La hegemonía y la escuela dentro del aparato ideológico hegemónico.....	112
2.2.-	El bloque histórico: el educador como intelectual orgánico.....	132
2.2.1	Bloque histórico: El educador y la relación entre estructura y superestructura.....	133
2.2.2	El bloque histórico: El educador y la relación entre sociedad civil y sociedad política.....	151
3.-	GRAMSCI Y EL PRINCIPIO EDUCATIVO	
3.1.-	Gramsci y la escuela burguesa.....	175
3.2.-	Gramsci y la organización de la escuela unitaria....	193
3.3.-	Gramsci : la escuela unitaria como escuela de 'exigentes principios'.....	211
3.4.-	Gramsci y los contenidos pedagógicos.....	229
4.-	CONCLUSION	
5.-	BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION

El objetivo primordial de este trabajo es lograr una exégesis de los lineamientos generales y definidores que Antonio Gramsci elaboró en torno a la cuestión educativa. Esta exégesis se hará mediante la exploración y detección de sus "Notas y Apuntes" que contienen las ideas fundamentales de la particular concepción gramsciana de la pedagogía socialista.

Es preciso, por consiguiente, aclarar cuál es el carácter del presente trabajo y darle su justificación. Se podría decir en cuanto a lo primero que el mismo es una investigación bibliográfica. Si nos atenemos a lo que se entiende por investigación propiamente dicha, es decir, la actividad donde se observa una "praxis creadora", este estudio será, según el léxico técnico de Pedro Barboza de la Torre, una investigación de "revisión o redescubrimiento", que es sobre todo una "praxis reiterativa" que fundamentalmente contribuye a extender el área de conocimiento de algo ya conocido o indagado. No se trata, pues, de una investigación en el sentido habitual (muchas veces positivista) del término; se trata de una investigación para explicar e interpretar las notas y observaciones que sobre la cuestión educativa elaboró Gramsci, principalmente en la cárcel. Es decir, se trata de un trabajo teórico que pretende comprender los textos de Gramsci quien obligado por la censura carcelaria, escribió frecuentemente de manera confusa, el

optar para su elaboración por una forma elíptica o, mejor dicho, por un lenguaje criptográfico.

El trabajo se justifica al querer presentar una modesta colaboración para conocer y ampliar el enfoque que, desde el ángulo marxista y al trasluz del pensamiento de Gramsci, se hace de la educación como fenómeno histórico-social. Dejando a un lado la posibilidad de una reconstrucción cronológica de los textos educativos, esta colaboración intenta la reconstrucción sistemática de los contenidos que recogen las apreciaciones gramscianas sobre la situación cultural-educativa de Italia, tales como el principio educativo, la alternativa de la "Escuela Unitaria, etc. En realidad, este trabajo teórico está casi totalmente dirigido a destacar y poner de relieve la existencia dentro del contexto del pensamiento pedagógico contemporáneo, de una teoría marxista de la educación y de la pedagogía.

Al referirnos a las concepciones marxistas de la escuela y la educación, todavía hoy se suscitan discusiones sobre si existe o no una teoría educativa marxista. La discusión se plantea por el hecho de que muchos autores sostienen y han difundido la tesis que niega la existencia de una teoría de tal naturaleza y carácter, basándose solamente en que Marx no escribió o concibió una obra sistemática, expreso, de pedagogía. No obstante, si bien esto último es cierto, no hay que olvidar que entre líneas de sus escritos más importantes (por ejem. El Capital, Manifiesto del Partido Comunista, Crítica al Programa de Gotha, etc.) hay un profundo análisis científico del estado

de la educación de su tiempo y, sobre éste, el esbozo de una teoría específica de la educación. Estos elementos muestran un claro intento de establecer un punto de partida, no sólo para la crítica de los fundamentos de la política cultural burguesa y de su pedagogía, sino también para la formulación de los principios básicos de la pedagogía socialista.

Una situación análogo se nos plantea con Antonio Gramsci quién no escribió sus "libros" ni dejó impreso su pensamiento en forma ordenada y sistemática. Esto se debe al hecho de que este pensador, polemista de notable vigor, fue objeto de una enconada persecución en Italia, siendo finalmente sometido a un juicio que se inició el 28 de mayo de 1927 y culminó el 4 de junio, con la exclamación del fiscal: "durante veinte años debemos impedir a este cerebro que funcione". Su condena fue de 20 años, 4 meses y 5 días de reclusión en las cárceles del fascismo mussoliniano. No obstante, tal intento de impedir la producción intelectual de Gramsci, de impedir que su cerebro y voluntad siguieran funcionando se va a ver frustrado. A pesar de las duras condiciones de la prisión, de la permanente hostilidad de que fue víctima y del trato inhumano que se le dió, Gramsci pudo escribir sus anotaciones, que constituyen esa obra monumental que son los "Cuadernos de la Cárcel" (2.848 páginas), además de su riquísima producción epistolar que compone las conocidas "Cartas de la Cárcel". Gramsci expresó en los mismos que "todas estas notas deben ser consideradas simplemente como puntos de vista e indicaciones que serán luego controladas y profundizadas", intención de madurar sus ideas que no pudo llevar a cabo porque el objetivo fascista de evitar que su ce

rebros funcionara se verá coronado con su muerte prematura en un sanatorio romano. Por lo tanto se justifica así plenamente la exhortación de Broccoli al respecto, quién dice: "la recomposición filológica de un texto gramsciano, en consecuencia, impugna las lecturas parciales e implica, ante todo, una confrontación permanente con los puntos esenciales de su pensamiento para verificar y distinguir entre la aproximación inicial y la conclusión, la explicación no explicitada de la progresión y la maduración de una idea" (1).

A la par de los temas político-filosóficos, sobre los cuales Gramsci desbordó su mayor interés e inteligencia, podemos encontrar una acusada proclividad hacia el logro de una acertada comprensión de lo cultural pedagógico que, a decir de Lombardi, es lo que "establece la variedad temática pedagógica gramsciana, sobre la búsqueda del principio educativo; sobre el concepto y la organización de la cultura; de la estructura de la escuela en general y de la popular en particular; sobre la educabilidad del esfuerzo; sobre la necesidad de la disciplina, etc." (2).

De esta manera, al revelarse el perfil de Gramsci como pensador atento del fenómeno educativo, se afianza en el autor de esta tesis el delicado propósito de reconstruir las líneas fundamentales de los criterios que elaboró y estableció sobre la cuestión pedagógica en sus "Notas y Apuntes".

(1) Angelo Broccoli. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. p. 12

(2) Franco Lombardi. Las ideas pedagógicas de Gramsci. p. 9.

En su obra, por sobre el carácter aparentemente fragmentario de esas páginas escritas, nos deja al alcance un conocimiento profundamente orgánico y coherente alrededor del hecho cultural y educativo.

Se hace pertinente señalar, bajo el efecto de un juicio ponderado, el mérito mayor de Gramsci como auténtico reivindicador del espíritu y sentido creador del marxismo. En consecuencia, una apreciación acuciosa y serena muestra que en Gramsci estaban presentes todas las posibilidades de adaptación de sus ideas - inteligentemente inspiradas en el marxismo-leninismo - a las circunstancias cambiantes de su país. Así, el pensador sardo se esfuerza por vencer toda limitación o estrechez producto de posiciones sectarias, dogmáticas, en la comprensión y enseñanza del marxismo, que tanto daño le hacen a su potencial desarrollo. En fin, hace señalamientos para evitar su negativo desuso, desgastamiento o aniquilamiento. Por ello acierta Gramsci al proponer una interpretación seria e inteligente del marxismo, en función de las condiciones concretas e históricamente determinadas de cada realidad social.

De conformidad con esta exigencia, en los escritos del marxista sardo se denotan hechos elocuentes de su posición de enfrentamiento y condena de aquellas actitudes que pretendan entender el marxismo como un receptario de soluciones dadas de una vez por todas o para siempre a los problemas sociales de todo pueblo del mundo.

Para precisar el sentido y alcance de las consideraciones presentadas, es útil recordar las palabras que José Aricó vierte en su prólogo a la obra de Gramsci "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno". Para Aricó, "el mérito de Gramsci residirá, por lo tanto, en haber aplicado inteligentemente a la realidad italiana el leninismo..., vale decir (...) una teoría que deriva y se desarrolla en situaciones históricas determinadas, estando por ello sometida a un proceso continuo de renovación y desarrollo". (3).

Por consiguiente, será inútil todo intento de querer encontrar en los escritos y reflexiones de Gramsci respuestas minuciosas y definitivas para ser aplicadas a los diversos y complejos problemas por él mismo tratados. Inclusive a los de carácter pedagógico. En este sentido, antes de soluciones absolutas, propone al marxismo-leninismo como método de análisis de la realidad y como una nueva concepción del mundo. Es decir, como el instrumento más adecuado para la interpretación y transformación de la realidad objetiva.

Para contribuir a una mejor y mayor comprensión sobre los aspectos esquemáticamente enunciados hasta el momento, el trabajo presentará la siguiente estructura y contenido:

En el primer capítulo, se establecerá un cuadro de reflexiones

(3) Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno.

y pensamientos que sobre la educación hacen Marx y Engels, para conformar una caracterización de este particular fenómeno social-cultural. Por lo tanto, se busca exponer los elementos básicos de la teoría de la educación socialista a través del análisis objetivo tanto de la realidad educativa como de los planteamientos de las concepciones burguesas de la pedagogía. Por consiguiente, abarcará, en forma interpretativa, tanto la concepción "marxiana" (4) como la concepción "marxista" del hombre y la personalidad, como crítica filosófica de la naturaleza y los fines del hombre. Por igual, se le da tratamiento al enfoque que los creadores del socialismo científico hacen de la cultura en su enlace con la educación, como realidad fundada en las condiciones reales de vida del hombre y de la sociedad. Se continúa con la definición y determinación del valor e importancia del método dialéctico como "la doctrina del desarrollo" para la educación, y, finalmente, se presenta un estudio sobre las ideas centrales o matrices que conforman lo que Marx denominó "Formación politécnica", que comprende, según resumen de García Gallo, "la enseñanza tecnológica, de tipo teórico y práctico, el mejoramiento y ampliación de la enseñanza de las ciencias naturales y la transmisión de conocimientos politécnicos en las demás materias de formación general" (5).

- (4) Por si el término no fuera claro, la versión de Manacorda lo hace realmente explícito: "marxiana es entendido en sentido propio, esto es inherente al pensamiento de Karl Marx", es decir sin tomar en franca consideración todo lo que se ha escrito y discutido sobre el pensamiento del fundador del marxismo. Mario Manacorda. Marx y la pedagogía de nuestro tiempo. p. 7.
- (5) Gaspar J. García Gallo. La concepción marxista de la escuela y la educación. p. 70

Se puede anotar aquí que el contenido de este capítulo tiene el propósito y la aspiración de poder señalar la ascendencia o vena marxista de Gramsci, al considerar cada uno de los aspectos enunciados.

En el segundo capítulo, se establece una consideración de la educación como un problema social y político. Para tal fin se emplearán las diversas categorías que Gramsci utilizó para el análisis de los problemas concretos de la superestructura. Entre ellas las referentes a ideología, hegemonía y bloque histórico.

En el siguiente capítulo, se describe la concepción gramsciana de la escuela propiamente dicha. Pues bien, en este sentido, se trata de precisar el carácter de la escuela, la cual no debe ser solamente "un órgano de instrucción y de educación, sino que debe presentarse como vehículo de enlace entre el mundo del trabajo y la construcción del nuevo humanismo y la nueva cultura", según la reformulación de Lombardi (6). A la vez, para la síntesis y concreción de tales postulados, se define la "escuela unitaria", lo relativo a su carácter, organización y contenido.

Finalmente, se presentan, en primer lugar, una conclusión general a partir de lo expuesto y definido en el texto del trabajo teórico desarrollado. En segundo lugar, la bibliografía correspondiente, constituida por las obras fundamentales del pensador italiano, las de los creadores del marxismo, y las que conforman el material de ampliación o bibliografía general.

(6) Franco Lombardi. p. 72

En el curso del trabajo he optado por incluir las notas suficientes y necesarias, con el manifiesto propósito de facilitar la comprensión de los criterios expuestos. Para ello me he servido tanto de los contenidos de las obras de los pensadores fundamentales, como lo son Marx, Engels y Gramsci, como los escritos por algunos de los estudiosos más representativos de éstos.

1.- TEORIA MARXISTA DE LA EDUCACION: REALIZACION DEL HOMBRE TOTAL.

1.1.- LA CONCEPCION MARXIANA DEL HOMBRE Y LA PERSONALIDAD.

Un hecho destacado en el presente siglo, en el campo del pensamiento científico universal, lo ha constituido el estudio y discusión de los escritos de Carlos Marx y Federico Engels, llevados a cabo entre los hombres de las diversas áreas del saber humano comprometidos en dilucidar los más complejos y heterogéneos problemas. Este proceso de estudio y discusión ha hecho posible, bajo la óptica de los representantes de las diferentes corrientes ideológicas, una mayor y mejor aproximación al conocimiento de la teoría marxista, con sus componentes vertebrales como lo son el materialismo histórico y el dialéctico.

Uno de los elementos sujeto al análisis ha sido la determinación del carácter de la filosofía marxista como un "humanismo historicista" o "humanismo realista", que afirma al hombre histórico-concreto y actuante como su valor máximo. Tal humanismo lo enuncian Marx y Engels en el contenido de la obra "La Ideología Alemana", cuando afirman que "sus premisas son los hombres, pero no vistos y plasmados por medio de la fantasía y en forma aislada, sino en su proceso de desarrollo real y empíricamente registra

ble, bajo la acción de determinadas condiciones" (1). En este sentido, los creadores del marxismo consideran a los hombres como los únicos autores y actores de la historia (2). } *cit/12*

Con este presupuesto del "humanismo materialista" se establece una clara línea de demarcación con el "humanismo idealista" que se distingue en suponer al hombre como un ser abstracto, preconcebido y definitivo, que se desdobra en la historia bajo el impulso de ignotas fuerzas motrices que, además determinar la formación y desarrollo de las condiciones de existencia y las ideas. En otras palabras, el hombre no es más que la enajenación de la idea absoluta de "hombre" y vulgar materia de la historia. Es a

(1) Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo IV.p. 20.

(2) Esta formulación marxista del "humanismo" desautoriza los argumentos de todo aquél que por ignorancia o capciosa interpretación ha tratado de conceptualizar a Marx como -según observa Erich Fromm en su trabajo "Marx y el concepto de hombre" - "expositor de un materialismo económico-hedonista". Ya el propio Engels se pronunció en contra de estas posibles definiciones en su confrontación con el filósofo y sociólogo burgués Karl Starcke, al expresar que: "El filisteo entiende por materialismo la glotonería, y la borrachera, la soberbia, el placer de la carne, el ansia de dinero, la avaricia, el afán de lucro, la codicia y las estafas bursátiles; en una palabra, todos los vicios sucios a los que él rinde un culto secreto:.. Carlos Marx y Federico Engels. "Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana" Obras escogidas.Tomo VIII.p.369.

través de estos puntos teóricos como toma cuerpo el propósito de desconocer de manera absurda el papel que el marxismo reivindica a los hombres, como sujetos de la historia, como los seres reales y activos creadores conscientes de ella. En suma, para el marxismo, "en la historia de la sociedad, los agentes son todos los hombres dotados de conciencia, que actúan movidos por la reflexión a la pasión, persiguiendo determinados fines; aquí nada acaece sin una intención consciente, sin un fin propuesto" (3).

cr 1

Esta última tesis nos pone en condiciones de reconocer el verdadero alcance y profundidad del "humanismo historicista", al concebir el hombre no sólo como "objeto sensible" sino además como "actividad sensible", que al crear y transformar permanentemente el mundo se crea y se transforma

cr 1

(3) Ibídem. p. 381. Es necesario insistir sobre el lugar y el papel del hombre en la historia, para evitar caer en interpretaciones idealistas. En términos engelsianos, "los hombres hacen su historia, cualesquiera que sean los rumbos de ésta, al perseguir cada cual sus fines propios deseados conscientemente, y el resultado de todas estas numerosas voluntades, proyectadas en diversas direcciones y en su múltiple influencia sobre el mundo exterior, es precisamente la historia".
Ibídem. p. 381.

frecuentemente a sí mismo (4).

No es de extrañar entonces, que el concepto marxista del hom
bre como ser concreto termine por demostrar, además, que el hombre es un } c. 1. 1. 1.
ser que reúne en sí las cualidades de natural-social y de activo-consciente,
y que sólo vive consubstanciado con la naturaleza, con los demás y consigo
mismo, formando un todo concreto indivisible.

(4) La necesidad de ir más allá de una simple concepción idealista del hombre, como la sostenida por Feuerbach, Marx y Engels se ven ante el imperativo de definir al hombre como sujeto activo en y de la historia. "Es cierto que Feuerbach les lleva a los materialistas 'puros' la gran ventaja de que ve cómo también el hombre es un 'objeto sensible', pero además de que sólo lo ve como 'objeto sensible' y no como 'actividad sensible', manteniéndose también en esto dentro de la teoría, sin concebir a los hombres dentro de una conexión social dada, en las condiciones de vida existentes que han hecho de ellos lo que son, nunca llega, por eso mismo al hombre realmente existente, hasta el hombre activo, sino que se detiene en el concepto abstracto 'hombre', y sólo logra reconocer en la sensación al hombre real, individual y 'corpóreo', es decir, no conoce más 'relaciones humanas' entre el hombre y el 'hombre' que las de amor y la amistad, y además idealizadas. No nos ofrece crítica alguna de las condiciones de vida actuales". Carlos Marx y Federico Engels. "Feuerbach. Contraposición entre la concepción materia-

Ya en los primeros trabajos Marx y Engels reconocían con firmeza que el hombre "es directamente un ser natural". En efecto, el hombre es una realidad natural-biológica, ligado indisolublemente a la naturaleza tanto por su origen como por sus características morfológicas, bioquímicas, fisiológicas y neurológicas. Pero con la particularidad de ser cualitativamente su producto superior perfeccionado en el proceso de la vida social a través de la propia actividad humana.

Pero el hombre como realidad puramente natural, con particularidades anatómico-fisiológicas que lo diferencian de otros seres naturales, no es el hombre en sí, dado que la naturaleza no acuña en el hombre todas las propiedades definitivas que le dan las características humanas; más si las premisas biológicas necesarias para ello. Por tanto, la posibilidad de que se realice la singularización del hombre como género está determinada por la situación de vivir con los otros, es decir, integrándose en el mundo de las relaciones sociales, en el que únicamente puede hacerse y existir como ser natural humano con su consciencia, lenguaje, emociones y actividad que lo definen.

Esta concepción converge sobre una de las tesis fundamentales del marxismo según la cual el hombre tiene que producir los medios y condiciones necesarios para poder vivir, para poder comprender mejor la natura-

leza y poder modificarla y ponerla a su servicio. En este proceso social de creación y modificación del mundo, el hombre se crea cualitativamente a sí mismo, a diferencia del resto de los seres vivos. En definitiva, el hombre es el sujeto y objeto de la historia universal (5).

Este proceso, en el que el hombre se va creando, modificando y desarrollando a sí mismo, sólo es posible bajo el concurso consciente de to dos los individuos. Se constata, entonces, que la vida no es otra cosa que un producto social y no algo derivado de cada quien que prescinde de los demás.

(5) Al respecto Marx y Engels sostienen en el texto de "La Ideología Alemana", que: "la primera premisa de toda existencia humana y también, por consiguiente, de toda historia, es que los hombres, para 'hacer historia' , se hallen en condiciones de poder vivir. Ahora bien, para vivir hace falta comer, beber, alojarse bajo un techo, vestirse y algunas cosas más. El primer hecho histórico es, por consiguiente, la producción de los medios indispensables para la satisfacción de estas necesidades, es decir, la producción de la vida material misma y no cabe duda de que este es un hecho histórico, una condición fundamental de toda historia, que lo mismo hoy que hace miles de años, necesita ser cumplida todos los días y a toda hora, simplemente para asegurar la vida de los hombres". *Ibíd.* p. 24.

Resulta de particular importancia para la justa comprensión de la concepción marxista de la autocreación humana, el tener presente y entender la idea de la relación activa y consciente del hombre con el mundo sensible a través del trabajo, o sea, de la "actividad vital consciente" que caracteriza al hombre como ser genérico y que lo separa tangiblemente de los animales cuya actividad vital orgánica es siempre igual e invariable. En este sentido, en Marx y Engels encontramos una ratificación de la "actividad vital consciente" del hombre como el elemento fundamental, que va a conformar el carácter de su especie, lo que le da la significación de ser universalmente humano. Y de ahí entonces la aseveración de que "la vida productiva es la vida de la especie. Es la vida engendradora de vida. El tipo de actividad vital lleva en sí todo el carácter de una SPECIES, su carácter genérico, y la actividad libre y consciente es el carácter genérico del hombre" (6).

C) + A

(6) Carlos Marx. Manuscritos económico-filosóficos de 1844. p.p. 80-81.
Subrayado del autor.

Arriesgo de presentar una cita muy extensa, es conveniente referirse a lo que Marx y Engels desarrollaron en relación a la "actividad vital consciente" para la comprensión del problema de la diferenciación entre el hombre y los animales inferiores. Tanto en "Manuscritos económicos-filosóficos de 1844" como en "La ideología alemana" los creadores de la ciencia de la historia defienden el presupuesto básico según el cual: "el animal forma una unidad inmediata con su actividad vital.

No obstante, estas explicaciones no agotan el problema. Es útil recordar la insistencia de Marx y Engels en destacar que el trabajo no es siempre la actividad autocreadora y autoexpresiva del hombre, en donde él se recrea, y manifiesta libre y conscientemente sus potencialidades físicas y mentales. Basta, para corroborar esta conclusión, analizar el trabajo bajo las condiciones prevalecientes en la economía capitalista, en donde es reducido a un vulgar medio de conservación de la existencia física inmediata del hombre que lo realiza.

No se distingue de ella. Es ella. El hombre hace de su actividad vital el objeto de su voluntad y de su conocimiento. No es una esfera determinada con la que se funde directamente. La actividad consciente distingue al hombre directamente de la actividad vital de los animales. Y ello es precisamente lo que hace de él un ser genérico. (...)

(...) Ciertamente también el animal produce. Construye su nido, su morada, como la abeja, el castor, la hormiga, etc. Pero sólo produce aquello que necesita directamente para sí o para su cría; produce de un modo unilateral, mientras que la producción del hombre produce también sin la coacción de la necesidad física, y cuando se halla libre de ella es cuando verdaderamente produce; el animal sólo se produce a sí mismo, mientras que el hombre reproduce a toda la naturaleza; el producto del animal forma directamente parte de su cuerpo físico, mientras que el hombre se enfrenta libremente al producto. El

La responsabilidad del reexamen del trabajo, en el marco de las condiciones específicas del modo de vida capitalista, conduce a encarar el contenido real del proceso de "enajenación o extrañamiento" del hombre en su relación con el producto del trabajo, el trabajo, la naturaleza, consigo mismo y los demás hombres.

animal produce solamente a tono y con arreglo a la necesidad de la especie a la que pertenece, mientras que el hombre sabe producir a tono con toda especie y aplicar siempre la medida inherente al objeto; el hombre, por tanto, crea también con arreglo a las leyes de la belleza.

Es sólo y precisamente en la transformación del mundo objetivo donde el hombre, por tanto, comienza a manifestarse como ser genérico. Esta producción constituye su vida genérica laboriosa. Mediante ella aparece la naturaleza como obra suya, como su realidad. El objeto del trabajo es, por tanto, la OBJETIVACION DE LA VIDA GENERICA DEL HOMBRE: aquí se desdobra no sólo intelectualmente, como en la conciencia, sino laboriosamente, de un modo real, contemplándose a sí mismo, en tanto, en un mundo creado por él". *Ibíd.* p.p. 81-82. Subrayado del autor.

En primer lugar, el esfuerzo físico-mental que realiza el hombre sobre la naturaleza genera un producto que no le pertenece bajo ningún aspecto y, por ende, no puede aprovecharlo libremente para su recreación ni material ni espiritual. Le es arrebatada impunemente su esencia, porque se le despoja el producto de su esfuerzo, que es su representación objetiva espiritual y material. La materialización de este despojo engendra, además, diferencias entre los hombres no sólo en cuanto a lo económico, en tanto que lo que se produce no se posee y se consume (los que producen y los que se apoderan de los productos), sino, en cuanto a las diferencias humanas que se originan a partir de que lo que se produce no es factor de promoción espiritual del ser humano. En este caso, para el trabajador la mayoría de lo que produce en vez de engrandecerlo cualitativamente lo empequeñece, ya que con el tiempo el resultado concreto de su actividad vital se le plantea como algo externo, ajeno y enfrentado a él (7).

(7) La comprensión del nexo dialéctico entre trabajo y sociedad asume su amplitud y profundización si tenemos presente la convicción de Marx y Engels según la cual, en la sociedad capitalista, "el objeto producido por el trabajo, su producto, se enfrenta (al productor) como ALGO EXTRAÑO, como un PODER INDEPENDIENTE del productor. El producto del trabajo es el trabajo que se ha plasmado, materializado en un objeto, es la objetivación del trabajo. La realización del trabajo es su objetivación. Esta realización como estado económico, se mani

En segundo lugar, la enajenación se expresa no sólo en este as
pecto, en el de la relación del hombre trabajador con el producto de su esfuerz
zo, sino, también, en cuanto a que su propio trabajo no le pertenece. El tra-
bajo ya no es actividad vital propia del que trabaja sino de otro que se lo aprop
pia y lo presenta como un poder ajeno ante quien lo realiza. Por tanto, todo
el esfuerzo y entrega físico-mental que haga el hombre para generar bienes y
servicios no será para la satisfacción plena de sus necesidades, intereses y

fiesta como la PRIVACION DE LA REALIDAD del obrero, la objetiva-
ción como la PERDIDA Y LA ESCLAVIZACION del objeto, la apropiaci
ción como EXTRAÑAMIENTO, como ENAJENACION. (...)

Todas estas consecuencias vienen determinadas por el hecho de
que el obrero se comporta hacia el PRODUCTO DE SU TRABAJO como
hacia un objeto AJENO (...).

Evidentemente, el trabajo produce maravillas para los ricos,
pero produce privaciones y penuria para los obreros. Produce pala-
cios, pero aloja a los obreros en tugurios. Produce belleza, pero tu-
lle y deforma a los obreros. Sustituye el trabajo por máquinas, pero
condena a una parte de los obreros a entregarse de nuevo a un trabajo
propio de bárbaros y convierte en máquina a la otra parte. Produce
espíritu, pero produce estupidez y cretinismo para los obreros".

Ibíd. p.p. 74-76. Subrayado del autor.

menos aún para su realización como género, sino, que se convierte inexorablemente en un común medio para preservar la existencia física inmediata o contingente. En esta situación, el hombre productor no hará más que aquéllo que otro le imponga, independientemente de que lo que haga y su producto sea para su bien o exterminio como individuo o como especie. Esta paradójica realidad hace posible que el trabajo libre y creativo se convierta en trabajo enajenado por cuanto,

citado

"el trabajo es algo EXTERNO al obrero, es decir, algo que no forma parte de su esencia, en que, por tanto, el obrero no se afirma, sino que se niega en su trabajo, no se siente bien, sino a disgusto, no desarrolla sus libres energías físicas y espirituales, sino que mortifica su cuerpo y arruina su espíritu. Por tanto, el obrero sólo se siente en sí fuera del trabajo y en éste se siente fuera de sí. Cuando trabaja no es él, y sólo recobra su personalidad cuando deja de trabajar. No trabaja por tanto voluntariamente, sino a la fuerza, su trabajo es un TRABAJO FORZADO. No representa, por tanto, la satisfacción de una necesidad, sino que es, simplemente, un medio para satisfacer necesidades extrañas a él" (8).

(8) Ibídem. p. 78. Subrayados del autor.

Esta cuestión crucial, relativa a la enajenación del trabajador en cuanu

Pero el complejo proceso social de la enajenación no se termina aquí, sino que se manifiesta en una tercera forma y con peores efectos.

Se expresa ahora sobre la propia naturaleza, sobre la propia esencia del hombre que, como género específico, tiene en la actividad productiva-creadora su característica fundamental como ser humano. Esta característica sitúa al hombre en una posición de vida integrada con la naturaleza objetiva o "inorgánica", sin que tal integración afecte su individualidad, sino, por el contrario, le sirve para perpetuarse como el producto supremo de la misma. Es, por tanto, indiscutible que el hombre utiliza de manera específica la naturaleza como base de

to a su trabajo, se completa con una distinción fundamental que permite a los creadores de la ciencia de la historia establecer que "el carácter extraño del trabajo que realiza se manifiesta en el hecho de que el trabajador huye del trabajo como de la peste, en cuanto cesa la coacción física o cualquiera otra que constriñe a realizarlo. El trabajo externo, el trabajo en que el hombre se enajena, es un trabajo de autosacrificio, de mortificación. En definitiva, la exterioridad del trabajo para el obrero se revela en el hecho de que no es algo propio suyo, sino de otro, de que no le pertenece a él mismo, en el trabajo, no se pertenece a sí mismo, sino que pertenece a otro". Ibídem. p. 78.

la vida y fuente de medios, instrumentos y conocimientos para el desarrollo como especie (9).

No obstante, que la vida del hombre se halla indisolublemente unida a la naturaleza, el trabajo humano enajenado destruye esta relación que es la esencia misma del género humano, y convierte la capacidad de desarrollar y transformar la naturaleza y de crear conscientemente la realidad humana en sólo un mero instrumento para la lucha individual por la más elemental subsistencia. En definitiva, el trabajo humano enajenado condiciona la degradante realidad de obligar al hombre a trabajar para que pueda vivir físicamente y no lo que debería ser, vivir para producir. Al respecto, Marx y Engels llegan a concluir que "el trabajo enajenado convierte al SER GENERICO DEL HOMBRE, tanto la naturaleza como su capacidad genérica espiritual, en un

(9) Marx y Engels al hacer serias referencias, muy a menudo, sobre el fenómeno social de la enajenación, subrayan en especial lo que comprende a la relación del hombre con la naturaleza o "cuerpo inorgánico". Cuando se refieren a esta relación, destacan que "la universalidad del hombre se revela de un modo práctico precisamente en la universalidad que hace de toda la naturaleza, su cuerpo INORGANICO, en cuanto es tanto 1) un medio directo de vida como 2) la materia, el objeto y el instrumento de su actividad vital. La naturaleza es el CUERPO INORGANICO del hombre; es decir, la naturaleza en cuanto no es el mismo cuerpo humano. Que el hombre VIVE de la naturaleza quiere

ser EXTRAÑO A EL, un MEDIO para su EXISTENCIA INDIVIDUAL. Enajena al hombre de su propio cuerpo, lo mismo que la naturaleza fuera de él, como su ser espiritual, HUMANO." (10).

A la luz de los análisis marxianos de la enajenación, se arriba a la consideración de la cuarta forma en que se manifiesta dicho fenómeno social, que es el resultado directo de todas las definidas anteriormente. Es la "enajenación del hombre con respecto al hombre". Esta forma de enajenación se origina en el hecho de que al deformarse el carácter de la "actividad vital consciente" del hombre, se da forzosamente el fenómeno de que él se enajene de sí mismo y de los demás. Se disipa de esta manera toda posibilidad de que se dé entre los hombres una comunidad humana en el más exacto sentido del término. Por el contrario, se producirá una "agrupación" social en donde regirá una relación forzada e impuesta entre grupos antagónicos irreconciliables, conformados por los que trabajan y los que apropiándose violentamente de los productos y del propio trabajo dominan sobre aquéllos. Es así como para

decir que la naturaleza es su CUERPO, con el que debe mantenerse en un proceso constante, para no morir. La afirmación de que la vida fisica y espiritual del hombre se halla entroncada con la naturaleza no tiene más sentido que el que la naturaleza se halla entroncada consigo misma, ya que el hombre es parte de la naturaleza". p. 80 Subrayados del autor.

(10) Ibídem. p. 82. Subrayados del autor.

Marx y Engels, "al enfrentarse el hombre así mismo, se enfrenta también al OTRO hombre. Lo que decimos de la relación entre el hombre y su trabajo, el producto de su trabajo y el mismo, vale también para la relación entre el hombre y el otro hombre, así como con respecto al trabajo y al objeto del trabajo del otro". (11).

Sin embargo, hay que destacar suficientemente el hecho de que Marx y Engels, si bien habían considerado concienzudamente el fenómeno de la deshumanización de la clase trabajadora como producto de la enajenación del trabajo, no dejaron demostrar y comprobar la presencia y los efectos de la enajenación en la situación concreta de la clase que manipula tanto al trabajador como al trabajo y su producto. En otras palabras, que el trabajo enajenado afecta igualmente, pero de diverso modo, las relaciones que, bajo el imperio de la propiedad privada, se dan entre el capitalista y sus servidores con el obrero, el trabajo y el producto del esfuerzo físico y mental del que trabaja. En esta óptica, no hay más que observar "que todo lo que en el obrero se manifiesta como ACTIVIDAD DE ENAJENACION, de EXTRAÑAMIENTO, aparece en el no-obrero como un estado de extrañamiento, de enajenación" (12). De esta forma, la riqueza socialmente creada es derrochada por el explotador quien se convierte en un "individuo CADUCO -escribe Marx-, entregado físicamente a la disipación y considera, además, el trabajo servil de otros, el SUDOR y la SANGRE HUMANOS, como botín de sus propios apetitos y, por

(11) Ibídem. p. 82. Subrayado del autor.

(12) Ibídem. p. 88. Subrayados del autor.

tanto, al hombre mismo y a su propia persona como a un ser sacrificado y nulo, de tal modo que el desprecio por los hombres pasa por soberbia, por la lapidación de lo que son capaces de crear cien vidas humanas, presentándose en parte como la infame ilusión de que su disipación desenfrenada y su insondable consumo improductivo condiciona el TRABAJO y, por tanto, la subsistencia del otro".(13).

Al considerar históricamente al trabajo como factor enajenante en la formación social capitalista, Marx y Engels ratifican la premisa de que el hombre es el creador del hombre, bien como ser humano que existe en libertad y en armonioso desarrollo con los demás hombres o bien como "mercancía humana" que existirá en un ambiente vergonzoso bajo el dominio del explotador. Por ese motivo la personalidad es, como expresión subjetiva de las condiciones materiales de existencia del hombre, un producto histórico. Por lo tanto, la personalidad existe en todos los hombres y no en una cantidad limitada de individuos privilegiados como la suma heredada de un conjunto de terminado de rasgos y de propiedades prominentes.

Tales planteamientos generales sobre la personalidad dan pie para un balance ponderado de los criterios que al respecto se dan en el campo del marxismo en cuanto al condicionamiento dialéctico del hombre como forjador de la realidad objetiva y de ésta como la gestadora de la personalidad, como manifestación individual de unas relaciones sociales históricamente concretas.

(13) *Ibidem.* p. 141. Subrayados de autor.

El rechazo crítico a las concepciones idealistas sobre el hombre y la personalidad, permiten a Marx y a Engels pensar que, como ya lo hemos analizado anteriormente, el hombre como tal se distingue por una serie de características bio-psicológicas del resto de los seres vivos. Pero lo que realmente lo separa de éstos, es su condición de ser una realidad eminentemente social, que sólo puede vivir en comunicación estrecha y consciente con sus semejantes. La satisfacción plena de sus necesidades e intereses sólo se alcanzará en su relación con la sociedad en cuanto miembro de una nación, estado, comunidad, familia y grupo social con los que se haya ligado por una serie específica de intereses económicos, político-sociales, culturales e ideológicos. Es decir, que el hombre desde su nacimiento vive en una sociedad, a la que se halla conectado por diversos hilos; vive en un medio social, conformado por las condiciones concretas de orden económico, político, social y cultural, que determina en última instancia las propiedades particulares de cada quien dentro de lo socialmente significativo. Por tanto, cada individuo y cada generación heredan de los anteriores "un conjunto de fuerzas productivas, capitales y circunstancias, que, aunque, por una parte sean modificados por la nueva generación, por otra parte le dictan sus propias condiciones de vida y le imprimen un desarrollo determinado, un carácter especial; por lo tanto, las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que este hace las circunstancias" (14).

(14) Carlos Marx y Federico Engels. "Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista". Obras escogidas. Tomo IV.p.34.

Este complejo proceso de creación pone en evidencia la tesis de que el hombre no nace personalidad, sino que deviene en ella. Sus premisas hereditarias crecen y se desarrollan en el mismo proceso de la vida, en contacto permanente con los otros, por intermedio de la actividad vital productiva, consciente y libre, de donde se obtienen las condiciones para su evolución. El hombre como individuo, como portador de una estructura bio-psicológica y de un elemento social, que son comunes a toda la especie, sólo concreta su condición de personalidad cuando refleja sobre sí los rasgos sociales característicos de un tipo especial de personas o grupo social (clase) y los fija de tal manera que llega a conformar la fisonomía social de la persona, como la caracterización singular-concreta de las relaciones sociales objetivas existentes. Es, por tanto, que su "esencia" viene dada por el conjunto de las relaciones sociales de las cuales es creador y portador. En los términos de Marx, expresados en el texto de la sexta "Tesis sobre Feuerbach", se concluye que "... la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales." (15).

Tal planteamiento del problema en cuestión obliga a aclarar que la fisonomía social del individuo depende singularmente de la situación o posición que ocupa en el mundo de las relaciones sociales. Esa posición social va a determinar en cada uno su modo de pensar, sentir y hacer, su actitud hacia los demás hombres, hacia el producto de la actividad social y hacia el trabajo en general, como sus necesidades e intereses. Sin embargo, este presupuesto no niega la importancia que juegan en la conformación de la personalidad

(15) Ibídem. p. 10.

tanto la estructura biofísica como la cantidad y calidad de las experiencias y los conocimientos de los individuos. No obstante, las diferencias existentes entre unos y otros al respecto, hacen posible que los efectos de las condiciones de existencia concretas influyan de maneras distintas y con grados de intensidad muy diversos sobre cada quien. Esto hace posible que la asimilación consciente o inconsciente de la realidad social, que permite la formación en el individuo de un esquema de cualidades determinadas, sea tan heterogénea, que habrá la posibilidad de que existan personas con disímiles necesidades, intereses, conocimientos, capacidades, motivaciones y actitudes, en condiciones aparentemente iguales. A pesar de ello, la realidad nos muestra que en condiciones sociales homogéneas se estructuran personas con rasgos y propiedades afines. De modo, pues, que el contenido social del individuo es un producto primario de la asimilación pasiva o activa de la realidad objetiva, que fija la diferencia, lo singular en relación a lo general. (16).

En el intento por precisar lo que es el hombre y la personalidad, Marx y Engels en comunidad de pensamiento, elaboran la idea de que el esquema de propiedades y cualidades existentes en cada individuo se produce y se

(16) Comprenderemos mejor lo que hemos dicho si recordamos los juicios que Marx esgrimió en la confrontación con Feuerbach en cuanto a la naturaleza y carácter de la "esencia" humana. En respuesta al idealismo feuerbachiano, Marx sostiene que "los individuos han partido siempre de sí mismos, aunque naturalmente dentro de condiciones y

desarrolla en un complejo proceso de actividad social en donde se da una reciprocidad de acción y de influencias entre el hombre y la realidad sensible.

Esta idea les permite, en primer lugar, reconocer inequívocamente el papel activo-creador del hombre sobre la realidad objetiva y de ésta sobre la personalidad, y, en segundo lugar, negar cualquier posición filosófica que se erija para sostener la hipótesis de la acción unilateral y unidireccional de lo socio-económico sobre el hombre, como si tal realidad fuera algo capaz de crearse y desarrollarse por sí misma para luego actuar prepotentemente sobre todo y en especial sobre los hombres por ser éstos sus productos superiores.

relaciones históricas dadas, y no del individuo 'puro', en el sentido de los idealistas. Pero en el curso del desarrollo histórico, y precisamente por medio de la sustantivación de las relaciones sociales que es inevitable dentro de la división del trabajo, aparece una diferencia entre la vida de cada individuo, en lo referente a su vida personal, y esa misma vida supeditada a una rama determinada del trabajo y a las correspondientes condiciones. (Lo que no debe entenderse en el sentido de que, por ejemplo, el rentista, el capitalista, etc. dejen de ser personas, sino en el sentido de que su personalidad está condicionada y determinada por relaciones de clase muy concretas y la diferencia mencionada sólo se pone de manifiesto en su contraposición con otra clase y se hace evidente para ellos mismos sólo cuando se presenta la bancarrota)". *Ibíd.* p. 56

Esta idea será sostenida por Marx como antítesis a la defendida por los representantes del "materialismo vulgar" quienes por afirmar "que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta" no se daban cuenta del hecho incuestionable de que "son los hombres quienes cambian las circunstancias", por lo que " el propio educador necesita ser educado". (17).

De todo lo que hemos dicho se confirma la conclusión antes señalada de que todo individuo es una personalidad, dado que todo individuo es portador de unas características y de unas cualidades específicas, que son producto de la relación dialéctica entre el hombre y las condiciones naturales y sociales que objetivamente existen por y con él. En este sentido, es negada, por subjetiva, acientífica y engañosa, la creencia de que son ciertas y determinadas personas las que por poseer ciertos "atributos", que se proyectan con gran nitidez y brillantez, resultan ser efectivamente "caballeros elegidos" portadores de una personalidad. Solamente, en el primer caso, se puede hablar de personalidad con autoridad científica, por su objetividad. Mientras que en el caso segundo no, porque "en realidad no (es) más que cortina, una barraca donde se ocultaba el fraude peculiar de los ideólogos de la sociedad explotadora... El problema del individuo puede resolverse si en cada uno vemos una personalidad. Si esta se proyecta sólo en individuos aislados de acuerdo con una selección especial, entonces no existe tal problema..."(18).

(17) Cf. Tercera "Tesis sobre Feuerbach". *Ibíd.* p.p. 9-10

(18) Antón S. Makarenko. La colectividad y la educación de la personalidad, p. 32.

Rompiendo con toda tradición idealista en la concepción tanto de la naturaleza como del carácter del hombre y de la personalidad, Marx y Engels definen un "humanismo real", sobre la base de descubrir las leyes tanto del desarrollo de la sociedad capitalista como de su desaparición. Para los creadores del marxismo, el desarrollo armonioso de la personalidad sólo es posible en condiciones sociales de existencia materiales y espirituales no enajenadas, es decir, en una realidad histórico-social donde el hombre sea el fin hacia el que deben dirigirse todas las acciones y no el medio para el desarrollo de la producción enajenante.

Por eso precisamente, con asombrosa claridad de pensamiento expresada en el "Manifiesto del Partido Comunista", Marx y Engels echan por tierra las absurdas e interesadas acusaciones que en contra del "humanismo historicista" habían elaborado y lanzado a los cuatro vientos los ideólogos del anticomunismo, en el sentido de que en el pensamiento y proyecto político del marxismo existía como propósito central la destrucción del hombre y su personalidad junto con su inalienable libertad, por enaltecer lo económico. Esta acusación en la realidad resulta lo opuesto, ya que es en la sociedad burguesa en la que el capital es el gran fin con personalidad propia y el hombre un simple medio despersonalizado. Y aún así, "la burguesía dice que la abolición de semejante estado de cosas es abolición de la personalidad y de la libertad, y con razón, pues se trata precisamente de abolir la personalidad burguesa,

la independencia burguesa y la libertad burguesa". (19).

1.2 LA CONCEPCION MARXIANA DE LA CULTURA.

Dentro de los modestos propósitos del apartado precedente con sideramos los criterios que Marx y Engels sustentaron en sus primeros escri tos, sobre el hombre y la personalidad como realidades derivadas de un complejo proceso, que se caracteriza por la reciprocidad de acción que ejerce el hombre sobre la realidad sensible, para adecuarla a la satisfacción plena de sus necesidades humanas, y la reacción de ella sobre los hombres para su conformación como tal (20). Esta concepción muestra la unidad dialéctica en tre los diversos elementos conformadores de la realidad sensible donde cada uno es condición y contenido del surgimiento, desarrollo y caducidad del otro.

(19) Para obtener una mayor información al respecto, véase: "Manifiesto del partido comunista". Carlos Marx y Federico Engels. Obras es- cogidas. Tomo IV. p.p. 93-123.

(20) Incuestionablemente, comprenderemos mejor este proceso dialéctico de creación si consideramos las observaciones que hace Mondolfo sobre lo que para él consiste precisamente el "proceso de la Inversión de la Praxis": "La creación del hombre reacciona sobre él mismo, pero el hombre reacciona ante la reacción de su producto, y en esta cadena de reacciones tiene lugar un intercambio continuo entre los tér minos de la relación, por el que el hombre, indirectamente, al crear

Al mismo tiempo, esta interpretación dialéctica nos enseña que el hombre es un producto histórico, un producto social que deviene como tal por su relación consciente y activa con el mundo natural-social que lo circunda. Es decir, que el hombre no nace hombre, sino que ha sido un producto que se forma gradual pero progresivamente a lo largo de la vida, en el propio proceso de creación y asimilación de ésta. Así pues, se fundamenta la premisa marxista del cambio o transformación permanente como propiedad inherente de la naturaleza y del hombre, que hace factibles las modificaciones substanciales de lo cuantitativo o la cualitativo, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo inferior o lo superior. Es evidente que para el marxismo el proceso de cambios permanentes es movido por la unidad y lucha de las fuerzas y tendencias opuestas que existen entre y dentro de cada hecho o fenómeno natural o histórico.

Hemos visto, además, cómo los fundadores del socialismo científico corroboraron fehacientemente, en diversos escritos, la génesis animal del hombre y la separación de sus antecesores a través de la actividad social-laboral que modifica cualitativamente su naturaleza al "humanizarlo", o sea, al dotarlo de características y cualidades como la conciencia, el lenguaje, la

el ambiente y producir sus modificaciones, se crea a sí mismo y produce las modificaciones de su propio espíritu". Rodolfo Mondolfo.

El humanismo de Marx. p.p. 20-21.

sensibilidad y emociones humanas, la posición erecta, la actividad libre y consciente, la condición social, entre otras (21).

Por tanto, es a la luz de la interpretación marxista que podemos sostener el criterio objetivo según el cual el proceso de la transformación del "cuadrumano" en hombre y su posterior desarrollo, ha sido gobernado por leyes biológicas, en un primer momento, y, después por leyes de naturaleza y carácter históricos. Ello implica que, por consiguiente, las primeras mutaciones a nivel de la estructura anatómica se dieron bajo la acción predominante de la herencia de generación a generación; o mejor dicho, se produjeron en entera dependencia de las leyes de la propia naturaleza.

En "Dialéctica de la Naturaleza", Engels considera, en su afán por demostrar el origen y evolución del universo, que luego de un complejo, lento y progresivo proceso se concretó la transición del antropoide al hombre.

"Pasaron seguramente miles de años antes de que se dieran las condiciones... para que de la albúmina informe surgiera la primera célula, debido a la formación del núcleo y de la membrana. Pero con la primera célula se dió la base para el desarro-

(21) Para una precisión histórica de lo que ha sido acordado como el punto de partida del proceso de estudio y discusión científica del problema del tránsito del estado animal a la condición humana, consideremos rápidamente lo que nos dice Vallois para precisar tanto ese comienzo como el objetivo de tales estudios. Como una afirmación que continúa manteniéndose en firme, se acepta que "con la publicación, en 1871, del libro de Darwin sobre la descendencia del hombre, nació el problema de la hominización. En efecto, por primera vez se afirmaba científicamente en aquel libro que el hombre deriva de una forma animal que progresivamente se va transformando hasta llegar a él. Lo que se

llo morfológico de todo el mundo orgánico; lo primero que se desarrolló... fueron innumerables especies protistas acelulares... que fueron diferenciándose hasta formar las primeras plantas y los primeros animales. Y de los primeros animales se desarrollaron, esencialmente gracias a la diferenciación, incontables clases, órdenes, familias, géneros y especies, hasta llegar a la forma en que el sistema nervioso alcanza su más pleno desarrollo, a los vertebrados y finalmente, entre éstos, a un vertebrado en el cual la naturaleza adquiere conciencia de sí misma, el hombre" (22).

En la historia del pensamiento humano ésta incógnita ha dado lugar a que sean muchas y heterogéneas las posiciones que han tratado de ofrecer una respuesta satisfactoria a la misma.

Sin analizar el contenido de los estudios y discusiones que al respecto se han producido, recordemos brevemente que la conclusión engelsiana considera que el factor determinante que hizo posible, durante la era antrozoica, el paso cualitativo del animal cuadrúmano al hombre, fue el trabajo.

denomina HOMINIZACION (ANTROPOGENESIS, en algunos autores, el MESCHWEDUNG de los antropólogos alemanes) es el conjunto de procesos que corresponden a esa transformación." H. Vallois, A. Mandel y otros. Los procesos de hominización. p. 15. Subrayados del autor.

(22) Carlos Marx y Federico Engels. "Dialéctica de la naturaleza". Obras escogidas. p. 447.

De esta manera, Engels confirma la tesis de que el trabajo "es la condición fundamental de toda la vida humana, a tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre" (23). Por ello, como ya lo dijimos, el hombre es un producto gradual y progresivo de la influencia que genera la producción social de la vida humana.

Se comprende, entonces, que es el trabajo el factor que pone en movimiento el inagotable proceso de evolución del hombre quien, con las características biofisiológicas que la naturaleza le ha heredado se somete al rigor de las condiciones social-históricas, que él mismo crea al modificar con su acción consciente toda la realidad sensible que lo contiene. Sin duda, el hombre al no ser una realidad eternamente dada, será como si dijéramos, la materia prima humana que, como tal, se forma, se desarrolla y se transforma en el movimiento perpetuo de la historia (24).

(23) Federico Engels. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. p. 1.

(24) Como ampliación de este examen teórico sobre el proceso de transición del antropoide al hombre, asume gran importancia el señalamiento de Engels que nos dice que "el hombre surge por la diferenciación, y no sólo como individuo desarrollándose a partir de un simple óvulo hasta formar el organismo más complejo que produce la naturaleza, sino también en el sentido histórico. Cuando después de una lucha de milenios la mano se diferencia por fin de los pies y se llegó a la posición erecta, el hombre se hizo distinto del mono y se quedó creada la base para el desarrollo del lenguaje articulado y para el desarrollo del cerebro, que desde entonces ha abierto un abismo infranqueable entre el hombre y el mono. La especialización de la mano implica la aparición de la herramienta, y ésta implica la actividad específica humana, la acción recíproca transformadora del hombre sobre la naturaleza; la producción. Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo V. p. 447.

Siguiendo la coherencia de los análisis marxianos podremos, sin duda, comprender que el trabajo organizado conscientemente es el factor que genera los bienes materiales y espirituales indispensables para la existencia de los hombres. En efecto, cuando los hombres actúan creativamente sobre la naturaleza la transforma en cosas, en formas de pensamientos, en medios técnicos, en obras de arte, o sea, el hombre crea y establece las condiciones materiales necesarias para satisfacer sus necesidades ingentes en cuanto a alimentos, vivienda, vestidos, educación, etc. (25). De ello resulta la

- (25) Para Bonnardel es necesario especificar las características del trabajo humano, para destacarlo de los "innumerables procedimientos técnicos" utilizados por los animales inferiores. En efecto, leyendo el trabajo "la mano y el útil" encontramos que las "industrias humanas" se diferencian de las de los animales por las siguientes particularidades:
- 1) "Permanencia en mayor o menor grado de variabilidad y adaptabilidad de las actividades de una especie dada, opuesta al considerable desarrollo de las técnicas humanas en el curso de las edades.
 - 2) Transmisión hereditaria global de la técnica especial empleada en el caso del animal, opuesta a la primacía del aprendizaje, de la adquisición social de la técnica en el hombre.
 - 3) Utilización, como máximo, de órganos corporales especializados en el animal, opuesta, en el hombre, a la invención, a la fabricación y empleo de útiles relativamente simples en los tiempos más antiguos remplazados progresivamente por aparatos y máquinas cada vez más complejos.
 - 4) De los rasgos precedentes se deriva la potencia de las posibilidades actuales de acción del hombre sobre el mundo en que vive". H. Vallois, A. Vandel y otros. p. 122.

diferencia categórica que separa al hombre del resto de los animales: el no pertenecer fatalmente a la naturaleza, sino que comprendida en ella la somete, interviniendo conscientemente en su proceso hasta "humanizarla" (26).

Se hace necesario advertir que el proceso de verdadera evolución se afirma sólo en el momento en que los hombres son capaces de crear las condiciones social-ambientales, el *modus vivendi*, adecuados para el desarrollo cualitativo, aprovechando óptimamente las experiencias y los materiales que se han realizado y acumulado, respectivamente, a lo largo de la historia. Historia que es la sucesión dialéctica y no lineal de generaciones, cada una de las cuales utiliza las riquezas materiales y espirituales heredadas de las que la han precedido, para crear una forma de producción y organización social muchas veces no ajustada a las características de la mayoría de los hombres y a las necesidades que sean realmente la expresión de sus potencialidades

-
- (26) Para una mayor precisión de lo expuesto, podemos transcribir lo que Engels anota al respecto en su ya revisada obra "Dialéctica de la naturaleza". "Únicamente el hombre ha logrado imprimir su sello a la naturaleza, y no sólo trasladando plantas y animales de un lugar a otro, sino modificando también el aspecto y el clima de su lugar de vivienda y hasta las propias plantas y animales; hasta tal punto que los resultados de su actividad sólo pueden desaparecer con la extinción general del globo terrestre. Y esto lo ha conseguido el hombre ante todo y sobre todo, valiéndose de la mano.(...) Sin embargo, paralelamente a la mano fue desarrollándose gradualmente la cabeza; fue surgiendo la conciencia, primero, de las condiciones necesarias para obtener ciertos resultados prácticos, útiles; después sobre la base de ésto, nació entre los pueblos que se hallaban en una situación muy ventajosa la comprensión de las leyes de la naturaleza, que determinan dichos resultados útiles. Al mismo tiempo que se desarrollaba rápidamente el conocimiento de las leyes de la naturaleza, aumentaban los medios de acción recíproca sobre ella; la mano nunca hubiera logrado crear la máquina de vapor si, paralelamente, y en parte gracias a la mano, no se hubiera desarrollado el cerebro del hombre". *Ibíd.* p.p. 247-248.

y deseos. Queda así el proceso de humanización de las características, capacidades y aptitudes específicas del hombre sujeto a la acción de las variables sociales, de las leyes histórico-sociales y no ya solamente a las fuerzas de las leyes de la evolución biológica y de la herencia como lo fue en los albores de la humanidad (27).

Y esto no es todo. El resultado de la interacción del hombre con la naturaleza, además de producir los bienes materiales, posibilita el desarrollo de la cultura espiritual al hacer crecer tanto cuantitativa como cualitativamente los conocimientos sobre el mundo. Estos conocimientos constituyen una de las condiciones para la creación y desarrollo tanto de la ciencia como del arte. Al mismo tiempo, la conjunción de los resultados de la acción del hombre sobre la naturaleza, en conformidad con sus crecientes necesidades, cristaliza la formación de un medio que será de hecho el mundo exterior del que forma parte inseparable su creador. Ese mundo exterior es el de la

(27) En este punto no se trata de afirmar en absoluto, de acuerdo con Leontiev, "que las leyes evolutivas y hereditarias en el proceso de formación del hombre dejan de actuar completamente, y que la naturaleza del hombre una vez terminada, no cambia nada. El hombre, efectivamente no escapa a la acción de las leyes biológicas. No se trata de eso; se trata de que los cambios biológicos, transmitidos hereditariamente, no condicionan el desarrollo social-histórico del hombre y de la humanidad; que el proceso de desarrollo lo mueven otras fuerzas y no la acción de leyes de la evolución biológica y de la herencia.". A. N. Leontiev. El hombre y la cultura. p. 15.

El mismo Vallois nos habla de esta problemática cuando afirma que en "la hominización no es posible separar la evolución somática de la evolución psíquica, y que esta última se relacionó poco a poco con un conjunto de transformaciones de orden social y cultural que revoluciona-

cultura. El rico mundo de los conocimientos (cognoscitivos) que se alcanzan en la específica actividad productiva, creadora del hombre en sociedad; así como de todos los resultados materiales de esa actividad diferenciadora de la especie (mundo de los bienes materiales).

Pero más allá de lo que hemos dicho, se hace inevitable la asun
ción de la responsabilidad de delinear una concepción materialista de la cultura. O sea, un concepto nuevo de cultura, según el cual la misma sea concebida como un producto histórico de una determinada formación socio-económica, de la que será inevitablemente su expresión.

En virtud de que el hombre consciente e incesante modifica a la naturaleza con el acusado propósito de adecuarla a sus necesidades reales e in
tereses concretos, produce un mundo cultural. Este será la base para creacio
nes más complejas que exigirán y harán posible un mayor nivel de desarrollo de las aptitudes psico-motrices del hombre mismo. En principio, ese mundo cultural es el mundo circundante que recrea cualitativamente el hombre, en donde sus aptitudes específicas se perfeccionan como resultado del proceso ac
tivo y consciente de apropiación del mismo. En otras palabras, es la apropia
ción, socialmente condicionada, de la riqueza de ese mundo objetivo lo que ha
rá crecer cuantitativa como cualitativamente en el hombre lo que hay en él de potencialmente humano, dotándolo así de ciertas formas de desarrollo. (28).

ron por completo la naturaleza. Mediante el pensamiento, el lenguaje y la vida social, el hombre se elevó por encima del plan de la simple evolución orgánica." H. Vallois, A. Vandel y otros. p. 23.

(28) Para precisar el sentido de la idea en cuestión, es pertinente tomar en

En consideración a esta última explicación, hay que destacar, en primer lugar, que la "apropiación sensible" del mundo objetivo no es un acto mecánico y pasivo, sino, por el contrario, un proceso consciente, social y activo en donde los individuos tienen una participación en la transformación de lo recibido, y, en segundo lugar, que dicha apropiación por y para el hombre no debe reducirse a una simple y vulgar "tenencia", cuyos beneficios recaerían plenamente sobre el poseedor cuando puede consumir o usar directamente ese mundo sólo como un medio de existencia elemental. Sobre todo debe ser una apropiación consciente para el desarrollo pleno del hombre en particular y de la humanidad en lo general.

En uno de los párrafos de la obra "Manuscritos económico-filosóficos de 1844", y que trata el problema de la "apropiación sensible de la esencia y la vida humana" en la realidad de la formación social capitalista, Marx escribe:

"El hombre se apropia su ser unilateral de un modo unilateral y, por lo tanto, como hombre total. Cada una de sus relaciones HUMA-
NAS con el mundo, la vista, el oído, el olfato, el gusto, la sensibili-

cuenta el texto que contiene el señalamiento de Leontiev en el sentido de que "las capacidades y aptitudes específicas del hombre no se transmiten por la herencia biológica, sino que se forman durante la vida, en el proceso de apropiación de la cultura creada por la generación anterior.(...).

Se puede decir que cada hombre aprende a ser hombre". A.N. Leontiev p. 19.

dad, el pensamiento, la intuición, la percepción, la voluntad, la actividad, el amor, en una palabra, todos los órganos de su individualidad, como órganos que son directamente en su forma órganos comunes, representan en su comportamiento OBJETIVO o en su COMPORTAMIENTO HACIA EL OBJETO, la apropiación de éste; la apropiación de la realidad HUMANA, su comportamiento hacia el objeto, es la CONFIRMACION DE LA REALIDAD HUMANA; es, por tanto, algo tan múltiple como múltiples son las determinaciones esenciales y las ACTIVIDADES humanas (...)" (29).

Resulta de la mayor importancia hacer un paréntesis para destacar la historicidad del proceso de apropiación de la cultura. Para tal fin, hay que subrayar que en una "sociedad sin clases" el proceso de apropiación de las riquezas sociales, tanto materiales como espirituales de que se disponen, se constituye en algo que promueve la "formación omnilateral" de todos, al "humanizar" las cualidades y características que se han heredado de la naturaleza. Es decir, que es en tales sociedades donde se hace posible la repro

Estas conclusiones pueden ser reforzadas con lo que piensa y dice H. Piéron en cuanto al fenómeno de la "hominización intelectual": "La humanidad progresa en la medida en que las generaciones nuevas puedan apoyarse, en su ascenso, sobre el edificio ya construido por las generaciones precedentes, beneficiándose de la colaboración de las capacidades intelectuales de millones de cerebros de entre los más capaces". H. Vallois, A. Vandel y otros. p. 51.

(29) Carlos Marx. Manuscritos económico-filosóficos de 1844. p.p. 118-119. Subrayados del autor.

ducción en cada individuo de las cualidades que el género humano ha desarrollado a lo largo de su existencia histórica y que se hallan objetivadas en los productos acumulados de sus operaciones laborales.

Pero, por razones tanto económico-políticas como social-culturales, no es así en las sociedades donde las clases sociales y la propiedad privada son unas de las condiciones de su existencia, dado que ellas limitan la apropiación necesaria de los bienes culturales a tan sólo una parte pequeña de los miembros de la sociedad. Mientras que a la gran mayoría social sólo le es permitido apropiarse de lo escasamente suficiente para preservar su inhumana existencia. Desde este ángulo de apreciación, en ambas clases lo apropiado es usado, con las variantes respectivas, como objeto de propiedad personal, para la satisfacción de las necesidades de cada uno de ellos o por sus descendientes inmediatos, y no como riqueza social para el objetivo mayor de impulsar el crecimiento cualitativo de la humanidad. (30).

Evidentemente, este fenómeno social de la apropiación está determinado por la práctica social de la propiedad privada sobre los medios de producción, sobre los productos del trabajo y sobre el trabajo mismo. En este caso, se legitima que los propietarios se adueñen indignamente, por igual, de todos los resultados generados por la actividad conjunta de los no-dueños dentro de

(30) En su crítica a la "tenencia" burguesa de las obras humanas, Marx constata que "la propiedad privada nos ha vuelto tan estúpidos y unilaterales, que sólo consideramos que un objeto es nuestro cuando lo tenemos, es decir, cuando ese objeto representa para nosotros un capital o lo poseemos directamente, lo comemos, lo bebemos, lo llevamos en

la sociedad. En tales condiciones, se instituye a la par la división social del trabajo, que hace posible que el trabajo intelectual se separe del físico, dando lugar, a que algunas personas se dediquen exclusivamente a las responsabilidades dirigentes, intelectuales y artísticas mientras que las otras se entregan, por necesidad de apenas "existir", a un trabajo extenuante y desposeído de todo sentido humano. Tal división del trabajo posibilita, además, que la actividad que cada hombre desarrolla sea sólo una obligación, que lo secciona al someterlo en el desempeño de una función, que bien puede ser física o intelectual, cuyos objetivos, métodos y procedimientos le son impuestos como fuerzas extrañas y despóticas.

Estos hechos concretos demuestran fehacientemente que "con la división social del trabajo se da la posibilidad, más aún la realidad, de que las actividades espirituales y las materiales, el disfrute y el trabajo, la producción y el consumo, correspondan a diversos individuos" (31).

De esta forma, la propiedad privada y la división del trabajo condicionan el hecho de que el disfrute de los bienes sociales dependa de la posición que ocupe la persona dentro de la estructura general de la sociedad y no

nuestro cuerpo, lo habitamos, etc.; en una palabra, cuando lo USAMOS. Y aunque la propiedad privada sólo conciba, a su vez, todas estas realizaciones directas de la posición como medios de vida y como la vida a la que sirven de medio, la VIDA DE LA PROPIEDAD PRIVADA es trabajo y capitalización". *Ibíd.* p. 119. Subrayado del autor.

(31) Carlos Marx y Federico Engels. "La ideología alemana". Obras escogidas. Tomo IV. p. 27.

de la sola voluntad personal. Esta realidad explica la contradicción de que siendo la masa trabajadora la que con su empeño crea el mayor volumen de bienes y servicios, no es precisamente ella la que puede disfrutar directa y libremente de los beneficios que dan los mismos; sino, por el contrario, son los miembros de la clase dominante, dueña de los medios de producción, los que se apropian de los bienes y servicios para utilizarlos en favor de su ya desmesurado enriquecimiento y con fines de dominio sobre las grandes masas inhumanamente empobrecidas, tanto en lo material como en lo espiritual.

Además, la concentración de los medios de producción en manos de la clase explotadora hace posible que también se reviertan sobre ésta los elementos y beneficios de la cultura espiritual. Estos serán empleados para materializar la estructura ideológica dominante, es decir, el sistema de opiniones políticas, jurídicas, religiosas, morales, filosóficas, capaz de mantener inquebrantable el statu quo que a ella enormemente beneficia en todos los sentidos posibles. Por consiguiente, la cultura espiritual se convertirá en una cultura de clase tanto por su contenido como por los propósitos de finidos para los cuales será utilizada.

En "La ideología alemana", en una explicación sobre la relación dialéctica entre la creación y establecimiento de ciertas ideas y la clase dominante, Marx y Engels concluyen que:

"Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época, o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder MATERIAL

dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder ESPIRITUAL dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone, al mismo tiempo, de los medios para la producción material " (32).

En tales condiciones, no es posible la existencia y disfrute de una cultura de y para todos sin distinciones. Afirmar lo contrario no es otra cosa que una falacia, para ocultar la verdad en favor de los únicos hasta ahora beneficiados. Es innegable, entonces, que en la sociedad capitalista sólo una minoría privilegiada es la que puede obtener para sí los efectos positivos de los grandes logros de la civilización, por ser esa minoría la que dispone, entre otras tantas cosas, de las condiciones materiales y del tiempo libre suficientes que le permiten el enriquecimiento de cada uno de ellos, aprovechando el aprendizaje y puesta en ejercicio de los conocimientos y de las experiencias acumuladas por la humanidad entera. No es igual ni parecido para la "gran masa" de los marginados sociales, la que debe contentarse, según le

(32) *Ibíd.* p. 38.

La necesidad de ir más allá en estos juicios marxianos, nos impele a recordar los párrafos de la obra en referencia donde se especifica que: "Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por lo tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas. Los individuos que forman la clase dominante tienen también, entre otras cosas, conciencia de esto y piensan a tono con esto, por eso, en cuanto dominan como clase y en cuanto determinan todo el ámbito de una época histórica, se comprende que lo hagan en toda su extensión y, por consiguiente, entre

permiten los intereses de la clase explotadora, en escoger entre nada o el mínimo indispensable para poder realizar un trabajo, que no será ya un proceso integrador de la actividad mental (conocimiento superior del mundo) con la actividad física (como capacidad transformadora del mundo), sino, por el contrario, un simple medio para procurarse el "pan de cada día", empobreciéndose igualmente en lo espiritual.

Esta realidad es mantenida y reforzada por la desquiciada ambición de la producción capitalista de aumentar cada minuto sus beneficios económicos, lo que la obliga al creciente empleo de las máquinas y la división del trabajo, sin interesarle en nada las consecuencias negativas a que puedan dar lugar (33).

otras cosas, también como pensadores, como productores de ideas, que regulen la producción y distribución de las ideas de su época; y que sus ideas sean, por eso mismo, las ideas dominantes de la época" *Ibíd.* p.p. 38-39.

- (33) Las consecuencias de pauperización material y espiritual del obrero, nacidas en la irracionalidad de la lógica capitalista, son mostradas por Marx y Engels cuando precisan que "el creciente empleo de las máquinas y la división del trabajo quitan al trabajo del proletario todo el carácter propio y le hacen perder con ello todo atractivo para el obrero. Este se convierte en un simple apéndice de la máquina, y sólo se le exigen las operaciones más sencillas, más monótonas y de más fácil aprendizaje. Por lo tanto, lo que cuesta hoy en día el obrero se reduce poco más o menos a los medios de subsistencia indispensables para vivir y para perpetuar su linaje". *Ibíd.* p. 99.

Análoga realidad se plantea con los realizadores del trabajo intelectual y artístico que, aunque provenientes de diversas capas de la sociedad, se convierten la mayoría de las veces en agentes al servicio de los intereses de la clase dominante. Sin embargo, no dejan de ser objeto también de la explotación capitalista, en particular cuando no se es profesional (intelectual o artístico) descendiente e integrante de la clase que se encuentra en el vértice superior de la pirámide social.

En el pensamiento de los creadores del socialismo científico, la realidad de la situación de la mayoría de los trabajadores intelectuales o artísticos quedaba evidenciada cuando señalaban, con firmeza, que "la burguesía ha despojado de su aureola a todas las profesiones que hasta entonces se tenían por venerables y dignas de piadoso respeto. Al médico, al jurisconsulto, al sacerdote, al poeta, al hombre de ciencia, los ha convertido de servidores asalariados". (34).

Este cuadro de cosas, que tiene como escenario la sociedad marcada con los signos de las formas de propiedad privada, de la división del trabajo y de la lucha de clases, da lugar a la existencia de "dos culturas", que estarán pugnando dialécticamente para alcanzar la posición hegemónica dentro de ella. Por un lado, la línea cultural sustentada por los que se interesan por imponer los valores cognoscitivos, estéticos y morales que sirven para perpetuar el orden de cosas existente, al neutralizar toda voluntad o intento de cambio

(34) Ibídem. p. 96.

histórico necesario para las mayorías. Por otro lado, la línea cultural defendida por los productores de valores que representan lo auténticamente humano en el hombre y sirven para ayudarlo a alcanzar una comprensión superior del mundo (o sea, de sí, de los demás y de la naturaleza) con el propósito de transformarlo. Como consecuencia, con los primeros se forma el grupo de los retrógados, que se oponen con vehemencia al progreso de la sociedad y, con los segundos el grupo de los avanzados que buscan esperanzadoramente lo que aquéllos impiden. Esto da cuerpo y vida a lo que se ha dado por denominar la lucha ideológica.

Esta lucha pone de manifiesto la necesidad impostergable de humanizar las condiciones de existencia de los hombres, para poder así liberarlos tanto de su condición de mercancía o de cosa humana como de las cadenas de la esclavitud espiritual y de la ignorancia. En una palabra, que el hombre recupere su auténtica esencia como ser natural-social y activo-consciente. Pero tal objetivo histórico supone emprender una verdadera revolución social y política que esté acompañada de una revolución intelectual y moral que permita a los explotados adquirir una mejor y mayor organización para poder participar activa y conscientemente en la creación y desarrollo de una forma superior de vida social.

Se hace pertinente, antes de concluir, el aclarar que la cultura por ser una realidad social que goza de una cierta autonomía, o mejor dicho, de una autonomía limitada y relativa en relación a lo económico, puede actuar como factor de desarrollo de la sociedad de acuerdo con los intereses superio

res de la humanidad. Desde esta posición, quedan minimizadas, por una parte, toda forma de "fetichismo de la cultura" que pretenda rotular a ésta como expresión objetiva del "espíritu", como una entelequia inaccesible que por estar fuera y ser extraña al hombre lo fuerza a una sumisión y no a una actitud crítica. Y, por otra parte, todo tipo de "fatalismo economicista" sustentador del falso apotegma según el cual la acción "crítica de la cultura" carece de fuerzas y sentido revolucionario por no ser independiente de la realidad socio-económica inmediata, sino un reflejo inerte de la misma (35). Quienes adoptan esta posición concluyen que todo proceso de transformación social avanza solamente por efectos de las propias contradicciones internas de la sociedad en crisis sin tomar en consideración la acción de una capa avanzada de trabajadores explotados que, organizados sobre la base de una cultura política esclarecedora y liberadora, hacen posible que la causa revolucionaria sea una causa con reales perspectivas. Del contenido de esta posición resulta la negación o desconocimiento del valor real que se puede imprimir al recurso de la pedagogía

- (35) En este sentido, son interesantes las observaciones que anota al respecto Suchodolski en su obra intitulada "Teoría Marxista de la Educación". Su discurso es conclusivo en cuanto al señalamiento de que "la concepción marxista se opone radicalmente tanto a las concepciones metafísicas de la total autonomía de la cultura como también a la concepción mecanicista del sociologismo, según la cual la cultura no es más que una imagen de las relaciones del ambiente. La comprobación de que la cultura tiene una autonomía determinada, limitada por el desarrollo general, conduce a una valoración decisiva y precisa de su papel. Este papel puede ser reaccionario o progresista según con que fuerzas sociales - las que nacen o las que mueren - esté vinculada".

Pero luego agrega que, sobre todo, "la interpretación dialéctica, al indicar que la cultura está relacionada con las condiciones de vida y ejerce al mismo tiempo en ellas su influencia, enseña a juzgar la cultura a partir del progreso social. Defiende la idea de que la cultura posee

política, cuyo objetivo básico es contribuir a la formación de una opinión crítica que ponga a las masas explotadas en situación de librarse de los condicionamientos ideológicos que genera el discurso técnico-político (como medio persuasivo-represivo) elaborado y presentado por los intelectuales de la burguesía, desde las cúpulas burocráticas.

La interpretación dialéctica del postulado de la autonomía relativa de la cultura lleva implícita el reconocimiento de la responsabilidad de unir orgánicamente a las masas sociales marginadas con la cultura, para vencer el ancestral aislamiento que han estado sometidas para beneficio de los explotadores. Y no es difícil advertir que el logro de ese objetivo impone, entre otras urgencias, la tarea de someter a un proceso de revisión a la riqueza cultural acumulada hasta hoy e ir ponderando los verdaderos logros o conquistas supremas que se hayan alcanzado en el arte, la ciencia, la técnica y la práctica social, presentándolos como los verdaderos contenidos de la educación. Se trata, en definitiva, de convertir a la educación, en sentido laxo, en una acción social y científica orientada al desarrollo integral del hombre como auténtico dirigente del progreso social. (36).

en toda época rasgos reaccionarios y progresistas, y formula, teniendo en cuenta esta consideración psíquica de la generación joven para que se convierta en la activa constructora del progreso... El trabajo educativo debe precisamente estar orientado a la utilización revolucionaria de la vida psíquica, hacia el futuro". Bogdan Suchodolski: Teoría marxista de la educación. p.p. 192-194.

- (36) Con una visión clara sobre el contenido y la importancia de la revolución cultural, como lucha para poner a las masas en condiciones de asimilar la riqueza cultural de la humanidad, Koroliov nos muestra que

Quando se reconoce la función política desempeñada por Marx y Engels como intelectuales del proletariado se puede deducir fácilmente que el objetivo fundamental de la cultura es alcanzar a generar las condiciones objetivas que permitan crear en los hombres una nueva intelectualidad. Una intelectualidad que comprenda tanto la capacidad de interpretar dialécticamente la realidad de las cosas y de las ideas como la de transformarlas de acuerdo a la necesidad de una forma superior de "sociedad humana" o de "humanidad socializada".

En efecto, si revisamos la tesis once sobre Feuerbach, encontramos que Marx preveía y prevenía la necesidad imperiosa de crear una nueva condición intelectual en los hombres, cuando comprobaba que hasta hoy "los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo,

una de las dificultades mayores que se presentó para llevar adelante en la U.R.S.S. tan complejísima tarea, era el desacuerdo en la comprensión tanto de la naturaleza como del carácter de la cultura entre los ideólogos pequeñoburgueses y los reformistas burgueses. "Los teóricos reformistas burgueses consideraban (y siguen considerando) la cultura un fenómeno totalmente desvinculado de las relaciones sociales, una categoría situada por encima de las clases. Les pertenece la teoría del (flujo único) de la herencia automática (proceso de simple transición) de toda cultura del pasado. Por ese motivo, renunciaban a la separación de los elementos progresistas y reaccionarios en la cultura-burguesa a la utilización y desarrollo de los primeros y la lucha resuelta contra los segundos. A esto se debía que luchasen para que el socialismo aceptara toda y cualquier cultura del pasado. Los ideólogos pequeñoburgueses sustentaban la idea de que la cultura era un fenómeno estrechamente clasista y que los trabajadores triunfantes en la revolución no tenían nada que tomar de la cultura del pasado, sino que era necesario una cultura propia, proletaria". F. Koroliov. Lenin y la pedagogía. p. 96.

pero de lo que se trata es de transformarlo". (37).

1.3.- EL METODO DIALECTICO Y LA EDUCACION.

Hay que reconocer que, incuestionablemente, es un gran compromiso asumir, aunque sea parcialmente, la responsabilidad de explicar tanto el papel como la importancia de la dialéctica materialista, como método de conocimiento y de transformación de la realidad, en el campo de la "educación" (38). Se acrecienta tal responsabilidad por el hecho de que Marx y Engels, creadores del "materialismo dialéctico" (39), en sus invalorables escritos,

(37) Carlos Marx y Federico Engels. "Tesis sobre Feuerbach". Obras escogidas. Tomo IV. p. 11.

(38) Por educación vamos a entender el complejo proceso en el que intervienen activamente un conjunto de influencias, que comprende desde las ejercidas por toda la vida de la sociedad (educación informal consciente o inconsciente) hasta por las específicamente educacionales (educación formal consciente), que conjugadas orgánicamente modifican positiva o negativamente los aspectos de la personalidad, es decir, las relativas a lo intelectual, lo físico y lo social.

Este concepto general de la educación recoge lo implícito que hay al respecto en la respuesta que dan Marx y Engels ante la acusación de que los comunistas buscan sustituir la familia y su educación por lo meramente social. "Pero decís que destruimos los vínculos más íntimos, sustituyendo la educación doméstica por la educación social. Y vuestra educación ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.? Los comunistas no han inventado esta ingerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que descubrir su carácter y arrancar la educación de la influencia de la clase dominante". *Ibídem*. p. 107.

(39) Es procedente transcribir el concepto de Spirkin de "Materialismo dialéctico", expuesto en su trabajo intitulado "Materialismo dialéctico y

no hicieron un estudio ex-profeso (de propósito) del problema de la relación de la dialéctica materialista con la educación ni con la pedagogía. Sin embargo, dicha situación no debe constituir un obstáculo insalvable o un desaliento que nos detenga en el umbral de ese mundo, en donde los hombres son impelidos a pensar con la mayor exactitud y claridad sobre la realidad que se halla en perpetuo cambio: el mundo de la dialéctica.

La importancia tanto del materialismo dialéctico como su método en la educación se reconoce con mayor valor en el hecho de que dada la naturaleza y carácter de ambos, terminan por nulificar y expulsar los diversos métodos y teorías rígidos especulativos que tanta difusión han tenido a lo largo de muchos años en la pedagogía (por ejemplo, la pedagogía científica-espiritual, la social, la de la personalidad, la cultural, la activa, etc), según los cuales los fines y objetivos, las concepciones y prácticas del proceso educativo han sido diseñados y realizados en atención a concepciones mixtificadas de los procesos concretos de la realidad objetiva.

lógica dialéctica". Con arreglo a los textos marxianos, Spirkin concluye consecuentemente que "el materialismo dialéctico es la ciencia que estudia las relaciones entre la conciencia y el mundo material objetivo, las leyes más generales del movimiento y desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del conocimiento. La filosofía del marxismo se llama materialismo dialéctico porque constituye la unidad orgánica del materialismo y la dialéctica. Es materialista porque parte del reconocimiento de la materia como base única del mundo, considerando a la conciencia como propiedad de la materia altamente organizada, como función del cerebro, como reflejo del mundo objetivo; es dialéctico porque reconoce la concatenación universal de los objetos y fenómenos del mundo, el movimiento y desarrollo de éste como resultado de contradicciones internas que actúan dentro de él.

Esta afirmación obliga a presentar una breve relación sobre el contenido y la validez de los métodos fundamentales (método lógico-formal y método dialéctico) que han sido empleados para el logro de conocimientos, que habrán de servir de eje central a las más heterogéneas actividades humanas, incluida la educativa en sentido riguroso.

El método lógico-formal (40), como procedimiento particular de razonamiento y de investigación de los problemas del ser y del conocimiento, presenta como rasgo característico el de captar y presentar el mundo (la naturaleza, la sociedad y el pensamiento) como una realidad estática que no cambia, cuyos elementos esenciales se hallan desvinculados entre ellos, formando divisiones eternas donde cada uno conserva su origen e identidad en sí mismos.

Por lo tanto, no hay que desconocer o ignorar que el carácter más destacado de los pensadores lógico-formalistas es el de pretender negar el movimiento y el cambio real en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. De ahí que sostengan, según el principio de identidad, que todo permanece donde está y no se sucede nada nuevo en ellos, ya que el mundo fue creado con sus perfecciones y defectos de una vez y para siempre, siendo, por consiguiente, una pretensión morbosa o enferma el querer modificar la realidad del mundo.

El materialismo dialéctico refleja las leyes más generales del ser y de la conciencia y constituye un sistema integral del conocimiento filosófico, una concepción del mundo." A. B. Spirkin . Materialismo dialéctico y lógica dialéctica. p. 9.

- (40) Sin considerar en forma exhaustiva el análisis que realiza De Gortari sobre el contraste existente entre el "método de la lógica formal" y el

Así pues, ser idénticos implica necesariamente seguir siendo siempre lo mismo, no transformarse nunca en otro diferente.

Es cierto, sin embargo, que los partidarios del método lógico-formal reconocen la existencia de un tipo de movimiento, pero éste no sería otro que el mecánico o aparente, ya que sólo aceptarían aquél que implica trasladarse de lugar. Por igual, es cierto, que reconocen el surgimiento y presencia de cambios en la realidad, pero sólo aquéllos que implican una marcha circular en donde todo vuelve periódicamente remozado pero sin dejar de ser el mismo. De esta manera, queda sin variación la tendencia a reconocer las cosas y los fenómenos en reposo y sin cambios reales, absolutizando el momento de la estabilidad del mundo.

La traducción en la práctica de este tipo de razonamiento no es otra que llegar a pensar y enseñar que el mundo no tiene historia real, dado que él siempre ha sido el mismo, se ha mantenido secularmente inmóvil. Si han existido cambios éstos han sido de apariencia o de aspecto exterior y no de esencia o de naturaleza interior.

Al dársele preferencia al método lógico-formal para investigar y pensar el mundo, se comienza por considerarlo como realidad estática e in-

"método materialista dialéctico", cabe destacar que "con el método de la lógica formal no se alcanza a descubrir las interconexiones activas de los procesos objetivos, la evolución de su desarrollo, los conflictos y las luchas internas entre sus componentes contradictorios y la consiguiente transformación de unos procesos en otros". Eli de Gortari . El método dialéctico. p. 57 .

mutable, para luego así presentar las partes integrantes de ese gran todo como absolutamente separadas entre sí, en donde no existen relaciones entre ellas. Por consiguiente, el mundo es un resultado que se deduce de la suma de sus partes separadas.

Cuando se asume tal actitud congnoscitiva frente al mundo, terminará por vérsese, comprendérsese y enseñársele como algo dividido inimaginablemente en muchas partes, donde cada una será independiente de las otras e idéntica a sí misma. Por lo tanto, la naturaleza será, con sus partes separadas la naturaleza; la sociedad, con sus partes separadas la sociedad, el conocimiento, con sus partes separadas el conocimiento. Dicha actitud no permite descubrir, para descifrar, lo que hay de común entre ellos, qué los relaciona y qué los hace ser lo que realmente son.

No obstante, hay que destacar que en el proceso de conocimiento del mundo, se pueden hacer y establecer divisiones, sólo que hay que evitar que las mismas adquieran la calidad de absolutas e insalvables. Pues bien, considerar las divisiones con estas últimas cualidades sería adoptar la actitud de los lógico-formalistas, quienes hacen un uso sacrílego de uno de los métodos necesarios para el conocimiento como lo constituye el análisis, que alcanza su validez efectiva cuando funciona en el proceso de conocimiento en unidad inseparable con la síntesis. De no ser así, el análisis nos llevaría a desmembrar el todo en sus partes constitutivas sin comprender su estructura, o sea, su integración como resultado de la interrelación dialéctica de esas mismas partes. En realidad, las conclusiones a las que se llega cuando se actúa con

desconocimiento de la acción y reacción de las partes entre sí y con el todo, resultan abstractas, incompletas y unilaterales.

Así tendremos, por ejemplo, que la pedagogía será indefiniblemente igual a sí misma y no tendrá nada en común y por lo tanto nada que la relacione con la política, porque ésta también es igual sólo a sí misma. Así, se observa cómo este razonamiento justifica, por conveniente, el hecho de que un maestro debe seguir siéndolo sin establecer un punto convergente con la actividad política, ya que ambas son absolutamente independientes y no se relacionan entre ellas.

Análoga situación se plantea con el momento escolar de la docencia "cara a cara", cuando se establece arbitrariamente la separación definitiva entre maestro y alumnos, es decir, entre el que enseña y lo sabe todo y el que aprende y no sabe nada. Esta separación se hace concreta cuando en el proceso de enseñanza y aprendizaje los sujetos actuantes son considerados fuera de su relación mutua, cuando se nulifica la reciprocidad de influencias, mediante la cual se mudan permanentemente los roles haciendo posible que, en un momento determinado del proceso, el maestro sea alumno y éste asuma el papel de maestro.

Esta forma particular de considerar las cosas nos lleva forzosamente a la afirmación de que si realmente dos o más hechos o fenómenos son efectivamente distintos y no pueden darse sino separados, entonces, no queda otra alternativa que oponerlos y declararlos como realidades que pueden

coexistir, pero como opuestos absolutos que se niegan mutuamente.

En efecto, en el ejemplo del maestro "y" el alumno no puede darse una nueva opción posible (por ejemplo, el alumno-maestro). Entonces, sólo nos resta elegir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien el papel de maestro que lo sabe todo o bien el de alumno ignorante. Considerar una nueva posibilidad vendría a ser una absurda contradicción, que como tal es una imposibilidad manifiesta.

Por tanto, si hacemos un detenido balance sobre las características y consecuencias prácticas de lo que hemos expuesto hasta ahora sobre el método lógico-formal, nos encontramos con el resultado de que es un procedimiento de conocimiento que tiene una reconocible carga de sentido común. Sin embargo, por sus contradicciones internas se separa sensiblemente de la posibilidad de elaborar un sistema de conocimiento que no tome a la naturaleza, la sociedad y el pensamiento como realidades dispuestas y formadas de manera definitiva, sin presencia de contradicción alguna que niegue y supere lo estático e inmutable del mundo (41). En pocas palabras, el método lógico-formal es

(41) Engels destacó reiteradamente al referirse al "viejo método metafísico", que "los objetos y sus imágenes en el pensamiento, los conceptos, son para el metafísico objeto de investigación aislados, fijos, inmóviles, en focados unos tras otros, como algo dado y perenne. Piensa solamente en antítesis, inconexas; para él, una de dos: sí, sí; no, no, y lo demás sobra. Para él una cosa existe o no existe; un objeto no puede ser al mismo tiempo lo que es y otro distinto... A primera vista, este método especulativo nos parece extraordinariamente plausible, porque es el llamado sano sentido común... El método metafísico de pensar, por muy justificado que esté y hasta por necesario que sea en vastas zonas,

necesario pero no suficiente para la consecución de un verdadero conocimiento científico de la realidad (42).

Siguiendo la línea de los análisis presentados, estamos en condiciones de reconocer la identidad que existe entre un método dado y un tipo de "lógica", del que extrae su contenido y su forma (43). Pues bien, en este sen-

más o menos extensas, según la naturaleza del objeto de que se trate, tropieza siempre tarde o temprano con una barrera, franqueada la cual se torna unilateral, limitada, abstracto, y se pierde en insolubles contradicciones; absorbido por los objetos aislados, no alcanza a ver su concatenación; preocupado con su existencia, no para mientes en su génesis ni en su caducidad; concentrado en su inquietud, no advierte su movimiento; obsesionado por los árboles no alcanza ver el bosque". Carlos Marx y Federico Engels. "Anti-During". Obras escogidas. Tomo VI. p. 23 .

- (42) Acerca de esto, consideremos el juicio teórico que elabora y presenta De Gortari en su obra: "El método deductivo e inductivo - el método de la lógica formal- es insuficiente para la ciencia contemporánea, porque no abarca ni expresa, todo el proceso de conocimiento. En cambio, el método materialista dialéctico comprende y corresponde al proceso entero de la adquisición del conocimiento científico, como reflejo activo del desarrollo de los procesos objetivos de la naturaleza y de la sociedad... En vigor, en la dialéctica materialista se cumplen estrictamente las leyes descubiertas por la lógica-formal, y todas las conclusiones obtenidas mediante el empleo del método materialista dialéctico se pueden expresar con mayor precisión lógico-formal, como racionalmente consecuentes y como experimentalmente fundadas. De esta manera, si la dialéctica materialista representa el fundamento del conocimiento científico, la lógica formal constituye una condición necesaria, aún cuando nunca suficiente, para el desenvolvimiento del proceso de conocimiento". Eli de Gortari. p. 55.
- (43) Por lo pronto, para disponer de una precisión semántica sobre lo que vamos a entender por "lógica", emplearemos la establecida por el "Diccionario de filosofía marxista": "La ciencia que investiga las leyes y las formas de pensar, los procedimientos para desarrollar el saber y elaborar los sistemas de conocimiento científico". I. Blauberg. Diccionario marxista de la filosofía. p. 184.

tido, el método lógico-formal se identifica con la "lógica formal", o sea, con aquella que se circunscribe al estudio de las nuevas formas de saber, (conceptos, razonamientos, juicios, demostraciones, etc.) sin considerar los contenidos concretos que expresan, pero si, "las leyes de relaciones entre las premisas y las conclusiones y las leyes de la demostración". (44).

La lógica formal, por desconocer la génesis y el desarrollo histórico de las formas de pensar de la humanidad en su unidad indivisible, con su contenido y con sus contradicciones reales, reduce el pensamiento a una forma de tendencia dogmático-mecanicista, que obliga a conocer el mundo como algo absoluto. Porque la adquisición de tal conocimiento está sometida expresamente al dominio de las reglas fundamentales de la lógica formal: a saber: el principio de identidad, el de no contradicción y el de tercer excluído (45). Por consiguiente, un conocimiento alcanzado con la ayuda de tales reglas concluye inevitablemente que, en primer lugar, "todas las cosas son idénticas a sí mismas". De esta manera, están privadas de la posibilidad real de cambiar

-
- (44) A.B. Spirkin. p. 51.
Mediante este concepto básico, Spirkin procede a destacar las características de esta lógica al compararla con las de la "lógica dialéctica": "Mientras la lógica dialéctica es la teoría de la aparición y desarrollo histórico de las formas lógicas del pensar en unidad con su contenido, y por ello revela sus contradicciones internas, la lógica formal se aparta del desarrollo histórico del pensar, lo toma como algo dispuesto y formado, prescinde de la contradicción interna del objeto de conocimiento como fuerza motriz de desarrollo del mundo y del conocimiento... las contradicciones son concebidas como opuestos que aparecen consecutivamente y son incompatibles entre sí; la lógica dialéctica estudia tal modo de pensar en el que los contrarios son dados simultáneamente es decir, tal como existen en el objeto en que se piensa. La lógica dialéctica estudia todo el proceso de desarrollo del conocimiento en su conjunto, mientras que la lógica formal se limita a un aspecto determinado". A.B. Spirkin. p. 51.
- (45) Remito al lector a la obra de Georges Politzer intitulada "Cursos de fi-

(principio de identidad: a es a): Ejem. El profesor es el profesor; el alumno no es el alumno.

En segundo lugar, que "una cosa no puede ser al mismo tiempo ella y su contrario. O sea, dicho, de otra manera, una cosa es o no es, pero nunca las dos cosas al mismo tiempo (principio de no contradicción: a no es no-a). Ejem. El profesor no es alumno, el alumno no es profesor.

Y, en tercer lugar, que "entre dos posibilidades contradictorias no hay lugar para una tercera" (principio del tercero excluído: a y no-a serán, o bien a o bien no-a). Ejem. El profesor es el profesor; no puede ser profesor-alumno; el alumno es el alumno no puede ser alumno-profesor).

Es así, como a la lógica formal sólo le interesa fundamentalmente la relación que existe entre el ser del cual se enuncia algo (sujeto) y lo que se le atribuye (predicado); la generalidad de las cosas; las condiciones válidas para que un conocimiento sea verdadero; las condiciones válidas para la demostración, etc.

Para llegar a obtener una mayor precisión sobre la naturaleza y carácter del método lógico-formal, es indispensable proceder a un examen de las características específicas del método dialéctico, como procedimiento

científico para la obtención, sistematización y difusión de los conocimientos (46).

En sentido estricto, si se considera y acepta la "dialéctica" como la ciencia acerca de las leyes más generales de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento (47), puede pensarse que los procedimientos para alcanzar el conocimiento, sobre la base de esta premisa, tendrán que ser diametralmente opuestos, tanto en su contenido como en su dirección, al método lógico-formal que, como lo hemos explicado antes, enfoca el mundo como una masa compacta de cosas hechas, fijas e inmutables reunidas azarosamente.

- (46) Para De Gortari, analizar y precisar la naturaleza y carácter del "método materialista dialéctico" es poner en evidencia que este método "es la síntesis, tanto histórica como sistemática, del método deductivo -la tesis-, del método inductivo -la antítesis- y de las contradicciones entre ellos. Por lo tanto, en la dialéctica materialista se encuentra comprendida la inducción y la deducción, como fases parciales, necesarias, pero no suficientes, del proceso de conocimiento científico. Como consecuencia de lo anterior, la dialéctica materialista supera a la deducción y a la inducción, se distingue claramente de ellas por sus cualidades fundamentales y representa el conocimiento científico en su integridad y en su concreción". Eli De Gortari. p. 57.
- (47) Engels subrayó, en su trabajo "Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana", que "la dialéctica queda reducida a la ciencia de las leyes generales del movimiento, tanto del mundo exterior como del pensamiento humano". Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo VII. p.p. 377-378.

Con la atención puesta en el objetivo que se persigue, la siguiente reflexión de Engels expuesta en el "Anti-During" nos puede servir de punto de partida:

"Si nos detenemos a pensar sobre la naturaleza, o sobre la historia humana, o sobre nuestra propia actividad espiritual, nos encontramos de primera intención con la imagen de una trama infinita de concatenaciones y mutuas influencias, en la que nada permanece siendo lo que era, ni como y donde era, sino que todo se mueve y cambia, nace y caduca" (48).

Desde luego, lo que acabamos de transcribir y su asunción es lo que va a otorgar especificidad al método dialéctico, como medio para la adquisición de una particular concepción del mundo, que es necesaria para su transformación.

Cuando hablamos del método dialéctico estamos haciendo referencia a un método que reconoce ampliamente la realidad de la existencia del movimiento y del cambio real en el mundo (49), sin embargo, con ello no se

(48) Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo VI. p. 22.

(49) Volviendo por un momento al análisis que hace Eli De Gortari sobre el contraste existente entre el método de la lógica formal y el método dialéctico, vemos que el autor es concluyente en el sentido de que utilizar este último "se logran poner al descubierto y determinar los enlaces activos entre los procesos objetivos, su desenvolvimiento real desde el momento de su surgimiento hasta de su desaparición, las contradic

pretende ignorar la existencia del reposo como momento parcial en toda cosa y fenómeno en su proceso de desarrollo.

Para poder determinar con rigor el carácter del método dialéctico es necesario ratificar que, aunque tengamos la impresión de que las cosas no cambian y se nos antoja concebirlas como inmóviles e inmutables, la realidad es movimiento y cambio perpetuo. Por tanto, en la naturaleza, la historia y el pensamiento siempre está presente el movimiento, como el hecho más evidente con el que hace contacto permanente el hombre en su actividad tanto cognoscitiva como práctica. En una palabra, nada continúa siempre donde está, ni siendo siempre lo que es. Y, por consiguiente, esta es la premisa fundamental (el movimiento como propiedad inseparable de toda materia) sobre la que se yergue todo el andamiaje del método dialéctico para conocer y explicar el mundo.

Por otra parte, el movimiento al cual estamos haciendo referencia es, a diferencia del movimiento que aceptan los lógicoformalistas, el que existe en todos los procesos del universo en sus más variadas formas (movimiento dialéctico). Así, forman parte indivisible de este movimiento tanto el

ciones y las luchas que son causas de sus diversas transformaciones, la unidad y la interpretación de los opuestos y de su contradicción, la continua superación de los procesos y de sus aspectos. Por medio de la reiterada negación de la negación, y todo, esto, a través del estudio concreto de los procesos concretos". Eli De Gortari. p. 55

"mecánico" (la forma más simple de movimiento de la materia, por implicar sólo el desplazamiento físico sin que la estructura del objeto sufra una modificación sustancial) como la forma de movimiento más compleja en el que el objeto sufre un cambio cualitativo de gran significado que hace posible la aparición de elementos, funciones y relaciones nuevas en la estructura.

Por tanto, el dialéctico reconoce que todo cambia (cualitativa y cuantitativamente) de forma que al alcanzar el nuevo estado superior experimenta una cierta estabilidad, que permite a la materia existir con ciertas cualidades (repose). No obstante, por ser el reposo una etapa temporal o perentoria, ésta dará paso, en el momento en que las condiciones objetivas necesarias estén dadas, a otra forma superior de la que ella formará parte, junto con las propiedades que le son inherentes a la nueva forma. Así continuará infrenable e indestructiblemente el infinito proceso de desarrollo de la materia. (50).

Convengamos, por consiguiente, que el hombre y su educación no han sido siempre lo que son, ya que han cambiado permanentemente a lo largo de la historia, por ser no unas realidades en sí, sino una realidad indivisible de carácter social, que tiene la posibilidad de transformarse.

Ante esto, los responsables directos e indirectos tanto de la planificación como de la ejecución de la educación formal, no podrán cerrar los

(50) Engels ha sostenido al respecto que "el movimiento es el modo de existencia de la materia. Jamás, ni en parte alguna, ha existido ni puede existir materia sin movimiento. Movimiento en el espacio universal, movimiento mecánico de más pequeñas masas en los diferentes planetas, vibraciones moleculares en forma de calor o de corrientes eléc-

ojos y volver las espaldas contra la realidad en el momento de formular y desarrollar sus fines, objetivos, metas, contenidos, actividades, recursos, etc. Estos tendrán que expresar genuinamente la condición a que se halla sujeta toda realidad como lo es la de su permanente transformación. Lo que es más, la educación deberá de estar dirigida por lo nuevo, que impide que se convierta en una práctica social idéntica para todos en cualquier lugar, es decir, aplicable rutinariamente a todos, sin tomar en consideración la particularidad de las condiciones cambiantes de la sociedad donde se lleva a cabo.

Al mismo tiempo, la frecuente tendencia de entender y dar a entender el mundo como algo cuya unidad deriva de un agregado o yuxtaposición de elementos independientes entre sí atenta contra la manera científica de pensar e investigar. Tal tendencia está muy presente en los lógicoformalistas quienes separan arbitrariamente lo que en la realidad es inseparable. Pero, la condena a esa tendencia, no significa que no exista una separación entre las partes. Por lo contrario, existe pero es relativa porque en realidad todo se halla en relación recíproca. Es decir, para que algo pueda ser lo que es, tiene que existir en relación estrecha con los otros.

Esta última afirmación no es arbitraria dado que es la propia experiencia cognoscitiva y práctica la que nos demuestra cotidianamente que en

tricas o magnéticas, síntesis o análisis químico, y vida orgánica: en una u otra de estas formas de movimiento, o en varias a la vez, se encuentra cada átomo de materia del mundo en cada momento dado. Toda quietud, todo equilibrio son siempre relativos y sólo tienen sentido en relación con tal o cual forma de movimiento". Carlos Marx y Federico Engels. "Anti-During". Obras escogidas. Tomo VI. p.p. 52-53.

el mundo sensible existe una vinculación o interacción dialéctica entre los objetos y entre los elementos de cada objeto. En realidad, estos vínculos son los que determinan la unidad entre los objetos, los fenómenos y sus propiedades.

En efecto, podemos indicar que la verdadera labor de la investigación y la enseñanza se fundamenta en el afán de descubrir y de enseñar la relación objetiva entre los objetos y entre los elementos en los objetos mismos, como lo sustancial en la unidad del mundo.

El mérito mayor de este principio de la unidad y de la interacción de las cosas, en el campo de la educación, es que permite al maestro no incurrir en el nefasto error de ver la educación y la realidad social como dos cosas diferentes, absolutamente separadas: aquí la sociedad, allá la educación. Por lo tanto, se debe estimar de alta conveniencia el que el maestro comprenda los problemas de la educación vinculados con el resto de los fenómenos sociales que le rodean, porque de otra manera puede traducirlos en verdaderos absurdos. En fin, sólo podrá alcanzar una comprensión y explicación del fenómeno educativo cuando lo relacione dialécticamente con el resto de los fenómenos sociales, considerados en las específicas condiciones de lugar y de tiempo en que se producen.

El reconocimiento de los anteriores principios lleva implícita la aceptación de otro que establece la contradicción como una propiedad inseparable de la materia. Sólo que esta contradicción no será otra que la interrelación que existe entre aspecto y tendencias en las cosas que se niegan mutuamente.

Por su parte, el dialéctico reconoce la existencia de la contradicción, y que ésta se manifiesta como "unidad y lucha de los contrarios" en todos los procesos, de modo que puede ser al mismo tiempo él y otro.

Además, la no comprensión y asunción de este principio de la interacción entre los aspectos y tendencias contrarias, conlleva a no reconocer el "automovimiento" como la fuerza motriz que impulsa decididamente el desarrollo de la realidad. Desde luego, ésto es lo que sucede entre los que asumen una posición lógico-formalista, quienes no reconocen la posibilidad de que puedan existir contradicciones internas en las cosas dado que los contrarios no pueden existir al mismo tiempo. O sea, en otras palabras, que una cosa o bien es tal o bien no es tal; no siendo aceptable que esa cosa sea a la vez tal y no tal (51).

No obstante, la realidad nos enseña que en el mundo existe precisamente esa lucha incesante entre contrarios, cuya solución hace posible el

(51) Será necesario, para precisar el análisis, confrontar esta vetusta posición con la asumida por Engels según la cual "todo ser orgánico es, en todo instante, el mismo y otro: en todo instante va asimilando materias absorbidas del exterior y eliminando otras de su seno: y, en el transcurso de un período más o menos largo, la materia de que está formado ese organismo se renueva radicalmente, y nuevos átomos de materia vienen a ocupar el lugar de los antiguos, por donde todo ser orgánico es, al mismo tiempo, el que es y otro distinto. Asimismo, observando las cosas detenidamente, nos encontramos con que los dos polos de la antítesis, el positivo y el negativo, son tan inseparables como antitéticos el uno del otro y, que, pese a todo su antagonismo, se comprenden recíprocamente: del mismo modo vemos que la causa y el efecto son representaciones que sólo rigen como tales en su aplicación al caso aislado, pero que, examinando el caso aislado en su concatenación general con la imagen total del universo, convergen

desplazamiento de las cosas a un nuevo momento de su desarrollo, cualitativamente significativo, con nuevas y específicas contradicciones, aunque no necesariamente reveladas desde el comienzo.

Por lo demás, la prueba irrevocable de la existencia de la contradición en el mundo la constituye la existencia objetiva del cambio en las cosas. Es decir, en la aparición incesante de nuevos aspectos, tendencias y momentos en la estructura de las mismas. Sólo que estos cambios no son producto de eventualidades, accidentes o por obra exclusiva de un algo indefinido externo, sino, además, como el resultado del desencadenamiento de la lucha permanente entre los contrarios, en los diversos momentos del proceso. Así tenemos, en primer lugar, el momento de la sola presencia de los contrarios que aún no se revelan en su exactitud. Luego se pasa al momento en que se manifiesta la disensión o diferencia entre ellos. Por último, tenemos el momento en que se agudizan las diferencias por la presencia de ciertas condiciones objetivas necesarias, que hacen posible que los contrarios actúen bajo una relación de cierta polaridad excluyente. En consecuencia, surge así la fuerza motriz del desarrollo que es el "automovimiento".

Para llegar a explicar con mayor rigor lo que hasta el presente momento hemos expuesto sobre el método dialéctico, es indispensable desta-

y se diluyen en una trama universal de acciones y reacciones, en que las causas y los efectos cambian constantemente de sitio y en que lo que ahora y aquí es efecto, adquiere luego y allí carácter de causa y viceversa".
Ibíd. p. p. 23-24.

car el estrecho vínculo que opera entre este método y la "lógica dialéctica"(52). De esta manera, dentro del método dialéctico quedan incorporados todos los elementos y proposiciones básicas del materialismo dialéctico para la obtención, sistematización y difusión del conocimiento como proceso social que busca reflejar el ser (naturaleza y sociedad) en la conciencia del hombre. Así, forman parte del método dialéctico las leyes más generales de la dialéctica materialista, a saber: paso de los cambios cuantitativos a cualitativos, unidad y lucha de los contrarios y negación de la negación.

Hasta ahora hemos insistido en el hecho incuestionable de que toda realidad es cambiante. Estos cambios no deben interpretarse como actos caprichosos de la realidad objetiva, sino, por el contrario, como el producto necesario de la acumulación progresiva de imperceptibles cambios que no afectan de manera definitiva el estado actual de la cosa (cambio cuantitativo), pero que, en determinado momento, el sensible aumento o disminución de los cambios cuantitativos propicia un efecto que implica modificaciones significativas en la estructura del objeto, o sea, el paso de una cualidad o estado a otro. Entonces, todo cambio procede de una vinculación estrecha entre lo cuantitativo y lo cualitativo (53).

- (52) De todo el conjunto de la revisión teórica que hace Spirkin de la lógica dialéctica se extrae una conclusión precisa: "La lógica dialéctica es la ciencia que estudia las leyes más generales de desarrollo de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento". A.B. Spirkin. p. 111.
- (53) He aquí la conclusión a la que llegó Engels al respecto: "En demostración de esta ley podríamos aducir cientos de hechos similares, tomados de la naturaleza y de la sociedad. Así, por ejemplo, en El Capital de Marx, toda la sección cuarta que trata de la producción de la

Es así que, por oposición a los lógico-formalistas, el maestro dialéctico debe considerar el desarrollo como un complejo proceso que va des de los cambios cuantitativos no determinantes hasta los cambios cualitativos significativos, los cuales se producen sea de manera súbita (en forma de crisis), sea mediante cambios graduales (en forma evolutiva). De este modo, el desarrollo es la unidad de los cambios a saltos y de los cambios evolutivos que se producen en toda realidad.

Esta ley de los cambios cuantitativos a cualitativos, si bien ex presa categóricamente cómo se realiza la aparición de lo nuevo en el mundo, no explica igualmente qué es lo que motoriza el desarrollo.

Como hemos explicado antes, la fuerza motriz del desarrollo la constituye la unidad y lucha de los contrarios. Según esta ley cada objeto contiene en sí algo que es contrario a sí mismo: lo que viene a dar lugar a que en el interior de las cosas se manifieste la influencia y la exclusión recí-

plusvalía relativa en el campo de la cooperación, de la división del trabajo y la manufactura, la maquinaria y la industria, contiene un sinú-mero de casos en que los cambios cuantitativos transforman la calidad, y los cambios cualitativos hacen cambiar la cantidad de las cosas de que se trata y que, por lo tanto, por utilizar el giro que tanto odió el señor During, la cantidad se trueca en calidad y viceversa. Tenemos por ejemplo, el hecho de que la cooperación de muchas personas, la fusión de muchas fuerzas en una fuerza común, crea, para decirlo con las palabras de Marx una fuerza nueva, que se diferencia sustancialmente de la suma de las fuerzas individuales". Carlos Marx y Federico Engels. "Anti-During". Obras escogidas. p. 105 .

proca de los contrarios. No obstante, estos contrarios en lucha se encuentran entre sí en unidad, en el sentido de que pertenecen a un mismo objeto. En efecto, sino hubiera contradicciones en el mundo éste no cambiaría nunca. Así, por ejemplo, si el ignorante no fuera más que ignorante, seguiría siéndolo de manera indefinida: pero como tiene el hombre la cualidad inherente de cambiar, la cualidad singular de educarse (educabilidad), se convertirá en letrado.

Ahora bien, si profundizamos el comportamiento de esta ley en el proceso de conocimiento, constataremos que, cuando alguien estudia algo es porque está consciente de su ignorancia al respecto pero, al mismo tiempo, tiene la necesidad y la capacidad para superarla. Por tanto, la fuerza motriz de tal estudio es la lucha entre la consciencia de la ignorancia y la necesidad de superarla. Ahora, si se desea alcanzar un alto nivel de maestría en el conocimiento de ese algo, sólo será posible en la medida en que se mantenga esa contradicción. Es decir, el darle respuesta a una interrogante no debe inducir a cerrar el ciclo de conocimiento, sino por el contrario, a iniciarlo, ya que se deberá replantear una nueva interrogante sobre lo que ya se empezó a saber: por ello, se tendrá que realizar un nuevo esfuerzo en el estudio para alcanzar un nuevo progreso intelectual, del que surgirá un nuevo aspecto ignorado. Al respecto, Lenin hacía observar que "el objeto del conocimiento es inagotable". Por eso, no hay saber absoluto, ni ignorancia absoluta en los hombres, sino

todos comportan algo de uno y de lo otro que luchan incesantemente (54).

Si bien, estamos reconociendo que el motor impulsador del desarrollo del mundo se halla en su naturaleza contradictoria, esto no nos debe conducir a negar el papel importante que desempeñan en dicho proceso las condiciones externas. En el caso de la ignorancia de algo, existe una condición externa para el cambio de estado: es la disminución o aumento de la cantidad y de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. El aumento de éstos posibilita el aumento del nivel de conocimiento en los hombres y viceversa. No obstante, no hay que dejar de reconocer que, si no hubiera condiciones internas (contradicciones) en el hombre, la acción de las condiciones externas se nulificaría.

-
- (54) De este modo completa Engels su explicación sobre la ley de la "unidad y lucha de los contrarios": "Si ya el simple movimiento mecánico, el simple desplazamiento de lugar encierra una contradicción, tanto más la encierran las formas superiores del movimiento de la materia, y muy especialmente la vida orgánica y su desarrollo. Ya hemos visto que la vida consiste precisamente, ante todo, en que uno sea al mismo instante, el que es y otro. La vida no es, pues, a su vez, más que una contradicción en las cosas y en los fenómenos y que se origina y soluciona incesantemente: al cesar la contradicción, cesa la vida y sobreviene la muerte. Hemos visto asimismo, que tampoco en el mundo del pensamiento nos hallamos libres de contradicciones: por ejemplo, cómo la contradicción entre la capacidad de conocimiento del hombre, interiormente ilimitada, y su existencia real sólo en hombres exteriormente limitados y cuyo conocimiento es limitado e infinito, se resuelve en la sucesión, para nosotros al menos prácticamente infinita, de las generaciones, de un proceso ilimitado". *Ibíd.* p. 101.

En suma, en todas las cosas existen contradicciones, lo que permite que no sigan repitiéndose infinitamente en lo que son y sí que se conviertan cualitativamente en otro.

Por otra parte, todo proceso que implique el paso del objeto de un estado cualitativo a otro, de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo, etc., viene determinado por la "ley de la negación de la negación". De esa manera, cada hecho o fenómeno es por esencia relativo y, en virtud de no ser concluyente, pasa a otro hecho o fenómeno, el cual, en determinadas condiciones, puede convertirse en su contrario y negarlo. En rigor, toda la cadena del desarrollo constituye un inagotable proceso de negación de la negación.

Por consiguiente, una cosa comienza por ser afirmación surgida de una negación. Así, a manera de ilustración, el alfabetizado es, por tanto, una afirmación surgida de la negación del analfabeta. Pero, el profesional será la transformación del alfabetizado, y en esta transformación, habrá una acumulación progresiva de cambios ocasionados por la contradicción existente entre las fuerzas que pugnan incesantemente para que el alfabetizado se convierta en profesional. En fin, el profesional será, por tanto, la negación del alfabetizado que procedía a su vez de la negación del analfabeta. Entonces, el profesional es, en este caso, la negación de la negación.

Por lo tanto, igual que en cualquier otro fenómeno, en el proceso del "desarrollo real", se obtiene una afirmación como el resultado de la do

ble negación. A la vez, se da la apariencia de que se retorna siempre al punto de partida. Tal situación, si la observamos con mayor detenimiento, no es tal ya que si en el nuevo momento se repiten ciertos aspectos específicos del anterior no serán idénticos, sino, serán tanto cualitativa como cualitativamente diferentes. Al respecto, escribe Engels en el "Anti-During":

...La filosofía antigua era un materialismo primitivo, natural. Como tal no era capaz de explicar las relaciones entre el pensamiento y la materia. Pero la necesidad de llegar a conclusiones claras acerca de esta cuestión condujo a la teoría de un alma separable del cuerpo, luego a la afirmación de la inmortalidad del alma, y por último al monoteísmo. De este modo, el materialismo antiguo veíase negado por el idealismo. De este modo, al seguir desarrollándose la filosofía, también el idealismo se hizo insostenible, y hubo de negarlo por el moderno materialismo. Este, la negación de la negación no es la mera restauración del materialismo antiguo, sino que incorpora a las bases permanentes del mismo todo el contenido del pensamiento que nos aportan dos milenios de desarrollo de la filosofía y de las ciencias naturales, y la historia misma de esos dos milenios(...). He aquí, pues, cómo la filosofía queda de este modo 'eliminada', es decir, superada a la par que 'conservada': superada en cuanto a su contenido real" (55).

(55) Ibídem. p. 114-115

Dentro de los límites y validez de esta explicación engelsiana, no debe ponerse en duda la cuestión de que si decimos eliminación estamos diciendo negación absoluta. No obstante, tal eliminación de ninguna manera es una eliminación cualquiera, sino la eliminación dialéctica. Es por tanto, que sólo estaremos entendiendo en su justo sentido a la eliminación como negación relativa cuando la concebimos como producto de un proceso de fases autodinámicas y no sencillamente como producto de un sólo momento puramente mecánico (56).

En conclusión, tenemos que el logro del conocimiento científico de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento, como realidades profundamente dialécticas, sólo será posible con la ayuda de un método de pensar e investigar que aplique rigurosamente los principios y proposiciones fundamentales del materialismo dialéctico. Por lo tanto, ese método es el dialéctico, por ser el método cuya cualidad básica radica en reconocer que en el mundo todo

(56) Con un enfoque preciso y claro, Engels escribe sobre las diversas formas particulares de negar que "en la dialéctica, el carácter de la negación obedece, en primer lugar, a la naturaleza general, y en segundo lugar, a la naturaleza específica del proceso. Yo no debo sólo negar, sino también eliminar nuevamente la negación. La primera negación ha de ser, pues, de tal naturaleza, que haga posible o permita que siga siendo la segunda. ¿cómo? Eso dependerá del carácter especial de cada caso concreto. Al moler un grano de cebada, al aplastar un insecto, ejecuto indudablemente el primer acto, pero hago imposible el segundo. Cada clase de cosa tiene, por lo tanto, su modo peculiar de ser negada de tal manera que engendre un proceso de desarrollo, y lo mismo ocurre con las ideas y los conceptos". Ibíd. p. 117.

Para una mayor y mejor comprensión acerca de las tres leyes dialécticas fundamentales, véase: Marx, Engels y Lenin. Antología del materialismo dialéctico. p.p. 117-152



- 70 -

**FLOSOFIA
Y LETRAS**

se halla en relación, todo se transforma y que el motor de todo cambio lo es la contradicción que se manifiesta en la unidad y lucha de los contrarios. Como consecuencia, el método dialéctico implica una conducta de conocimiento que impone la responsabilidad de estudiar bien y realizar observaciones objetivas analizando concienzudamente el principio y fin de las cosas, de dónde provienen y adónde van. Por consiguiente, se plantea como regla que la explicación de la realidad de una cosa o fenómeno no podrá hacerse hasta no disponer de su estudio científico, que solamente se podrá lograr mediante una educación efectiva.

1.4. LA EDUCACION EN EL SOCIALISMO: LA FORMACION POLITECNICA Y LAS ESCUELAS DEL TRABAJO.

En la mayor parte de la literatura pedagógica existente resulta manifiesto que la tesis elaborado por Marx y Engels sobre cuestiones educativas no han sido expuestas ni en su totalidad ni de manera precisa. Esto en el mejor de los casos. Porque la tendencia más generalizada es la de desconocer o poner en franca duda la existencia de una teoría marxista de la educación. Y más aún, muchos pedagogos deliberadamente niegan a Marx y Engels la condición de pensadores conscientes sobre la educación, por el hecho de que no hayan escrito una obra sistematizada o un tratado al respecto. O bien afirman sin fundamento alguno que si los creadores del socialismo científico expusieron algunos criterios sobre la educación, éstos fueron tan incompletos y dispersos que tienen sólo una importancia secundaria.

No obstante este intencionado desconocimiento, es posible demostrar que Marx y Engels si asumieron puntos de vista nuevos y profundos en materia de desarrollo armónico de la persona humana. Tal afirmación queda avalada a través de una minuciosa lectura de los escritos "marxianos", en los que el problema de educación si bien está planteado de manera ocasional, en sus aspectos específicos, no deja de estar considerado de modo serio y orgánico en el contexto de sus críticas rigurosas a la sociedad capitalista de su época.

Un valioso aporte para la comprobación de la existencia de intentos serios de estructuración de una teoría marxista de la educación, lo da los resultados de los trabajos sistemáticos de investigación que sobre el tema han realizado diversos autores, principalmente en los países del campo socialista. Estos trabajos, cumpliendo con las exigencias científicas y metodológicas más rigurosas, han hecho posible la elaboración y presentación de los resultados válidos que en materia educativa se han podido derivar de los escritos de los creadores del marxismo.

Por lo demás, para ilustrar lo anterior están las obras reconocidas de H. Krapp "Marx y Engels acerca de la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo y la instrucción politécnica": N. Krúpskaya "Obras Pedagógicas", B. Súchodolski "Teoría marxista de la educación", "Tratado de Pedagogía", "La educación humana del hombre", H. Karras "Los pensamientos fundamentales de la pedagogía socialista en la obra principal de Marx:

El Capital": M. Manacorda "El marxismo y la educación", "Marx y la pedagogía de nuestro tiempo": G. J. García Gallo "La concepción marxista sobre la escuela y la educación"; A. S. Makárenko "La colectividad y la educación de la personalidad", "Libro para los padres", "Problemas generales de la teoría pedagógica", "Algunas conclusiones de mi experiencia pedagógica"; G. Gogniot "Marx y la educación"; V.I. Lenin en los diversos trabajos sobre la educación; entre otros muchos.

Lo primero que debemos asentar con rigor, como punto de partida firme para el desarrollo del presente apartado, es que los fundadores de la historia como ciencia, apoyándose en un enorme material factual, revelaron las leyes más generales de la educación; a saber: "su condicionamiento por las relaciones sociales y conexión con la producción material; su carácter histórico y esencia clasista en las condiciones de la sociedad de clases" (57).

Marx y Engels, al plantear los problemas de la educación sobre el terreno concreto de las condiciones histórico-sociales imperantes y proponer su resolución a favor del avance de la humanidad, dieron un gigantesco paso hacia adelante en relación a sus predecesores; en especial los socialistas utópicos, que habían reflexionado mucho sobre la educación, pero sin dilucidar las causas reales de sus contradicciones en una sociedad de esencia clasista.

(57) F. Koroliov. p. 30.

Por lo tanto, los socialistas utópicos (entre los que se cuentan principalmente Tomás Moro, Tomaso Campanella, Jean Mestier, Claudio Enrique Saint-Simón, Charles Fourier, Robert Owen, Graco Babeuf, entre otros) idearon proyectos de reformas sociales de escalas imaginarias, en los que la educación era la fuerza motriz de los cambios sociales que demandaban. Estos pensadores, se manifestaron, a través de sus escritos, a favor de cambios radicales en la educación para hacerla única e igual para todos, es decir, orientada por los logros del desarrollo científico, por los avances de la técnica y que estuviera relacionada con el trabajo.

En este sentido, una de las causas del fracaso de los loables propósitos de los utopistas es que creyeron que la razón pensante, cultivada en cada miembro de la sociedad, era la fuerza fundamental para la superación de la situación inhumana que producía la formación social dominante (bien el feudalismo o bien el capitalismo naciente). Por consiguiente, al defender esta premisa, concluían que una educación igual, gratuita y científica, en el seno de sus sociedades, debería de lograr la promoción de hombres nuevos con talento que, independientemente de su condición social, crearían una sociedad nueva y feliz.

Advirtamos al respecto que Marx y Engels estimaron que la realidad de las cosas no era como la creían los utópicos. En consecuencia, no es la instrucción de individuos aislados la que puede por sí sola cambiar la realidad del mundo. Sino, por lo contrario, la actividad consciente y transformadora de los hombres es la fuerza y el instrumento de modificación de la reali-

dad y el medio concreto para transformarse a sí mismo.

Así, pues, ni el educador ni la escuela son liberadores por sí sólos. En rigor es la práctica revolucionaria de las grandes mayorías social les la que puede hacer desaparecer lo viejo inoperante para instaurar lo nuevo esperanzador.

Desde la perspectiva del marxismo, no es el sólo cambio de las ideas lo que determina la transformación revolucionaria de la realidad, en último análisis, es el cambio de las condiciones de existencia social lo que po sibilita las modificaciones en la conciencia social. Esto, porque la conciencia no es la base, sino el producto de la vida diaria de los hombres.

Es así como, a partir de estos fundamentos marxistas, se pue de determinar, como lo hace Koroliov, que el núcleo de la teoría marxista de la educación lo constituye la tesis acerca de "la unidad de la transformación de la sociedad y la educación del hombre nuevo" (58). En otras palabras, el propósito de querer producir cambios cualitativos en el hombre no se logra si esos cambios deseados no van acompañados de la transformación cualitativa de la vida social.

Esta terminante observación sirve para hacer más evidente el hecho de que la educación se desarrolla en estrecha relación o vinculación con las necesidades e intereses concretos de la sociedad en la que existe, con su actividad y su producción y no en relación con los conceptos de lo que los indi

(58) Ibíd. p. 30.

viduos desean e intencionalmente seleccionan.

Sin duda por eso, al reconocer la articulación dialéctica entre la sociedad y la educación, Marx pudo desenmascarar el carácter clasista de la educación en la sociedad burguesa. Este carácter se manifiesta con todo su sentido en las profundas contradicciones que se observan en relación a la cantidad y calidad de la enseñanza que se ofrece a los diversos miembros de las clases en la que se estratifica la sociedad general. De ahí, que se establezcan escuelas de "primera clase" para los seleccionados a ser los futuros dirigentes y administradores de los intereses de la clase hegemónica explotadora, pero al mismo tiempo, a los hijos de los trabajadores se les ofrece escuelas de "segunda" a donde se les instruye en razón de la medida en que los conocimientos respondan a los intereses y necesidades de los explotadores.

Por su parte, con la intención de ocultar o hacer difuso el verdadero origen de los contrastes cultural-educativos existentes entre los miembros de la sociedad, los defensores del régimen burgués arguyen que la extrema pobreza de la instrucción de la clase trabajadora responde fundamentalmente al "desgano innato" de esos individuos y sus familias, a su poco o ningún interés de superación. El marxismo demuestra, por el contrario, que el sistema de producción capitalista, por su ley básica de acumular riquezas pecunias en manos de unos pocos, obliga a los padres-obrero a sacrificar el desarrollo intelectual-moral de los miembros de su familia, y somete a los niños y adolescentes a trabajos inhumanos que los convierten en esclavos para la

producción de plusvalía (59).

De esta forma, en la medida en que la familia desposeída hasta de lo más elemental se vea obligada a ocupar a sus miembros en actividades que les retribuyan algo para escasamente subsistir, no podrá garantizar el tiempo necesario para la educación escolarizada, que les permita adquirir los beneficios del saber científico, técnico y humanístico.

A propósito de esto, el marxismo pone al descubierto que el carácter de la educación como elemento de igualdad social degenera, por el contrario, en elemento de diferenciación social. Así, la diferencia entre explotador y explotado se determinará no sólo por la cantidad de bienes materiales que se tenga, sino, además, por la cantidad y calidad de educación que se adquiera y se disponga.

Esto último nos viene a demostrar el significado clasista de la

- (59) Mediante el análisis profundo del papel de la máquina en el sistema de producción capitalista de la época, Marx había dicho que la introducción de la misma hacía "superflua la fuerza muscular", por lo tanto, permitía "emplear obreros de escasa musculatura, pero cuyos miembros son tanto más ágiles cuando menos desarrollados. Cuando el capitalista se adueñó de la máquina pidió a gritos: ¡trabajo de mujeres, trabajo de niños! Este poderoso medio de disminuir la fatiga del hombre se convirtió muy pronto en un medio de aumentar la cantidad de asalariados, agobió a todos los miembros de la familia, sin distinción de edad, ni sexo, bajo el bastón del capital. El trabajo forzado para el capital usurpó el lugar de los juegos infantiles y del trabajo libre para la manutención de la familia (...)" Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. p. 308

educación en el capitalismo, cuya tarea primordial consiste en una selección y mantenimiento durante el mayor tiempo posible en las escuelas a miembros de las diferentes clases para formar entre ellos los futuros ocupantes de los cargos de la estructura ocupacional pública o privada desde donde administraran los intereses de la clase dominante. Al lado de esta enseñanza se establece la "enseñanza obrera", que es concedida por la clase explotadora, no como resultado de una postura filantrópica o altruista, sino como el resultado de necesidades económicas que se derivan de las exigencias de la producción a gran escala de productos que se producen para satisfacer, generalmente, necesidades ficticias o suntuarias, las que han sido creadas en los individuos mediante la acción sistemática y perseverante de la publicidad sobre un falso bienestar (60).

Otra forma en que se pone de manifiesto el carácter de clase de la educación burguesa es considerarla como un elemento único y básico para la mejora de toda situación social general. En innumerables ocasiones, cuando la burguesía se ve obligada a reconocer la inocultable situación inhumana que general el sistema de producción capitalista, intenta convencer o

(60) En realidad, el caso particular de las concesiones pedagógicas de la burguesía a los miembros menos favorecidos de la sociedad, encierra una profunda contradicción. En el fondo, Georges Gogniot tiene razón cuando afirma en su trabajo teórico "Marx y la Educación", que la naturaleza de tal contradicción está en que, por una parte, "el desarrollo de la industria exige trabajadores instruidos, cuyo trabajo sea más productivo y más aprovechable que el de los analfabetas, incapaces de descifrar una nota o de hacer un simple cálculo. Por otro lado, los capitalistas tienen miedo de proporcionar a los obreros una instrucción que le pertrecha contra la burguesía, a la cual, la educación del pueblo, como dijo Engels, no le promete nada bueno." A.N. Leontiev y otros. p. 107.

persuadir con argumentos pseudocientíficos, a través de sus pedagogos de que las relaciones sociales son malas porque los hombres son malos por naturaleza y que todo mejorará cuando la educación sea capaz de mejorar a los hombres. En contraste con esto, Marx y Engels demuestran, al destacar el carácter objetivo del desarrollo histórico, que la garantía de la futura superación del hombre-masa está no sólo en cambiar intelectual y moralmente a éstos, sino, principalmente, en modificar sustancialmente las relaciones e instituciones sociales propias de la formación social capitalista (61).

Así, pues, los ideólogos de la burguesía al convertir forzosamente a la educación en la panacea de todos los males sociales de su propio orden social, la convierten en el medio más efectivo para la deformación en los hombres tanto de su capacidad de comprensión objetiva de los problemas humanos como la definición y elección de las soluciones reales de los problemas.

(61) Este específico enfoque del problema de la emancipación del individuo responde naturalmente, a que el mismo parte de los siguientes fundamentos de la concepción marxista-leninista: 1) "La esencia del hombre sólo puede ser comprendida y explicada mediante un análisis del medio social, ante todo de las relaciones económicas, de producción, las cuales determinan en grado decisivo la actuación y el comportamiento de las clases y, por lo tanto, las cualidades sociales de los tipos de individualidad; 2) la emancipación del trabajo y el desarrollo de su personalidad pueden ser desarrollados solamente a base de emancipar a la clase obrera y a todos los trabajadores mediante la substitución de la propiedad privada de los medios de producción por la propiedad social, la conversión de todos los miembros de la sociedad en trabajadores y la dedicación de la riqueza social al desarrollo de sus dotes y talentos; 3) sólo en la revolución socialista consiguen los trabajadores una 'humanización de las circunstancias' y, en consonancia con ello, su propia transformación". G. Smirnov. El hombre soviético. p.p. 22-23.

A la luz del señalamiento del carácter de clase de la educación burguesa, Marx y Engels revelaron que la misma se debe fundamentalmente a la influencia que la división capitalista del trabajo ejerce sobre el desarrollo de los hombres, según a la clase social que pertenezcan.

En realidad, la división del trabajo condiciona la división de la sociedad en clases antagónicas (históricamente han existido libres y esclavos, nobles y siervos, burguesía y proletariado), y con ella, la fragmentación del hombre. Por consiguiente al dejar de ser el trabajo un proceso único que comprende la actividad mental ligada al trabajo físico, en la industria capitalista con la división del trabajo cada uno de estas actividades se convierte en patrimonio de grupos distintos de la sociedad. En efecto, a unos les corresponderá el trabajo manual (obrerros) y a otros el trabajo intelectual (dirigentes). Si a esto se agrega que la división burguesa del trabajo es, en su forma amplia, división entre trabajo y no-trabajo, entonces los hombres se presentarán divididos como trabajadores y no-trabajadores, dependiendo de su posición dentro de la organización social.

Lo que es más, tal como sucede ordinariamente bajo las condiciones de la división del trabajo en la sociedad fraccionada en capas sociales irreconciliables, los hombres se deshumanizan al realizar el trabajo impulsado por el dictado de las necesidades externas, que sólo les permitirán un desarrollo unilateral, negador del libre desenvolvimiento de sus capacidades espirituales y físicas.

A través de todas sus variaciones, en el capitalismo se siguen agudizando, de manera inaudita, los efectos negativos de la división del trabajo, mediante la organización de las actividades productivas en las grandes o pequeñas fábricas.

Así, por ejemplo, en las pequeñas unidades de producción, don de no ha sido incorporada la tecnología más sofisticada se organiza el trabajo sobre el sistema de la manufactura. La organización de la manufactura consiste fundamentalmente en que el trabajo realizado anteriormente por un artesano se sustituye por varios trabajos parciales, realizados por diversos operarios. De este modo, el hombre es convertido, gradual pero progresiva mente, en un obrero para una sólo función no calificada. Por lo tanto, tales obreros tendrán que entregarse a lo largo de su vida de trabajador a una actividad que exige una baja formación profesional. En otras palabras, que la división manufacturera del trabajo permite hasta la virtuosidad la "especialización" parcial en una labor determinada, a costa de sacrificar el resto de las potencialidades física y espirituales existentes en el hombre.

Al enjuiciar las consecuencias nefastas que la manufactura produce sobre los obreros, Marx escribió en "El Capital" lo siguiente:

"La manufactura propiamente dicha mutila al trabajador, hace de él algo monstruoso, al activar el desarrollo artificial de su destreza detallista, a expensas de todo un mundo de disposiciones e instintos productores...

No sólo el trabajo queda dividido, subdividido y distribuido entre distintos individuos, sino que el individuo mismo es fragmentado y metamorfoseado en un resorte mecánico de una operación exclusiva..."(62).

Indudablemente, este desarrollo unilateral del obrero no desaparece en la gran industria capitalista. En la organización técnica del trabajo el trabajador que manejaba los instrumentos es desplazado por un mecanismo que opera tales instrumentos bajo el impulso de una fuerza única mecánica, la máquina. La división del trabajo en la gran industria, el sustituir por las máquinas la fuerza humana directa en el funcionamiento de las herramientas da lugar a la distribución de los obreros entre aquéllas.

Además, la máquina transforma completamente el papel del obrero en la producción. Ahora, en estas condiciones de trabajo, tanto la puesta en acción de los medios de trabajo como la cantidad y calidad de los productos, no dependen de las aptitudes personales del obrero, sino de la cantidad y calidad de los mecanismos de las máquinas que son manejadas por los operarios (63).

(62) Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo I. p. 353.

(63) Cuando Marx expone en "El Capital" sus criterios sobre la situación del obrero en el marco de la organización del trabajo de la gran industria capitalista, lo hace estableciendo un parangón con lo que sucede en la manufactura. Sobre esto escribe: "En la manufactura y el oficio, el obrero utiliza su herramienta, en la fábrica, sirve a la máquina. Allí el movimiento del instrumento de trabajo parte de él; aquí

La producción mediante el sistema de maquinarias eliminó la especialización parcial y detallista de la manufactura, pero la substituyó por otra forma de especialización, la del obrero operando específicamente en una determinada máquina, lo que ocasiona su restringido desarrollo, condiciona monstruosamente su unilateralidad y deficiencia (64).

Es más, la crítica de Marx a la división del trabajo y sus nefastas consecuencias en la industria capitalista, lo lleva a reconocer que la máquina no destruye por sí misma al hombre al unilateralizarlo, sino porque el sistema de mecanización de la producción está organizado de tal forma por los capitalistas que convierte a la máquina en un instrumento de explotación. El reconoce, además, la "inocencia" de la máquina como productora de las miserias tanto físicas como espirituales a las que son sometidos los obreros en la formación económica-social capitalista.

En "El Capital", Marx explicó porqué la máquina se convierte en un instrumento de destrucción del hombre trabajador. El principal argumento del autor fue el siguiente:

no hace más que seguirlo. En la manufactura, los obreros son otros tantos miembros de un organismo vivo. En la fábrica, se incorporan a un mecanismo muerto que existe con independencia de ellos". *Ibíd.* p. 405.

(64) Marx nos demuestra fehacientemente cómo, a pesar de que la gran industria supera al sistema de división del trabajo de la manufactura, "el capital se apodera de él para consolidarlo y reproducirlo en una forma repugnante, como medio sistemático de explotación. La especialidad que consistía en manejar durante toda la vida una herramienta

"La máquina, triunfo del hombre sobre las fuerzas naturales, se convierte en manos de los capitalistas en el instrumento de la esclavización del hombre a esas fuerzas; dado que, siendo un medio infalible para abreviar el trabajo cotidiano, en lugar de ello lo prolonga en manos de los capitalistas; puesto que, como varita mágica que aumenta la riqueza del productor, en la realidad lo empobrece en manos de los capitalistas". (65).

Importa señalar aquí que Marx en esta obra fundamental demostró de manera convincente el carácter antinómico de la organización del trabajo en el sistema capitalista. Por una parte, la gran industria creaba objetivamente las premisas para el desarrollo integral del hombre, al introducir en el proceso de producción tanto los logros más significativos de la ciencia como las técnicas de vanguardia. Por otra parte, la mayor porción de los ocupados en la producción capitalista, al estar obligados a realizar manipulaciones elementales en las máquinas, son durante su existencia simples trabajadores operarios, explotados sin tener asegurados las posibilidades de aprender, en su forma superior, el saber científico relacionado con las actividades que realiza, determinadas por las necesidades de la producción capitalista.

parcelaria se convierte en la de servir, en forma más repugnante, aún a una máquina parcelaria durante toda la vida. Se abusa de la maquinaria para transformar al obrero, desde su más tierna infancia, en una parte de una máquina que a su vez es parte de otra". *Ibíd.*p.405

(65) *Ibíd.* p. 425.

Sin duda, en las condiciones de dominio del capital ésta paradoja social no tiene solución. Por el contrario, la división del trabajo en la forma actual conduce inexorablemente, a la degradación humana de los trabajadores, debido a que reciben una especialización parcial, que mantiene la contradicción entre trabajo físico e intelectual.

No obstante, la base técnico-científica de la gran industria, a juicio de Marx, es una base revolucionaria, al determinar la necesidad de provocar cambios acelerados tanto en las formas de los procesos de trabajo como en la mejor y más amplia capacitación del obrero para el trabajo. A pesar de ello, este elemento revolucionario de la producción constituye sólo un síntoma latente, con escasas posibilidades de desarrollo bajo las condiciones específicas del capitalismo (66).

En este orden de ideas, el examen consciencioso y detallado de las inhumanas condiciones de trabajo y de estudio que soportan los niños, jóvenes y los adultos en la forma capitalista de producción, le permitió a Marx detectar el germen de la "educación del futuro", que es la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo. Este germen, bajo las condiciones del capitalismo no sólo no puede desarrollarse, sino que precisamente queda nulificado. Sin embargo, Marx reconoció muy claramente que dadas las exi-

(66) Es en "El Capital" donde Marx expone la acertada tesis de la forma antinómica de la organización y funcionamiento del trabajo en la formación social capitalista, según la cual, por un lado, "la naturaleza misma de la gran industria impone el cambio en el trabajo, la fluidez de las funciones, la movilidad universal del trabajador; por otro lado, re

gencias del progreso técnico, se impuso la necesidad de que los capitalistas planificaran y abrieran escuelas politécnicas y agrícolas, así como industrias, para que los hijos de los obreros recibieran "la sombra de la enseñanza profesional", que les permitiera realizar adecuadamente las operaciones elementales de las máquinas a las que fueran asignados. Por esto Suchodolski afirma: "Saber e inteligencia se materializan en máquinas y especialistas, y los obreros son reducidos a fuerza de trabajo pseudo-especializada" (67).

En "El Capital", Marx establece la tesis fundamental, según la cual, en primer lugar, sólo la conquista del poder político por la clase trabajadora garantizará en las escuelas la importancia y el lugar adecuado de la enseñanza tecnológica, tanto teórica como práctica, y, en segundo lugar, sólo la transformación de la sociedad capitalista hará posible el surgimiento y educación del hombre nuevo (68).

produce, en su forma capitalista, la antigua división del trabajo, con sus particularidades dosificadas. Ya vimos que esta contradicción entre necesidades técnicas de la gran industria y los caracteres sociales que adopta bajo el régimen capitalista termina por destruir todas las garantías de vida del trabajador". *Ibíd.* p. 465.

(67) Bodgan Suchodolski. p. 128.

(68) Marx escribió respecto a esto, en el primer tomo de la obra de referencia, lo siguiente: "Aunque la legislación de fábricas, primera concesión arrancada con grandes luchas al capital, se vió obligada a combinar la instrucción elemental, por mezquina que sea, con el trabajo industrial, la inevitable conquista del poder político por la clase obrera introducirá la enseñanza de la tecnología, práctica y teórica, en las escuelas del pueblo. No cabe duda de que tales fermentos de transformación, cuyo resultado final es la supresión de la antigua división del trabajo, se encuentra en flagrante contradicción con el mundo capitalista de la industria y el ambiente económico en que ubica al obrero. Pero

Es así, como los creadores del marxismo, apoyándose en el análisis científico de la sociedad burguesa de su tiempo, conciben lo que vendrá a constituirse en el elemento matriz del pensamiento educativo que ellos plantearon: la vinculación de la educación con el trabajo productivo. De un modo preciso, estimaron que la vinculación cierta y valedera de la enseñanza con el trabajo productivo debería de ser entendida, no sólo como una consecuencia ineludible y necesaria del desarrollo, sino, principalmente, como el único y efectivo medio de formación de hombres integralmente desarrollados, como un poderoso recurso para superar efectivamente la cuestionada unilateralidad del desarrollo del trabajador como resultado de la división capitalista del trabajo, que se caracteriza ante todo por incrementar hasta grados absurdos la diferenciación y separación entre el trabajo intelectual y el físico.

La idea de la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo tuvo entre sus primeros exponentes a los socialistas utópicos. Sin duda, ellos reconocieron precisamente la necesidad de darle al hombre una cultura científica y técnica suficiente para entrar en contacto con las exigencias que impone la producción moderna. De aquí que Marx haya expuesto en "El Capital" que:

"basta con consultar los libros de Robert Owen para convincerse de que el sistema fabril fué el primero en hacer

el único camino real por el cual un modo de producción y la organización social que le corresponde marchan a su disolución y su metamorfosis es el desarrollo histórico de sus antagonismos inmanentes".
Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo I. p.446.

germinar la educación del futuro, que unirá para todos los niños, por encima de cierta edad, el trabajo productivo con la instrucción y la gimnasia, y ello, no sólo como método para acrecentar la producción social, sino como el único método para producir hombres completos" (69).

El principio pedagógico de combinar equilibradamente la enseñanza y el trabajo productivo, como lo plantea el marxismo, no es algo que se identifica con algunas premisas pedagógicas que en apariencia se presentan como análogas.

Por ejemplo, Rousseau, ante la exigencia de la revolución industrial de establecer una relación entre ciencia y trabajo, ponía el acento precisamente en la asociación de la formación intelectual (libresca) y el adiestramiento manual de tipo artesanal, pero ésta no conducía al desarrollo integral del individuo.

Las concepciones modernas similares de carácter burgués (ejem. J. Dewey, G. Kerschensteiner, las escuelas activas, etc.) sólo sirven a fines reformistas con carácter puramente pedagógico al proponer la utilización del trabajo manual en la escuela. Convierten a éste en instrumento de la política de colaboración de clases con los explotadores, al preparar mano de obra barata y sumisa para la gran industria, y no en un medio efectivo para el enriquecimiento de la naturaleza humana del que aprende.

(69) Ibídem. p. 462

En el planteamiento marxista del citado principio, el trabajo productivo se entiende, según palabras de Monacorda , como una "práctica en que el manejo de los instrumentos esenciales de todos los oficios está asociado a la teoría como estudio de los principios fundamentales de las ciencias. Un trabajo que excluye toda contraposición entre cultura y profesión, no tanto en cuanto proporciona las bases para la multiplicidad de opciones profesionales, sino en cuanto es actividad operativa social, que se basa en los aspectos más modernos, revolucionarios, omnicompletivos del saber" (70).

En este aspecto de la educación, Makárenko adquirió directamente de su experiencia en la planificación y puesta en marcha de la "Comuna de Dzerzhinski": la constatación del valor del trabajo productivo como factor indiscutible en el desarrollo del hombre universal, bajo las nuevas condiciones que creaba la revolución socialista rusa. Al respecto decía que: "me convencí de que la rigurosa división del trabajo en pequeños procesos es de mucha utilidad. Cuando sólo observamos frontalmente este proceso productivo en acción, nos causa una impresión deprimente, pero cuando tenemos en cuenta sus resultados a la larga, no hallamos en él nada extraño. Ciertamente que cada chico o chica hace en un momento dado una sola operación que, a primera vista, no le proporciona ninguna calificación, pero cuando el educando lleva varios años en la comuna, realizando ya infinidad de operaciones distintas, culminando con el ensamblaje definitivo del objeto como operación más compli

(70) Mario Monacorda. Marx y la pedagogía de nuestro tiempo. p. 138

cada, que hace de él un trabajador calificado necesario en la amplia producción social y no para la producción artesanal" (71).

En "Crítica al Programa de Gotha", Marx examina muy prudentemente el problema del trabajo productivo como fundamento inalienable de la formación de la joven generación. De aquí, que cuando los representantes del partido social demócrata alemán plantearon en su programa la prohibición de todo trabajo infantil, Marx criticó duramente tal proposición, por ser contraria tanto para la existencia de la gran industria como para el desarrollo integral del niño y, señaló que no pasaba de ser una propuesta cargada de buena intención. En este caso, Marx defendía la tesis de que el trabajo fuera sometido a condiciones racionales, que hicieran posible convertirlo en algo positivo y estimulante del desarrollo del hombre y de la sociedad.

♦

(71) Antón S. Makárenko. p.p. 252-253.

Para mejorar aún más la comprensión de lo que es la combinación de la enseñanza con el trabajo productivo, nada más acertado que otra cita del destacado "Caballero de la Educación", Makarenko: "he considerado como medio educativo el que conduce a un fin... hubo un tiempo en que fui partidario de los 'procesos laborales'. Todos consideramos que en estos procesos el niño da salida a sus instintos laboriosos. Yo también pensaba que el proceso de trabajo se precisaba para dar al niño una matriz de laboriosidad. Posteriormente, comprendí que al niño debía enseñársele cualquier trabajo productivo, conseguir una cierta calificación profesional... Seguramente recordarán el prejuicio de que el proceso laboral debe estar 'vinculado' al programa de estudio... Resultó que el proceso de enseñanza en la escuela y la producción determinan solidamente la personalidad del individuo, por razón de que borra la división que existe entre el trabajo físico y el mental, sacando en común personas altamente calificadas". Antón S. Makárenko. Su vida y labor pedagógica. p.p. 315-136.

Tales condiciones racionales debían incluir, principalmente, la regulación del límite de edad y la duración de la jornada de trabajo a tenor con la naturaleza de los infantes.

Es por lo que, Marx explica en sus "Observaciones al programa del Partido Obrero Alemán" (o "Crítica al programa de Gotha") las razones por las cuales varias de las proposiciones incluidas en el texto de este programa son verdaderos buenos deseos pero están reñidos con la realidad objetiva de lo imperante y de lo deseado. Al respecto, escribe que "poner en práctica esta prohibición—suponiendo que sea factible—sería reaccionario, ya que, reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas edades y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una temprana edad es uno de los más potentes medios de la transformación de la sociedad actual" (72).

Con estas palabras se nos expone con meridiana claridad que no es el trabajo en sí mismo el destructor implacable del hombre, sino las condiciones y los fines bajo los cuales es organizado por los capitalistas. Dada la tendencia de la gran industria a hacer colaborar en la producción a niños y jóvenes de ambos sexos, Marx propone, tanto en el "Manifiesto del Partido Comunista" como en las "Instrucciones a los delegados de la Primera Internacional", "la abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica

(72) Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo V, p. 435. Por lo general, se tropieza con un gran obstáculo en la interpretación del principio de la combinación de la enseñanza con el trabajo produc-

hoy", y, además, la asunción concreta de la proposición de que a partir de los nueve años cada niño debe convertirse en un obrero productivo y ser ubicado, a efecto del trabajo, en tres grupos (de 2, 4 y 6 horas, respectivamente). Más luego, una vez que se haya cumplido el establecimiento de las condiciones necesarias y "con la subdivisión de los niños y adolescentes, desde los 9 a los 17 años, en tres clases, se debería de redactar un programa gradual y progresivo de enseñanza intelectual, física y tecnológica" (73). En una palabra, lo que en la concepción marxista viene a constituir la "enseñan-

tivo, si no se comprende debidamente lo que a diferencia del trabajo productivo burgués es el trabajo productivo comunista. Como polo opuesto aquél, el trabajo comunista consiste, según lo entiende Smirnov, "en cumplir de modo combinado una serie de tareas: suprimir las faenas manuales duras a base de la mecanización y automatización del trabajo, creando así la posibilidad de un trabajo atractivo para todos; elevar la productividad del trabajo y crear la abundancia de bienes materiales y espirituales para el desarrollo armonioso de las necesidades y las capacidades de todos los miembros de la sociedad. Para convertir el trabajo en la primera necesidad vital, es indispensable formar hombres altamente instruidos y con una mentalidad comunista, que sepan colocar los intereses de la sociedad por encima de todo.

La experiencia de la edificación socialista prueba de modo concluyente que, si nos referimos al lado educativo del asunto, aquí ha tenido y tiene un valor determinante la afirmación en las conciencias del significado social del trabajo y de la relación que existe entre los esfuerzos cotidianos de los individuos y los fines político-sociales de todo el pueblo. Esta tarea ha sido y sigue siendo en todas las etapas de la edificación socialista la fundamental y rectora de la educación laboral". G. Smirnov. p. 271.

(73) Citado por Mario Manacorda, en: Marx y la pedagogía de nuestro tiempo. p. 435.

za politécnica" (74).

Sin duda alguna, la idea de la enseñanza politécnica es el enriquecimiento mayor que Marx y Engels han dado al principio de la vinculación entre la enseñanza y el trabajo productivo.

En ella concebían a la educación, con sus aspectos intelectual, técnico, físico, moral y estético, como elementos indispensable para el desarrollo integral y armónico del hombre.

En cuanto a los contenidos de la enseñanza politécnica hay que observar, principalmente, que los correspondientes a la formación intelectual y a la tecnológica deben ser considerados como distintos. En otras palabras, que el contenido de la enseñanza intelectual no abarca en sí el de la tecnológica, ni viceversa. En todo caso, la intelectual abarca la enseñanza y el estudio sistemático y científico de los conocimientos teóricos de las distintas ciencias, sin que sean censuradas. Desde luego, esta exigencia es debida a que los fundadores de la dialéctica materialista condenan acremente toda forma de diletantismo y de estudio superficial de las cosas. Por consiguiente, de

(74) Ante todo, recordemos el resumen que extrae García Gallo sobre lo que Marx expone en "El Capital" cuando aborda lo relativo al contenido de la formación politécnica. Al respecto, escribe García Gallo: "Del estudio de las ideas de Carlos Marx sobre la formación politécnica, se concluye que ella comprende: LA ENSEÑANZA TECNOLÓGICA DE TIPO TEÓRICO-PRACTICO, EL MEJORAMIENTO Y AMPLIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES Y LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS POLITECNICOS EN LAS DEMAS MATERIAS DE FORMACION GENERAL". Gaspar Jorge García Gallo. La Concepción marxista sobre la escuela y la educación, p. 70. Subraya-

aquí se deriva la preocupación engelsiana frente a los programas escolares que Duhring ofrecía como base de la enseñanza en las "escuelas del porvenir". En síntesis, tales programas reemplazaban el estudio sistemático de la diversas disciplinas científicas por el estudio somero de una auténtica miscelánea de diversas ciencias (75) .

Según las ideas expuestas, la enseñanza intelectual debe estar concebida y planificada para alcanzar el incremento y mejoramiento del conocimiento de las ciencias, transmitidas y aprendidas no de manera parcelaria y fragmentada, sino de manera integral, coherente y sistematizadora.

La enseñanza tecnológica (teórica y práctica), como componente necesario para la formación general del hombre, debe procurar fundamentalmente; a través de su contenido, que los individuos adquieran los principios básicos de los procesos de producción y la capacidad de trabajar con el cerebro

dos del autor.

- (75) El siguiente fragmento de "Anti-Duhring" está consagrado a la crítica de la concepción duhringiana del contenido de la "escuela del porvenir!" "Como se ve la escuela primaria del porvenir no es más que uno de esos gimnasios prusianos un poco 'ennoblecido', del que se ha desterrado el griego y el latín, sustituyéndolos por un poco de matemáticas puras y aplicadas y, sobre todo, por los elementos de la filosofía de la realidad y la enseñanza del alemán, rebajada otra vez hasta Becker de santa memoria o, dicho con otras palabras, al nivel de la escuela primaria. En efecto, 'no se puede concebir' por qué los conocimientos' que el señor Duhring administra en todos los campos... no pueden ser más elementales sobre todo después de la reducción a que han sido sometidas en la sustancial 'depuración' previa". Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo V. p. 260.

y con las manos (76). Así, en "Instrucciones a los Delegados de la primera Internacional (2o. Congreso, Ginebra de 1866), nos encontramos con una de finición de Marx sobre la formación técnica, en los siguientes términos:

"adiestramiento tecnológico, que trsmita los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción y que, al mismo tiempo introduzca al niño y al adolescente en el uso práctico y en la capacidad de manejar los instrumentos elementales de todos los oficios" (77).

En definitiva, la formación técnica, como materia regular en la formación politécnica, debe procurar transmitir al educando, como enseñanza de tipo teórico, los conocimientos fundamentales del proceso de producción moderna, y, como enseñanza de tipo práctico, debe procurar iniciar al educando en el uso y en el manejo de los instrumentos de la producción.

(76) Llegados a este punto, es útil recordar los análisis explícitos que sobre la enseñanza tecnológica hacen los estudiosos marxistas García Gallo y Gogniot.

Para García Gallo, "ésta debe ser componente, o el componente principal de la formación politécnica, como materia regular e independiente que TRANSMITA AL ENTENDIMIENTO LOS ELEMENTOS QUE COMPONEN EL PROCESO DE PRODUCCION Y EL CONOCIMIENTO DE TODAS LAS FORMAS FUNDAMENTALES DE MOVIMIENTOS QUE EL CUERPO HUMANO EJECUTA EN EL TRABAJO". p. 69. Subrayado del autor.

Por su parte, Gogniot, establece que "la enseñanza técnica especial de una profesión no es suficiente. Por el contrario, hace falta conferir a esta enseñanza el carácter de una iniciación general en las bases de toda actividad productiva, considerarla como un elemento de la cultura general del hombre". p. 130.

(77) Citado por Mario Manacorda. p. 33.

Otro punto que consideramos necesario esclarecer sobre la educación socialista, es lo concerniente a la educación física, como elemento importante que debe ser tomado en franca consideración en el momento de atender la formación del sujeto en proceso de desarrollo. Marx y Engels argumentaban la necesidad de que en las escuelas se impartiera "la educación física, tal y como se imparte en las escuelas de gimnasia, y por medio de ejercicios militares." (78).

Engels, al insistir sobre la importancia de la cultura física, se enfrenta a la pretensión de Duhring de eliminarla, por creer que no reportaba nada más a lo que ya de por sí daba el trabajo físico exigido en la enseñanza técnica. He aquí lo que nos dice textualmente Engels:

"En la producción duhringiana del futuro se mantiene vigente en lo sustancial y sin reparo alguno la vieja división del trabajo, resulta que a la educación técnica se le cierra toda posibilidad de aplicación práctica, pierde toda significación para la producción y queda reducida a un fin puramente pedagógico: debe remplazar a la gimnasia, de la que nuestro radical transformador no quiere ni oír hablar" (79).

(78) Ibídem. p. 33. Al referirse Marx a los ejercicios militares está reconociendo que dichos ejercicios son útiles para la formación del individuo al aplicarse con un fin educativo y no militarista.

(79) Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo VI. p. 260.

Por otra parte, a la enseñanza politécnica (enseñanza intelectual, educación física, adiestramiento tecnológico), defendida por los autores del socialismo científico, se le adicionarían las correspondientes a la formación moral y estética, para convertirla en uno de los factores que coadyuve a la elevación de la clase obrera a un nivel cualitativamente superior al alcanzado por la clase burguesa.

Pero, ¿Qué pensaban Marx y Engels sobre el contenido de las enseñanzas moral y estética?.

Para los marxistas la moral es historia, puesto que se crea y se exterioriza en la práctica social. La moral aparece como "un conjunto de principios y normas de conducta humana formados históricamente" (80). En consecuencia, en la sociedad que se desarrolla bajo el imperio de las contradicciones de clases, la moral será inexorablemente clasista. Es así como coexistirán, por una parte, una moral, basada en las tradiciones e intereses de la clase dominante, que le impondrá a los individuos una forma de conducta que justifica el dominio de esa clase, y, por otra parte, una moral que, inspirada en los intereses de la clase explotada, exige a los hombres luchar por un futuro mejor.

Sin embargo, si bien es cierto que en la sociedad dividida en clases la conducta de sus miembros estará determinada por su posición de clases, este hecho objetivo no debe de sujetarse a una interpretación recta y

(80) F. Koroliov. p. 40.

fatalista que niegue, de manera absoluta, la posibilidad de que el hombre pueda regular subjetivamente los condicionamientos que producen las relaciones sociales determinantes de la situación prevaleciente. Tal posibilidad será factible por la decisión responsable que asuma el individuo en la selección de su comportamiento social. Por consiguiente, si la decisión está apoyada sobre el conocimiento objetivo de la historia, ésta llevará al hombre a asumir una moral comprometida con el futuro, esto es, su actuación social estará enderezada a la transformación de la realidad presente. Por lo tanto, el papel de la educación moral será, en primer lugar, el poner al descubierto los postulados falsos y tendenciosos que sustentan a la moral burguesa, y, en segundo, el fundamentar la moral proletaria sobre bases científicas.

En sentido estricto, la educación moral marxista se diferencia de la burguesa en que, por un lado, "se apoya en la ciencia, es decir, en los conocimientos científicos del mundo, de la naturaleza y de la sociedad", y, por otro, en que su objetivo básico lo constituye "la actividad social de los hombres, su papel real en la vida, y en sus relaciones concretas" (81).

En relación a la educación estética, Marx y Engels expresaron criterios nuevos para especificar, con mayor precisión, tanto el contenido como el método que debía de comportar tan particular formación.

Así pues, dentro del ámbito marxista, la estética se comprende como la "ciencia que estudia toda la esfera de la actividad estética del hom

(81) Gaspar J. García Gallo. p. 106.

bre en su relación con el mundo, todos los aspectos de la captación del mundo por el hombre de acuerdo a las leyes de la belleza" (82).

En este sentido, la estética marxistas subraya el carácter histórico tanto de la actitud estética, o sea, de "la capacidad del hombre para apreciar los fenómenos de la realidad como lo bello y lo feo, lo elevado y lo bajo, lo trágico y lo cómico" (83), como del arte. No obstante, si bien reconoce la vinculación estrecha del arte (como el tipo más evolucionado de la actividad estética del hombre con respecto al mundo) con determinadas condiciones socioeconómicas, está muy lejos de identificarlas de manera absoluta. Por el contrario, no deja de reconocer el carácter dialéctico del arte, como reflejo de la realidad en la mente del hombre expresado en imágenes artísticas. Asimismo, dicho reflejo no debe considerarse como una copia mecánico-fotográfica de la realidad que expresa, sino como producto de un obrar consciente y creador que supere lo reflejado de inmediato.

En consecuencia, la educación estética es una acción que debe lograr que los individuos desarrollen la belleza no sólo en el arte, sino que la logren en sí mismos, en el trabajo, en el medio en que viven y en las relaciones sociales. Es decir, hacer de la actividad artística una forma de relación

(82) I. Blauberg. p. 99.

(83) Ibídem. p. 99.

práctico-revolucionaria del hombre con la realidad natural-social.

A todo lo anteriormente expuesto habrá que agregar, finalmente, lo relativo al carácter laico, obligatorio y gratuito de la enseñanza.

En dos de los programas rectores del movimiento obrero como lo son "Principios del Comunismo" y "Crítica al Programa de Gotha", Marx y Engels resaltaron que entre las reivindicaciones que la clase obrera debía alcanzar en sus luchas figuraban, la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza. A este respecto Engels señalaba: "educación de todos los niños en establecimientos escolares a cargo del Estado", pero liberada del despotismo - tanto del Estado como de la iglesia (enseñanza laica). En relación a esto último, Marx estimaba que era necesario que fuera el Estado quien aportara los medios financieros suficientes para hacer medianamente posible la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza para la mayoría social, pero esto no le daría derecho para establecer su dominio, o, para ponerla bajo la responsabilidad de personas o grupos movidos por intereses económicos o confesionales. Al respecto, el marxismo se opone tajantemente a que tanto el Estado como la Iglesia desempeñen el papel de educadores del pueblo.

"Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos de las escuelas primarias, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, etc. y velar por el cumplimiento de estas prescripciones legales mediante inspectores del estado, co-

mo se hace en los Estados Unidos, y otra cosa completamente distinta es designar al Estado como educador del pueblo. Lejos de esto, lo que hay que hacer es sus traer a las Escuelas de toda influencia del gobierno y de la iglesia... Es, por el contrario, el Estado quien necesita recibir del pueblo una educación muy severa" (84).

Para concluir brevemente esta exposición de las ideas marxistas sobre la educación, no podemos dejar de señalar, en primer lugar, que las premisas y criterios presentados por los creadores del marxismo sobre la enseñanza de los hombre, deben evaluarse y explicarse tomando en plena consideración las condiciones históricas concretas de la época en que fueron pensa das y escritas. Por lo tanto, no deben absolutizarse, convirtiéndolas en normas invariables para ser aplicadas en todas las demás circunstancias sin con siderar objetivamente su histórica. Y, en segundo lugar, que lo planteado a lo largo de este capítulo no es sino una presentación, apretada y general, de los conceptos que pueden considerarse como fundamentales de la teoría marxista de la educación. En otras palabras, se trata de una presentación sumaria de elementos, lo que antes de ser un algo concluyente, es una invitación tanto a una discusión crítica y fructífera de ciertos aspectos relevantes, como a una mayor reflexión y profundización en el estudio del problema sujeto a aná lisis: la concepción marxista de la educación.

(84) Carlos Marx y Federico Engels. Obras escogidas. Tomo V. p.434.

2.- GRAMSCI Y LA EDUCACION

2.1.- IDEOLOGIA: SU NATURALEZA, UBICUIDAD Y FUN- CION.

Uno de los términos filosóficos más empleados actualmente es el de ideología. Este hecho ha provocado una inflación semántica: su significado y uso es impreciso, ambiguo. Por momentos pareciera que su sentido que dará sujeto a la "arbitrariedad intelectual" de aquél que lo emplea. Esto hace justa la exigencia de una discusión amplia y mesurada del mismo. Discusión que permita precisar el campo semántico del término: su cambio histórico (su diacronía) y los matices de su uso actual (su sincronía). Ante esto, si bien se verifica la responsabilidad de entrar en cuestiones de mérito, es decir, en el examen del valor intrínseco de los sentidos que la ideología ha tenido en la comprensión y uso de los diversos pensadores que la han estudiado (por ejemplo, Henri Lefebvre, Louis Althusser, Herbert Marcuse, Georgy Lukács, Karl Mannheim, Ludovico Silva y otros), es necesario advertir la modestia de mi propósito, dado que sólo pretendo presentar una consideración de la ideología no sólo como sistema de representaciones no fundadas, sino, además, como realidad determinada por factores histórico-sociales en permanente movimiento, en donde los hombres adquieren consciencia de su existencia.

La palabra se forjó desde hace más de dos centurias. La "ideología" fue considerada por el "sensualismo" al estudiar la teoría del conocimiento sustentada por los materialistas franceses del siglo XVIII. Los "sensualistas" hacían derivar todos los conocimientos de las imágenes sensoriales más elementales (sensaciones) y, por tanto, reducían en lo fundamental la compleja actividad cognoscitiva del hombre a la simple actividad de la contemplación sensorial. El sobrevalorar el papel innegable de las sensaciones en el conocimiento llevó a los representantes del materialismo-sensualista a negar la especificidad cualitativa del pensamiento, de un sistema conceptual, que ayuda a conocer la naturaleza interna de las cosas, sus propiedades y sus leyes esenciales y, por lo tanto, a no comprender el valor concreto del papel del hacer activo de los hombres en la elaboración del conocimiento.

Es preciso señalar que los sensualistas se sirvieron del término "ideología" para significar la necesidad de indagar el origen de las ideas, el cual no podría ser sino las "sensaciones". Por lo que el significado y la extensión del término dado por éstos no es parangonable con el que le dan los pensadores modernos y contemporáneos.

El más conspicuo iniciador y propagador de la "ideología" como teoría de la formación de las ideas ("ciencia de las ideas") ha sido el Conde Destutt de Tracy (1754-1836), con su obra principal "Elementos de Ideología". Pero quienes le dieron su connotación contemporánea de un determinado "sistema de ideas" fueron Marx y Engels. A partir de ellos, la ideología se convierte en el sistema de ideas sociales que ejerce un influjo dominante sobre la cons

ciencia de los miembros de una formación social determinada. Esta connotación obliga a considerar con la mayor prudencia la concepción marxista de la ideología, que forma parte de la teoría marxista de la sociedad.

El término ideología alude, tanto en la "Ideología Alemana" como en el prefacio de 1859 a la "Contribución a la Crítica de la Economía Política", a cierto conjunto de ideas en las que se expresan intereses de clase, al estar determinadas por el sistema social imperante. La ideología es, en este sentido, "Sublimaciones (del) proceso material de vida". Es la forma mediante la cual los hombres toman consciencia de los problemas que engendran las contradicciones entre el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción (1) .

Esta primera aproximación a la definición del término en referencia nos conduce a destacar el hecho de que toda ideología es una práctica histórica, que no tiene lugar en un lugar supracelste sino en el interior mis

- (1) Marx y Engels nos expresan textualmente, en relación a la ideología, lo siguiente: "... También las formaciones nebulosas que se condensan en el cerebro de los hombres son productos necesarios, algo así como sublimaciones de su proceso material de vida, proceso empíricamente registrable y sujeto a premisas materiales". Carlos Marx y Federico Engels. "Feuerbach. contraposición entre la concepción materialista y la idealista" Obras escogidas. Tomo IV. p. 19

"Al cambiar la base económica, se transforma, más o menos rápidamente, toda la inmensa superestructura erigida sobre ella. Cuando se estudian esas transformaciones, hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las condiciones económicas de producción (...), y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra, las formas ideológicas en que los hombres adquieren consciencia de este conflicto y luchan por resolverlo". Carlos Marx. "Contribución a la crítica de la economía política".

mo de la producción material . Toda ideología, como parte de la consciencia social, tiene su base en las condiciones de la vida material de la sociedad. En cuanto tal, expresa las particularidades del régimen económico social vigente. ↵

¶

En efecto, durante toda la historia humana, los hombres han creado y establecido una compleja trama de relaciones sociales para poder producir tanto sus medios materiales de vida como su vida misma. Tales relaciones sociales han dado lugar al surgimiento en la mente de los hombres de representaciones subjetivas e inmateriales de las mismas.

Se trata por tanto, en este sentido de una necesidad históricamente sentida por los hombres el querer tener y disponer de una representación de la sociedad y de la naturaleza que conforman el mundo en el que viven, la que puede permanecer o bien a nivel de la consciencia o bien a nivel del inconsciente.

↳ Sin embargo, esas representaciones se caracterizan porque mediante ellas los hombres se formarían la creencia de disponer de un conocimiento verdadero y exacto de su determinada e inmediata realidad social. Pero se trataría de "representaciones" que no podrían confundirse ni tomarse como "conocimiento" de esa realidad. Esas "representaciones" bien pueden tener elementos de conocimiento teórico-prácticos debidamente justificados con los cuales se intentaría una explicación instrumental del mundo, pero esta

rían encuadrados dentro de un sistema general de representaciones necesariamente "orientada y falseado" que por estar presente en todos los momentos de la vida social asegura una determinada relación de los hombres entre sí y de éstos con las funciones y papeles señalados por la sociedad.

Como una consecuencia de lo expuesto anteriormente, se muestra pertinente el explicitar con mayor precisión y amplitud las características de las ideologías en cuanto a su naturaleza como "falsedad socialmente necesaria", a su "omnipresencia" o "ubicuidad" en la sociedad y a su función fundamental históricamente orgánica.

La necesidad de aclarar debidamente lo relativo a la naturaleza de las ideologías, como representación del mundo necesariamente deformada tanto en una sociedad de clases como en una sociedad sin clases, responde al hecho mismo de contrarrestar el movimiento o tendencia de aquéllos pensadores que siguen subrayando la ideología "como 'pura' apariencia, inútil, estúpida" (2), derivada de la "voluntad de engañar" de los miembros de la cla-

-
- (2) ✦ Es por lo que Gramsci considera necesario precisar que "Un elemento de error en la consideración del valor de las ideologías, me parece, se debe al hecho (hecho que, por otra parte, no es casual) de que se da el nombre de ideología tanto a la superestructura necesaria a determinada estructura, como a las lucubraciones arbitrarias de determinados individuos (...). El proceso de este error puede ser fácilmente reconstruido: 1) Se identifica a la ideología como distinta de la estructura y se afirma que no son las ideologías las que modifican las estructuras, sino viceversa; 2) se afirma que cierta solución política es "ideológica", esto es, insuficiente como para modificar la estructura aún cuando cree poder hacerlo, se afirma que es inútil, estúpida, etc.; 3) Se pasa a afirmar que toda ideología es "pura" apariencia, inútil, estúpida, etc." . Antonio Gramsci . El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce . p. 58.

se opresora. Actitud que colabora grandemente a la desnaturalización del análisis y comprensión de las ideologías, ya que al hacerlas carecer de su naturaleza y contenido económico social se les niega su organicidad, es decir, su relación y pertenencia implícita con la naturaleza misma de la estructura social.

Para una mejor comprensión de lo expresado, es necesario señalar que la percepción más o menos falseada de la realidad es debida al carácter complejo de ésta; por lo que la percepción de la realidad social-natural que alcanzan a obtener los miembros de la sociedad a través de la práctica económica y política ordinaria, es una percepción que presenta como un hecho objetivo lo que es algo subjetivo. Esto último no es resultado del interés de las clases reaccionarias de confundir o de la inocente actitud de las clases oprimidas de autoengañarse, sino que se debe fundamentalmente a la "necesaria opacidad de las realidades sociales que son estructuras complejas que sólo pueden llegar a ser conocidas mediante un análisis científico de ellas"(3).

En efecto, en el proceso de producción social de los bienes materiales y espirituales, sin los cuales es imposible la existencia misma de los hombres, éstos se percatan de la existencia de la realidad natural-social, la que configura una forma específica de consciencia social de carácter inmediato empírico, la que refleja las apariencias del mundo. Se trata así de un reflejo inconscientemente invertido de la realidad y, en consecuencia, de un co-

(3) Marta Harnecker. Los conceptos fundamentales del materialismo histórico. p. 105.

nocimiento inadecuado, ilusorio y no verdadero (4).

El conocimiento de la estructura o "esencia" de la realidad que se "oculta" a los individuos durante su actividad ordinaria, sólo será producto de la intervención del esfuerzo humano en una actividad diferente que le permite vencer el bloqueo epistemológico que le proporciona sólo observaciones y conocimientos empíricos. Tal actividad diferente no es otra que la "actividad heurística" o la investigación científica.

Es importante aclarar que, en las sociedades divididas en clases antagónicas, la deformación socialmente necesaria de la ideología queda subordinada a otra deformación, que es la que genera la ideología dominante. Por consiguiente, hay que significar que en las sociedades divididas en clases la ideología reviste inexorablemente el carácter de clase.

Fundamentándonos en esta última apreciación teórica debemos arribar a la conclusión que reconoce que en la organización social capitalista la ideología dominante es la de la clase dueña de los medios de producción,

-
- (4) Las indicaciones que Marx y Engels tienen al respecto son de que "(...) si en toda ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en la cámara oscura, este fenómeno responde al proceso histórico de su vida, como la inversión de los objetos al proyectarse en la retina responde a su proceso de vida directamente físico". Carlos Marx y Federico Engels. "Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista". Obras escogidas. Tomo IV. p. 19.

la cual utiliza tanto la coerción como el consenso para imponerla al resto de las clases que conforman el espectro social (5). Las clases dominantes, que están interesadas en preservar el orden social, no descansan en mostrar su intangibilidad con la ayuda de la ideología, vale decir, del conjunto de ideas sociales que impiden a la mayoría de los hombres "enderezar" la imagen invertida que tienen de sí, de los demás y de los objetos que les rodean.

No obstante, si no se considera debidamente esta última observación se puede caer en el error de proclamar la ideología como una representación deformada de la realidad creada de manera siempre consciente por los miembros de la clase dominante para someter a su dominio a las clases explotadas, y de que aquéllos al crear y apoderarse de la verdad quedarán inermes ante los efectos nocivos producidos por toda ideología. Esto último no nos debe confundir en el sentido de no poder negar que la clase opresora utiliza conscientemente los efectos de deformación para justificar y defender sus posiciones de privilegio.

Ante este estado de cosas, lo que interesa destacar al respecto es la existencia de un género de ciencia ideológicamente fundado, es decir,

(5) En las reflexiones de los creadores del marxismo sobre la problemática de la comprensión de la ideología encontramos una nota según la cual "las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, por lo general, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para la producción espiritual". *Ibidem.* p. 39.

que aunque trabaja sobre hechos objetivos para extraer ciertas ideas, trabaja también con un "sistema de hipótesis" que llegan a "superar" el propio hecho objetivo. Hipótesis que impiden el logro del conocimiento de la verdadera naturaleza y carácter del mundo (6). Es verdad, entonces, que las ideologías no consisten sólo en una "falsedad socialmente necesaria", como se explicó anteriormente, sino también un sistema de afirmaciones pseudocientíficas que sirven de fuente de abastecimiento tanto a las universidades y otras instituciones como a la conformación del "sentido común" de las mayorías.

La ideología entendida en estos términos está, de hecho, presente en todos los momentos de la vida social, tanto que todo se encuentra impregnado por sus contenidos. La ideología está a tal punto presente en las actividades de los hombres (políticas y económicas) que resulta difícil poder diferenciarla de su propia experiencia social. Así vemos, que el comportamiento social es, de alguna forma, ideologizado; se esparce sobre todos los niveles que producen y distribuyen los conocimientos y las demás producciones culturales; se hace presente en las actitudes, en la manera de pensar y sentir, en los gustos, en las predisposiciones culturales, en fin, afecta tanto el comportamiento como la forma de pensar y sentir de los integrantes de una

(6) Para comprender adecuadamente esta reflexión que se ha desarrollado sobre el carácter de la ciencia, Gramsci ve necesario tener presente que, "no obstante, todos los esfuerzos de los científicos, la ciencia no se presenta jamás como desnuda noción objetiva; aparece siempre revestida de una ideología y, concretamente, la ciencia es una unión del hecho objetivo con una hipótesis o un sistema de hipótesis que superan el mero hecho objetivo". Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 65.

formación social.

En el orden social capitalista la ideología propiamente dicha, como conocimiento social que justifica la explotación, se impone "objetivamente" a través de las religiones, las filosofías, la política, la moral, etc.; y "subjetivamente" en las introyecciones que, tanto consciente como inconscientemente, realizan los individuos al incorporar los cuadros de referencia socialmente dominantes a sus esquemas personales de asimilación, comprensión y explicación del mundo.

Ahora bien, si consideramos a la ideología como factor social determinante de los comportamientos interpersonales e intergrupales, sabemos que en las sociedades de clase ella organiza las posibles alternativas de relaciones personales dentro de una clase o de las clases dentro del sistema social, a la vez que establece la "interpretación ideológica" que justifica las relaciones sociales imperantes (explotadores/explotados). Por lo tanto, las actitudes, en términos de participación y de comportamiento social en los procesos de producción, traducen ideas y modos de interpretación de la realidad propios de la clase dominante como comportamientos que la clase dominada reproduce y externaliza.

La "omnipresencia" de la ideología, como elemento de la superestructura cuya esencia está en relación con la estructura de la sociedad, hace posible el señalamiento de la función fundamental que ella cumple tanto en la sociedad de clases como en la sociedad sin clases. Tal función no es otra

que la de "asegurar el lazo que une a los hombres entre sí en el conjunto de las formas de su existencia, la relación de los individuos a sus tareas fijadas por la estructura social" (7).

Se trata de comprender a fondo la función de la ideología entendiendo la diferencia que existe, según lo plantea Gramsci, entre "ideologías históricamente orgánicas" en cuanto a que son necesarias para el funcionamiento efectivo de la estructura, e "ideologías arbitrarias" que sólo sirven para crear polémicas bizantinas (8).

↓ ↓ En la sociedad capitalista esta función está condicionada por los imperativos de la estructura de la división del trabajo que hace posible la explotación de una clase por otra. La ideología asume un doble propósito: En primer lugar explica, para los explotados, el orden social vigente como algo

(7) Louis Althusser, Jorge Semprun y otros. Polémica sobre marxismo y humanismo. p. 181.

(8) Si estas distinciones pudieran ser útiles para combatir una concepción simplista de la ideología, he aquí lo que Gramsci nos refiere al respecto: "En cuanto históricamente necesarias, éstas tienen una validez 'psicológica'; 'organizan' las masas humanas, forman el terreno en medio del cual se mueven los hombres, adquieren consciencia de su posición, luchan, etc. En cuanto 'arbitrarias', no crean más que 'movimientos' individuales, polémicas, etc.". Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 58.

bueno, necesario y eterno ("deseado por Dios", "fijado por la naturaleza", "justo y protector", "asignado por un deber moral", "Cristiano", "humano"), buscando con esto que, al asumir como suya la explicación sobre la naturaleza y el carácter del orden social dada por sus "ideólogos", la clase orpimida acepte resignadamente su condición de explotado. En segundo lugar, la ideología justifica para los explotadores su propio orden, es decir, hace posible la cohesión de éstos para actuar convencidos en contra de la clase explotada.

Así expuesto, el concepto de ideología ha quedado a grosso modo considerado primero, como un término filosófico que ha variado de acuerdo con el momento histórico y, segundo, como categoría que -considerada en el contexto y a la luz de la epistemología marxista- señala una forma de conciencia producto de una sociedad determinada.

2.1.1.- LA HEGEMONIA Y LA ESCUELA DENTRO DEL APARATO IDEOLOGICO HEGEMONICO.

En la obra teórica culminante del pensador sardo, "Cuadernos de la Cárcel", queda planteada la originalidad de su pensamiento en la consideración tanto de la cambiante dinámica interna del modo de producción capitalista como del complejo y multidimensional proceso de la transición al socialismo. Esta originalidad alcanza su mayor expresión en los momentos en que Gramsci concentra su mejor atención intelectual en el examen de las relaciones recíprocas entre la estructura ("base económica") y las superestruc

turas de la sociedad. Reconocida es su labor por recuperar la autenticidad creadora del marxismo, librándolo de los efectos mutilantes al que lo condenaba el absurdo determinismo economicista que, por un lado, concibe a la realidad superestructural como una manifestación epifenoménica o reflejo mecánico de la realidad estructural (concepción epifenomenalista) y, por otro, de querer reivindicar la tendencia de transformar toda expresión supraestructural (y en especial a la ideología) en una actividad determinada por la situación de clase de cada individuo (concepción reduccionista). Esta posición determinista lleva a reivindicar la ilusión en el socialismo advenido espontáneamente, vale decir, sin luchas de clases, como simple resultado del desarrollo de las contradicciones internas naturales de la sociedad capitalista, como brotando del vientre mismo de ésta para imponerse indefectiblemente.

En contraste con los representantes del marxismo clásico ortodoxo (por ejemplo, N. Bujarin, J.V. Plejánov, Karl Kautsky, entre otros) Gramsci destaca el papel de lo político, de la consciencia de masas en los momentos de transformación vital del capitalismo en un sistema, para el teórico sardo, cualitativamente nuevo y superior: el socialismo. Sin embargo, esta intención no llevó a Gramsci a rehusar reconocer la primacía del conjunto de las relaciones de producción, que constituyen el real fundamento de toda sociedad, sobre el resto integrante de la misma, principalmente en los momentos de estabilidad. Pero evitó caer en el terreno común de los "economicistas" quienes sobredestacaban el papel de las condiciones económicas como determinantes tanto en la conformación específica de la forma social

de producción capitalista como en el desarrollo histórico de transición de ésta hacia otro estado social-económico cualitativamente superior. Dicha posición les permitió mostrarse insensibles respecto al papel de la política, la ideología y la cultura sobre el desarrollo de las relaciones sociales y de la lucha de clases, quedando todo sujeto a la acción omnipresente y todopoderosa del hecho económico. Gramsci reaccionó vehementemente ante tan grosera interpretación "materialista" del marxismo, para dejar firmemente establecido su convencimiento de que si bien es cierto que la estructura social es autónoma en último análisis, su poder causal en un momento "coyuntural" pudiera ser superado.

Gramsci ante la deformación que los sustentadores del "economismo histórico" (9) hacían de la tesis fundamental del materialismo histórico, en el sentido de que el modo de producción de la vida material domina el resto de la vida social-política-cultural, planteó una declaración metodológica básica según la cual tal "infantilismo primitivo" debía ser combatido prácticamente "con el testimonio auténtico de Marx" a través de un análisis filológico de sus obras que "permite fijar mejor la metodología histórica marxista, integrando, iluminando e interpretando las afirmaciones teóricas" que con tanta prudencia asentó Marx en todas las obras luego de sus investigacio-

(9) Las opiniones expresadas por Gramsci en relación a la cuestión del economismo se ven sistematizadas al señalar los tres puntos característicos del economismo histórico que son, a saber: "1) En el estudio de los nexos históricos no se distingue lo que es 'relativamente permanente' de lo que es fluctuación ocasional y se entiende por hecho económico al interés personal de un pequeño grupo, en sentido inmediato

nes concretas. (10).

A este mismo orden de observaciones pertenece la cuestión de la unidad y relación dialéctica entre estructura y superestructura. Gramsci la comenta diciendo que para comprender tan específica unidad y relación es necesario recordar la afirmación de Engels de que "la economía sólo en 'última instancia' es el resorte de la historia... , afirmación que es necesario vincular directamente al pasaje del prefacio a la Crítica de la Economía Política donde se dice que es en el terreno de las ideologías donde los hombres toman consciencia de los conflictos que se manifiestan en el mundo económico" (11).

La incomprensión del principio de la unidad "estructura y superestructura" conduce, por una parte, a caer en la concepción epifenomenal de las superestructuras según la cual éstas no serían una realidad, no serían sino "apariencias" , ya que carecerían de todo contenido, concreción y eficacia si no son expresiones inmediatas de la realidad estructural (12).

y sórdidamente judaico'...2)... reduce el desarrollo económico a la sucesión de los cambios técnicos en los instrumentos de trabajo... 3) ... el desarrollo económico e histórico depende inmediatamente de los cambios de cualquier elemento importante de la producción..." c.f. Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p. 57.

(10) Para una comprensión más amplia, ver: "Economía e Ideología", En Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p.p. 101-103.

(11) Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno. p. 56

(12) Para una mayor información, ver: "Traductibilidad de las lenguas cien

Por otra parte, lleva a desconocer la interdependencia general entre ambas realidades como condicionadas y condicionantes a la vez. Para Gramsci, en otras palabras, es innegable que la infraestructura es factor determinante en último análisis, por ser el lugar donde se originan las contradicciones sociales, el conflicto entre las relaciones sociales de producción y las fuerzas productivas, pero ésto no debe significar de ninguna manera que las superestructuras no sean reales, activas y puedan devenir en determinantes en relación a la infraestructura, más cuando se vive un momento de lucha social por la irracionalidad de las relaciones de producción.

El análisis sobre el valor concreto de tal nexo es profundizado por Gramsci al vincularlo con el concepto soreliano de "Bloque Histórico", como lo veremos más adelante.

En las diversas notas de "Cuadernos de la Cárcel" en las que Gramsci discute la concepción Crociana de la historia, se destaca que el marxismo no "separa" la estructura de las superestructuras ni desconoce la unidad de la realidad histórica, al transformar la economía en un "dios ignoto" como lo sostiene Croce. Por lo anterior se hace necesario enfrentar la posición Croceana de querer poner en vigor "el dualismo teológico" al convertir la infraestructura en "un dios-ignoto-estructura" capaz de preceder toda mani-

tíficas y filosóficas". En: Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p.p. 71-79.

festación supraestructural del exterior como poder absoluto (13).

Rechazando la no muy exacta ni muy profunda apreciación croceana de la estructura, Gramsci se pregunta: "¿Es que acaso la estructura es concebida como algo inmóvil y absoluto y no, en cambio, como la realidad misma en movimiento?. La afirmación de la Tesis sobre Feuerbach sobre el 'educador que debe ser educado', ¿no concibe una relación necesaria de reacción activa del hombre sobre la estructura, afirmando la unidad del proceso? (14).

Para adquirir una adecuada comprensión de la reciprocidad entre estructura y superestructura no podría ser mejor la definición, comprensión y utilización de la noción de hegemonía; punto teórico del marxismo gramsciano desarrollado con el acusado propósito de devanecer el prejuicio economista y mecanicista en la interpretación de la teoría marxista clásica.

Gramsci entendía por "hegemonía ideológica" el proceso de "penetración a través de la sociedad civil" -entendida ésta como el lugar donde se desarrolla la actividad ideológica-cultural con sus organismos como las escuelas, los partidos políticos, los sindicatos, las iglesias, la familia, etc.- de "todo el sistema de valores, actitudes, creencias, moralidad, etc.",

(13) Para una mayor comprensión del problema que estamos considerando, véase: "Religión, filosofía y política", "Nexo entre filosofía, religión, ideología (en sentido croceano)" y "Un paso atrás en relación a Hegel". Ibídem. p.p. 221-240.

(14) Ibídem. p. 223.

que pretenden conformar el consenso de toda la sociedad para sostener el orden establecido y los intereses de clase dominante" (15). En este sentido la hegemonía ideológica es considerada como aspecto general de la autoridad y del complejo proceso de legitimidad en la sociedad dividida en clases antagónicas. La hegemonía aparece como una fuerza poderosa en manos de un grupo social dominante que busca conformar una "voluntad colectiva" a través de una sublimación o mitificación de las relaciones sociales, del poder político-económico, de los sucesos políticos, hasta desarrollar en la mayoría tanto un sentimiento de fatalismo como un espíritu de pasividad en relación a la acción política transformadora.

Un aspecto importante en la problemática de la hegemonía es la consideración de la estructura ideológica material e institucional que produce y difunde la ideología por intermedio de sus instrumentos e instituciones ad hoc: la iglesia, la familia, la tecnología y la burocracia, los medios de comunicación de masas y la escuela.

-
- (15) Carl Boggs. El marxismo de Gramsci. p. 37. Al analizar la problemática anti-reduccionista de la ideología que implica el concepto de hegemonía, Chantal Mouffe asentó que: "una clase es hegemónica cuando logra articular en su discurso la abrumadora mayoría de los elementos ideológicos característicos de una determinada formación social, en particular los elementos nacional-popular que le permite convertirse en la clase que expresa el interés nacional(...). Es la creación de un discurso ideológico coherente y unificado, resultado de la articulación al sistema de valores de una clase de aquellos otros elementos ideológicos existente en una coyuntura histórica determinada de la sociedad en cuestión". Chantal Mouffe. "Hegemonía e Ideología en Gramsci". Arte, Ciencia y Sociedad. p. 76.

Antes de entrar al análisis de los distintos aparatos hegemónicos, que conforman la estructura ideológica de una clase dominante, será necesario detenerse a subrayar que una clase llega a ser hegemónica no sólo porque consiga imponer por la fuerza sobre la sociedad su visión unitaria del mundo (ideología orgánica), sino, que en su lucha por la dirección política, intelectual y moral la clase hegemónica consigue apoderarse de aquellos elementos ideológicos que una vez analizados en su coherencia interna y sopesados en su validez relativa son seleccionados para ser articulados al sistema de valores de la ideología dominante, para dar lugar a un sistema ideológico unificado capaz de producir el consenso activo de un creciente número de grupos sociales, sobre la base de esa nueva ideología orgánica. En consecuencia, la hegemonía se manifiesta en la capacidad de un grupo dominante para articular a su sistema ideológico los elementos característicos que expresan los intereses más generales de una determinada formación social y así poder nuclear en torno suyo los otros grupos sociales quienes constituirán la base social del Estado dominante.

Podemos ahora comenzar con la afirmación de Gramsci de que toda religión, con la católica a la vanguardia, conforma un gigantesco y complejo sistema de creencias, representaciones y acciones dominantes (ideología religiosa hegemónica) que, con su específico carácter, forma parte indivisible del statu quo institucional como bastión del poder económico y del statu social imperante. La ideología religiosa constituye la más difundida forma de conciencia social que expresa un reflejo distorsionado de la realidad

y de las fuerzas naturales y sociales al presentarlas como algo de carácter supraterrrenal, supranatural. La religión, como elemento mitológico de una concepción específica del mundo, presenta la opresión social de las masas trabajadoras, el cada vez mayor empobrecimiento de unos para el súbito enriquecimiento de otros, como fenómenos que derivan inexorablemente de fuerzas sobrenaturales que supuestamente dominan a los hombres. Esta percepción deformada de la realidad cumple una función ideológico-política específica al detener y distorsionar cualquier síntoma o brote de rebelión social, por ejemplo al dotar de naturaleza sacrosanta a toda autoridad establecida, al reconocer virtudes morales a la pobreza y resignación, al otorgar un carácter natural y sagrado a la propiedad privada. La iglesia con esta colaboración motiva e internaliza en los explotados sentimientos que de un lado expresan impotencia, debilidad, miedo; de otro, un sentimiento de esperanza afincado en la promesa de que el estado de explotación que se sufre en un determinado momento social será recompensado con una vida futura mejor en el más allá, por los votos de pobreza y obediencia religiosamente observados durante la efímera existencia terrenal. De aquí la afirmación de Francesco Guicciardini de que "para la conservación del Estado (burgués) son absolutamente necesarias dos cosas: las armas y la religión" (16).

Gramsci destacó, además, el papel sobresaliente de la religión, como el de los sistemas filosóficos tradicionales usados por las clases

(16) Citado por Gramsci, en: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p. 154.

dominantes, en el retraso del desarrollo de la conciencia social con respecto al ser social, al condenar a una gran parte de la población a una limitada instrucción que sólo sirve para reforzar la ignorancia y la pasividad a la realidad del mundo burgués.

Aunque Gramsci no haya realizado un trabajo concienzudo para la elaboración de una teoría de la familia, sí se expresó sobre la relación de las iniciativas "puritanas" de los industriales americanos tipo Ford con la producción y el trabajo. En relación a esto último sostuvo que con el surgimiento del nuevo industrialismo se planteó la necesidad de preservar tanto dentro como fuera del propio trabajo "un cierto equilibrio psico-físico del trabajador" que afecta directamente el desarrollo de los procedimientos de producción establecidos. Debido a ella se impone el deseo de que el trabajador, por un lado, "gaste racionalmente los sueldos más abundantes, para mantener, renovar y posiblemente acrecentar su eficiencia muscular y nerviosa" y por otro, haga uso normal y regular de las funciones sexuales que son, después del alcoholismo, "el enemigo más peligroso de las energías nerviosas" (17). Como el nuevo industrialismo descansa en las aptitudes maquinales y automáticas de los trabajadores, se ve obligado a estabilizar y ordenar la vida pública y privada de éstos, siendo la familia monogámica uno de los recursos óptimos para la conservación de esa fuerza de trabajo eficiente y obediente. Por consiguiente, no debe escandalizar, que la familia monogámica sea prácticamente reducida

(17) Para una mayor información, véase: "Algunos aspectos de la cuestión sexual", "Feminismo y machismo", "Animalidad e industrialismo" y

como instrumento de restricción físico-sexual del trabajador, fuera de la undad de producción industrial. Por lo que "aparece claramente que el nuevo industrialismo desea la monogamia, quiere que el hombre trabajador no disipe sus energías nerviosas en la búsqueda desordenada y excitante de la satisfacción sexual ocasional. El obrero que va al trabajo después de una noche de 'excesos' no es un buen trabajador, la exaltación pasional no puede marchar de acuerdo con los movimientos cronometrados de los gestos productivos ligados a los más perfectos automatismos" (18). Esta idea tiene la implicación de reglamentar una ética sexual referida y encuadrada en las exigencias y requerimientos de los nuevos métodos y procedimientos de la producción capitalista.

Gramsci consagró parte de sus esfuerzos intelectuales a especificar el papel que cumplían la burocracia y la tecnología en el funcionamiento adecuado de la ideología hegemónica de las clases dominantes. Al respecto, cabe destacar que si bien ambas estructuras surgieron como productos de la exigencia capitalista de aumentar los niveles de producción y productividad, también sirvieron para la dominación ideológico-intelectual de quienes eran asimilados dentro de tales estructuras definidoras del capitalismo moderno.

"Racionalización de la producción en el trabajo". *Ibíd.* p.p. 294-306.

(18) *Ibíd.* p. 304.

El hecho importante a ser destacado al respecto es el de la racionalización tecnológica, que implica el manejo profesional de medios bajo normas instrumentales y procedimientos rutinarios de trabajo para la fabricación de productos industriales, el que sirve simultáneamente para reforzar la psicología del culto a la eficiencia sin que la misma altere las estructuras burguesas y relaciones de clases. Mientras que la racionalización burocrática socavaría toda posibilidad de movimiento libre y de pensamiento creativo y crítico, dado que los trabajadores estarían totalmente sometidos al trabajo cotidiano sujeto a modalidades de autoridad y planeamiento centralizados, que contribuyen a desarrollar las características de la personalidad autoritaria y de la personalidad de sumisión, en unos y en otros, propias de la forma social capitalista.

Otro aparato que configura la estructura ideológica dominante lo constituye los medios de comunicación de masas cuyo papel en el mantenimiento y desarrollo del "frente teórico o ideológico" de la clase dominante es de singular valía. Para Gramsci, los instrumentos ideológicos más dinámicos y efectivos en la elaboración y difusión de la ideología son la prensa (diarios, periódicos, boletines, revistas, seminarios, crónicas), la literatura comercial (novela policíaca, novelas de folletines, novelas lacrimo-sentimentales), la radio y todo lo que puede influir directa o indirectamente en la estructuración de la "voluntad colectiva", en donde los grupos sociales aliados se expresan y se manifiestan conforme al grupo dominante, integrando su propio ideología y su propia individualidad al interior de tal alianza. Gramsci no

consideró el papel de la televisión por no encontrarse desarrollada para la época.

En todo caso, estos son los medios que como parte de la estructura ideológica dominante hacen posible que una de las clases fundamentales de la sociedad logre agregar a su poder todos los elementos ideológicos posibles y en especial los de naturaleza y carácter nacional-popular, que serán los que harán factible el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la base social del Estado y, además, el establecimiento de las condiciones indispensables para que la clase dominante aparezca como la depositaria del interés general.

En lo que se considera una de sus percepciones más importante, Gramsci señaló que, entre las diversas organizaciones culturales existentes en una sociedad determinada que cumplen al menos una función dentro del proceso de formación, conservación y desarrollo de la hegemonía ideológica, "la escuela, en todos sus grados, y la iglesia son las dos mayores organizaciones culturales (...)" que "mantienen en franco movimiento al mundo ideológico" (19), debido a que son ellas las que posibilitan en gran medida la reproducción misma de las relaciones sociales de producción. De aquí que Gramsci observara que la escuela es el instrumento más adecuado para la formación de los dirigentes y especialistas de diversos grados que la sociedad realmente necesita para su existencia como tal.

(19) Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 27.

Esto es lo que implica que el Estado, ante la creciente complejidad tanto de las funciones intelectuales como de las actividades prácticas que impone la nueva industrialización, haya creado todo un sistema de escuelas públicas que, junto a las privadas, busca intencionadamente formar los cuadros profesionales o recursos humanos especializados que constituirán la fuerza de trabajo básicamente necesaria para el desarrollo orgánico y equilibrado del sistema de producción vigente. En efecto, la escuela tiene encomendada la tarea esencial de estructurar en los ciudadanos potenciales el comportamiento social que los adapte a las exigencias que plantean las condiciones infraestructurales. Tal comportamiento social consiste, por una parte, en desarrollar una capacidad productiva eficiente y adecuada y, por otra, un modo de vida que no entre en crisis con un específico modo social de producción.

La síntesis teórica que Gramsci extrajo al respecto expresa que "el Estado debe ser concebido como 'educador' " en tanto "todo Estado tiende a crear y mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano (y por ende de convivencia y de relaciones individuales), tiende hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras" (20). Tarea de formación del "homo Oeconomicus" y del "homo ethico-politicus" conforme a un modelo de producción determinado; que utiliza los métodos de la coerción jurídica y del consenso educativo (21).

(20) Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p. 117.

(21) "La escuela como función educativa positiva y los tribunales como fun-

En un intento por lograr una comprensión más clara de los alcances de estas ideas presentadas, nada más propio que las reflexiones del teórico marxista Louis Althusser sobre la escuela en cuanto "aparato ideológico de Estado dominante". Reflexiones que se configuraron bajo la orientación de las premisas teóricas desarrolladas por el pensador sardo.

Althusser destaca la presencia de la escuela, al señalarla como el aparato ideológico que desempeña el papel más sobresaliente tanto en la reproducción como en la conservación de las relaciones de producción donde la misma opera.

De acuerdo con Althusser, si bien es cierto que el sistema escolar busca acoger a los sujetos provenientes de las diversas capas sociales, desde el nivel del pre-escolar, no todos ellos logran permanecer por largo tiempo dentro del sistema escolar, ya que una considerable masa de individuos se ven obligados a incorporarse prematuramente al mercado de trabajo o del sub-trabajo como obreros no calificados o como mano de obra para las labores del campo. El grupo de los escolarizables que queda prosigue en su afán de escalar algunos tramos más de la escalera escolar hasta que las circunstancias sociales los colocan en situación de formar los cuadros de pequeños y medianos funcionarios y empleados. La parte que logra salvar los obstáculos de tal selección y logra alcanzar los niveles superiores de formación serán

ción educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en tal sentido". *Ibíd.* p. 161.

los que, o bien formarán parte de los proletarios profesionales, o bien desempeñarán los roles o papeles de los "agentes de la explotación (capitalistas, managers), los agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores, etc.) y los profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, la mayoría de los cuales son 'laicos' convencidos)" (22).

Es así como la escuela (aparato ideológico de Estado dominante) provee a cada individuo de "las habilidades envueltas en la ideología dominante (idioma, cálculo, historia natural, ciencias, literatura) o simplemente la ideología dominante en sentido puro (moral, instrucción cívica, filosofía)", o sea, de lo necesario y conveniente al status que ocupará y el rol que desempeñará dentro de la estructura piramidal de la sociedad de clases. (23).

(22) Para una mayor comprensión del problema en cuestión, véase: "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado". En: Louis Althusser. Escritos. p. 136.

(23) Cada quien desempeñará de acuerdo a su origen o posición social: "Función de explotado (con 'conciencia profesional', 'moral', 'cívica', 'nacional' y 'apolítica altamente desarrollada'); función de agentes de la explotación (saber dirigir y hablar a los obreros: 'las relaciones humanas'), de agentes de la represión (saber mandar y hacer obedecer 'sin rechistar' o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología (sabiendo tratar a las conciencias con respeto, es decir con menosprecio, con chantaje, con la demagogia oportuna, acomodándose a los acentos de la moral, de la virtud, de la trascendencia, de la nación, del papel del país en el mundo, etc.)". Ibíd. p.p. 136-137.

El análisis de Gramsci sobre la totalización de la hegemonía burguesa lo llevó a observar que en la medida que el nuevo capitalismo se consolidaba, se imponía, con mayor lógica, la situación de generar una necesaria e inaplazable estabilidad política caracterizada por un enlace ideológico que posibilitará una comunidad entre las clases opuestas. Esto suponía que la dirección ideológica (consenso), más que la coerción directa (dominación) se había transformado en el instrumento primordial para el establecimiento de la convivencia de clase. En efecto, de lo que se trata es de la formación de un bloque histórico-político en donde la clase dirigente ejercería una dirección política, moral e intelectual capaz para inducir a los oprimidos a identificarse con los intereses dominantes. En este proceso es determinante la participación del Estado como "hegemonía" (24), vale decir, de la participación directa y activa tanto de las instituciones sociales como las escuelas, los sindicatos, los partidos políticos, las iglesias, etc. (sociedad civil), como del aparato jurídico gubernamental (sociedad política).

Por consiguiente, ante el creciente pertrechamiento ideológico de la burguesía con el fin de perpetuar el orden existente, es preciso "crear una contrahegemonía para cortar el nudo ideológico que une a la clase gover-

(24) En la concepción del Estado pleno, que incorpora la hegemonía, Gramsci lo define como "todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con los cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra el consenso activo de los gobernantes". Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el

rante con varios sectores de la población general" (25). Esta "lucha por la hegemonía" que se desarrolla dentro de la sociedad civil, debe lograr, por una parte despojar a la clase dominante del poder político y del prestigio ideológico, y, por otra parte, dotar a la clase emergente de una auténtica conciencia de clase para la dirección del nuevo bloque político a construir.

La lucha por la hegemonía ideológica, que precede a la toma del poder, si bien reviste una "forma ideológico-cultural" contra todas las instituciones intelectuales y morales de la sociedad burguesa, "su contenido es económico-político", ya que es una lucha social encaminada tanto a transformar la relación de fuerzas dentro de la sociedad (superestructura) como a transformar las relaciones de producción dominantes (infraestructura). (26).

Si tal es el sentido de la lucha por la hegemonía, nos parece lógico y coherente, tal como se puede deducir de los textos gramscianos, establecer la premisa de que tal lucha corresponda al momento en que todas las energías se concentran por conquistar la supremacía y la conducción ideológica caracterizada por la destrucción de las viejas ideologías y sus instituciones

Estado moderno. p.p. 107-108.

(25) Carl Boggs. p. 37

(26) Si esta exégesis no fuera del todo clara, he aquí lo que de manera explícita nos expone Textier en cuanto a la lucha por la hegemonía ideológica: "... Si esta lucha reviste la forma ideológico-cultural por la misma razón que se desarrolla en la esfera de la superestructura, su contenido es económico-político... es una lucha social que quiere transformar la relación de fuerzas dentro de una situación dada... (y de) transformar las relaciones de producción". Jaques Textier. Gramsci, Teórico de las superestructuras. p. 51.

nes, vale decir, torpedear ideológicamente el orden burgués en todos los niveles hasta transformar multidimensionalmente la sociedad civil, a la que se considera el punto neotálgico de la sociedad y el objetivo de la "guerra de posiciones". De aquí que Gramsci considera que dicha lucha debía preceder a la "guerra de maniobras" o de "ataque frontal" contra el Estado (27).

Gramsci al especificar esta teoría y estrategia de transformación revolucionaria de la sociedad burguesa, coloca en el centro mismo lo que él diferenció con los términos de "movimientos orgánicos" y de "coyuntura". Los "movimientos de coyuntura" se presentan como "ocasionales, inmediatos, casi accidentales" en los momentos de crisis momentánea en donde las fuerzas opositoras luchan unas por conservar el poder y las otras por hacerse de él. Es el momento de las definiciones tácticas y estratégicas para el abordaje de la "lucha frontal" definitiva.

Los "movimientos orgánicos" son aquéllos "relativamente permanentes" y, además, necesarios para producir el rompimiento gradual pero creciente del equilibrio de las relaciones de fuerzas sociales, indispensable para el momento "coyuntural". Es la gase de la lucha cultural e ideológica para vencer la solidez de un Estado, determinado por la consistencia de la sociedad civil que le sirve de base de sustentación (28).

(27) Para una investigación del problema planteado, leer: "Lucha política y Guerra Militar" y "El Concepto de Revolución Pasiva". En: Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p.p. 89-102.

(28) Véase: "Análisis de las Situaciones . Relaciones de Fuerza" Ibídem. p.p. 65-76.

Ambos "movimientos", con sus momentos específicos, equivalen, a grosso modo, a los conceptos estratégicos de "guerra de movimientos" o "guerra de maniobras" (movimientos de coyuntura) y de "guerra de posiciones" (movimientos orgánicos).

Para concluir, quisiera subrayar que desde esta perspectiva de superación de los remanentes mecanicistas del marxismo ortodoxo, Gramsci consideró que toda revolución de carácter socialista debe ser considerada, no como suceso de naturaleza espontánea, sino, como un proceso organizado y coherente, donde la modificación cualitativa de la conciencia de las masas es una acción previa e inseparable del cambio estructural; y donde, incuestionablemente, la educación y la escuela se convierten en el arma más efectiva y en la trinchera más estratégica para combatir las osificadas creencias mistificadoras del orden social caduco y de la legitimidad de las clases dominantes, y de difundir una contrahegemonía eficiente para despojar a la clase sustentadora del poder económico-político de su prestigio hasta que no sea "más 'dirigente', sino únicamente dominante, detentadora de la sola fuerza coercitiva" (29), lo cual significa que ha sido desarmada ideológicamente y, por ende, de la capacidad de persuadir para conservar el consenso. A partir de ese momento se crean las condiciones para que, parafraseando a Gramsci, lo viejo muera y lo nuevo pueda nacer y, así, superar la crisis.

(29) Antonio Gramsci. Pasado y presente. p. 52.

2.2.- EL BLOQUEO HISTORICO: EL EDUCADOR COMO INTELECTUAL ORGANICO.

Hemos hecho algunas referencias sobre la hegemonía. Es conveniente revisar la posición teórica asumida por Gramsci en relación, tanto al problema del vínculo orgánico entre estructura y superestructura como al de los lazos de unión entre sociedad política y sociedad civil. Para ello el autor de los "Cuadernos de la Cárcel" presenta, como resultado del análisis de la estructura y de la realidad social de Italia, el concepto soreliano de "Bloque Histórico", que puede ser valorado como uno de los elementos categoriales culminante de su labor intelectual. Gramsci era consciente de la fragilidad que representaba para la teoría marxista el problema de la relación entre estructura y superestructura, que hasta entonces había sido planteada de una manera generalmente abstracta. Esta fragilidad se verifica en la posición que asumen los representantes de la corriente del marxismo elemental (por ejem. el economicismo), quienes al formular y divulgar el axioma de causalidad lineal convierten toda la realidad superestructural en simple "efecto", por corresponder de manera automática y fatalista con la base económica de la sociedad. La noción de "bloque histórico" permite, por un lado, rechazar todo planteamiento esquemático sobre los vínculos múltiples y complejos que unen a una realidad con la otra (estructura-superestructura y sociedad civil-sociedad política), y, por otro, a darle una expresión concreta a tales vínculos: los intelectuales.

Con todo lo escuetamente señalado, resulta prudente analizar,

en primer lugar, lo relacionado con el vínculo orgánico que se realiza, en el bloque histórico, entre estructura y superestructura, para luego hacerlo sobre la relación dialéctica entre sociedad civil y sociedad política.

2.2.1.- BLOQUE HISTORICO: EL EDUCADOR Y LA RELACION ENTRE ESTRUCTURA Y SUPERESTRUCTURA

Es necesario recordar los fragmentos más importantes de los "Cuadernos de la Cárcel" en los que Gramsci define y precisa la naturaleza del "bloque histórico". En el "Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce", al escribir sobre la necesidad de reconocer como afirmación de valor gnoseológico la proposición marxista, de que los hombres toman consciencia de los problemas estructurales sólo en el terreno de las ideologías, señala: "La estructura y las superestructuras forman un 'bloque histórico', o sea que el conjunto complejo, contradictorio y discordante de LAS SUPERESTRUCTURAS ES EL REFLEJO DEL CONJUNTO DE LAS RELACIONES SOCIALES DE PRODUCCION" (1). Podemos captar algo análogo cuando el fundador del Partido Comunista Italiano denuncia el carácter especulativo y anti científico de la historiografía idealista intentada por Croce: "La historia ético política en cuando prescinde del concepto de bloque histórico en el que EL CONTENIDO ECONOMICO-SOCIAL Y LA FORMA ETICO-POLITICA SE IDENTIFICAN CONCRETAMENTE con la reconstrucción de diversos períodos históricos, no es otra cosa que una representación polémica de los diversos filo

(1) Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 48. Subrayado nuestro.

sofemas más o menos interesantes, pero no es la historia" (2).

Tales consideraciones sobre el nudo gordiano de la relación en tre estructura y superestructura están indiscutiblemente de acuerdo con lo que Gramsci dejó entender a través de los pasajes de su trabajo inconcluso "Alcuni Temi della Questione Meridionale ". ("Algunos Temas sobre la Cuestión Meridional") relativos al bloque agrario del "Mezzogiorno" (del sur) italiano. En el mismo, la naturaleza del "bloque histórico" está resumida del siguiente modo:

"(..) la sociedad meridional es un bloque agrario constituido por tres estratos sociales: la enorme masa campesina amorfa y disgregada, los intelectuales de la pequeña y mediana burguesía rural, los fuertes terratenientes y los grandes intelectuales. Los campesinos meridionales están en continua agitación, pero como masas son incapaces de dar una expresión centralizada a sus aspiraciones y necesidades. El estrato medio de los intelectuales reciben de la base campesina los impulsos para su actividad política e ideológica. Los grandes

(2) Ibídem. p.p. 201-202. Subrayado nuestro.

propietarios en el campo político y los grandes intelectuales en el campo ideológico centralizan y dominan, en último análisis, todo este complejo de manifestaciones. Como es natural, es en el campo ideológico donde la centralización se verifica con mayor eficacia y precisión (...)"

(3).

Ateniéndonos de momento a los términos presentados por Gramsci, tanto en el Cuaderno de la Carcel "El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce" como en el ensayo "Algunos temas sobre la cuestión Meridional", podemos derivar varias consideraciones respecto a la naturaleza y carácter del bloque histórico.

-
- (3) Para una lectura completa, ver: Alcuni temi della Questione Meridionale". En : Hugues Portelli. Gramsci y el bloque histórico. p.p. 151-157.

Una expresión en la literatura de este complejo de relaciones entre los miembros de las clases dominantes y los intelectuales, lo encontramos en el gran mito shakespeariano de "La Tempestad" (1611). En el mismo, ARIEL (el intelectual) presta sus calificados servicios a Prospero (Duque de Milán, usurpador de la isla del Caribe donde habitaba Calibán), para hacer efectiva las aspiraciones de venganza de su amo contra su hermano Antonio, quien se había apoderado con procedimientos ilegales del referido ducado.

Para ilustrar la actitud de "ARIEL" como intelectual orgánico de la clase dominante, he aquí una de sus respuestas ante los mandatos de Prospero: "Perdón, señor. Cumpliré tus órdenes y ejecutaré gustosamente mis servicios de genio". William Schapespeare. La Tempestad. p. 195.

Para una mayor y mejor comprensión del valor ideológico de los per-

Los términos que utiliza Gramsci en las primeras tesis presentadas para explicar la relación entre la estructura y superestructura (... "las estructuras son el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción" y "... el contenido económico-social y la forma ético-política se identifican concretamente..."), podrían originar la siguiente pregunta: ¿Cómo es posible que Gramsci, un pensador marxista de resuelta hostilidad intelectual al pensamiento economicista, haya arribado al terreno común de éste donde la superestructura no pasa de ser un simple "reflejo" y "efecto" de la estructura socioeconómica?. Pero puede decirse que para el redactor del "Ordine Nuovo" tales expresiones tienen otro sentido. Sentido que debe alcanzarse en el marco de referencia que proporciona la noción de "bloque", en donde las partes y sus conexiones dan lugar a una unidad indivisible. Más aún, la expresión "bloque histórico" empleada por Gramsci permite, fundamentalmente, despejar toda duda en cuanto al hecho de que la primacía dentro de éste lo tiene la base socio-económica por ser la que, en última instancia, determina, por una parte, el tipo de relaciones de producción que habrán de predominar en una formación social dada y, por otra, qué grupos sociales pueden constituirse en ella. Sin embargo, la actitud de reconocer la primacía de lo estructural no debe conducir a ninguna "superstición economicista", según la cual todo fenómeno que ocurre en la superestructura social tiene el ineludible carácter de ser "reflejo" y "efecto" de quién sabe qué "base" y "causa" económica. Por lo contrario, las contradicciones infraestructurales

sonajes de la obra teatral de Shakespeare en consideración, ver el ensayo de Roberto Fernández Retamar intitulado "Calibán".

sólo tienen concreción histórica relativa según como se expresen y se resuelvan a nivel de las actividades supraestructurales.

El meollo de esta interpretación, que está insospechablemente de acuerdo con los principios clásicos del materialismo histórico, consiste en destacar las afirmaciones de que la formación de un bloque histórico supone el establecimiento de lazos entre los niveles de este bloque (estructura-superestructura) capaces de conformar una unidad orgánica. Gramsci define esta organicidad, según palabras de Portelli, como: "La necesidad, para el movimiento supraestructural del bloque histórico, de evolucionar en los límites del desarrollo de la estructura, pero también más concretamente como la obra de los grupos sociales encargados de administrar las actividades superestructurales" (4).

Es de suma importancia poner de relieve que las relaciones estructura-superestructura se caracterizan por ser el resultado de la acción específica que realizan ciertos grupos sociales aplicados a operar tanto en el nivel económico como en el superestructural: los intelectuales.

Pero el uso que hizo Gramsci del término de "intelectual" no se agotaba al señalar al grupo reducido de individuos dedicados a labores que sólo exigen un esfuerzo "intelectual-cerebral". La consciencia que tenía este pensador del papel de los intelectuales en la vinculación de los elementos

(4) Ibídem. p. 48.

del bloque histórico se expresó en la profunda modificación semántica que hace del término, al incluir dentro del mismo a la mayor cantidad y variedad de individuos, quienes alcanzan a desempeñar funciones de organización, administración, supervisión, dirección y gobierno dentro de la sociedad de la que forman parte.

Es esencial poder establecer con la mayor y mejor precisión la cita gramsciana: si bien "todos los hombres son intelectuales" (5), no por ello podemos concluir que "todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales" (6). Esto último, porque Gramsci comprendía también que las funciones básicas de los intelectuales consistían, en primer lugar, en servir de nudos de enlace entre las clases y las actividades estructurales (estructura-superestructura), y, en segundo, en dar unidad y consciencia de clase al grupo social al cual representan, para que ejerzan o conquisten tanto la

(5) Para tener una idea de la ampliación semántica del término "intelectual" nada más pertinente que la siguiente explicación general dada por Gramsci al respecto: ... "Se puede hablar de intelectuales, pero no tienen sentido de hablar de no intelectuales, porque los no-intelectuales no existen. (...) no hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el homo faber del homo sapiens. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega una cierta actividad intelectual, o sea es un 'filósofo', un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o modificar una concepción del mundo y a suscitar nuevos modos de pensar". Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p.p. 14-15.

(6) Ibídem. p. 14.

hegemonía social como el gobierno político (homogeneización de las superestructuras).

No obstante, el papel que desempeñan los intelectuales, por estar sujetos a las determinaciones históricas, puede modificarse sustancialmente al establecer una nueva relación orgánica con la clase revolucionaria en ascenso (el proletariado) y dar lugar a la formación de "un estado mayor cultural", destinado a romper su compromiso con la ideología de la clase fundamental y dominante en el campo económico que, a la vez, domina lo político-ideológico (la burguesía). Dejan de pertenecer a la casta tanto de los intelectuales tradicionales como a la de los intelectuales orgánicos de la clase reaccionaria, para convertirse en intelectuales orgánicos del proletariado.

Gramsci rompe, de esta manera, con el difundido mito de la autonomía de los intelectuales, legado de la tradición idealista e individualista (7), y da una respuesta concreta e inequívoca a la pregunta: "¿Los intelectuales, son un grupo social autónomo e independiente, o por el contrario cada

- (7) Gramsci, en su Cuaderno de la Cárcel "Los intelectuales y la organización de la cultura" (ob. cit.), ha señalado al respecto que: "Así como estas diversas categorías de intelectuales tradicionales mantienen con 'espíritu de cuerpo' su no interrumpida continuidad histórica y su 'calificación', del mismo modo se conservan a sí mismos como autónomos e independientes del grupo social dominante. Esta autoposición no carece de consecuencias en el campo ideológico y político, consecuencia de vasto alcance: toda la filosofía idealista se puede referir fácilmente a esta posición asumida por el complejo social de los intelectuales y define la expresión de esa utopía social según la cual los intelectuales se creen 'independientes' autónomos, investidos de sus propios caracteres, etc.". c.f. p.13.



grupo social tiene sus propias categorías especializadas de intelectuales? .
Cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial del mundo de la producción económica, se crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y consciencia de la propia función, no sólo en el campo económico sino también en el social y en el político (...)" (8).

Esta desacralización de la autonomía del intelectual sirve al marxista italiano para, en primer término, ratificar la tesis de que los intelectuales no constituyen en sí mismos una "clase", sino un grupo social ligado estrechamente a una clase y, en segundo término, que todo grupo que aspira a la toma o conservación del poder económico-político y cultural tiene necesidad de disponer de intelectuales orgánicos capaces de crear e imponer una nueva hegemonía o de mantener y rejuvenecer la vieja.

Es cierto, sin embargo, que un lector no atento puede interpretar mal estas consideraciones—en las que Gramsci niega rotundamente la posibilidad de autonomía del intelectual, en el sentido de poder surgir y desarrollarse encima y fuera de las clases sociales— y convertir esta no autonomía en la negación de la existencia de toda libertad en la investigación y producción artística e intelectual respecto al momento político-ideológico inmediato.

(8) Ibídem. p. 11

Al respecto, Gramsci se opone sin reservas al confinamiento tanto de los intelectuales como de las masas al círculo ideológico monolítico de los partidos y del poder político. Pero su intención supera estos planteamientos para reivindicar para todos el derecho de pensar y de expresarse, como una de las condiciones que pueden conducir a una consciencia auténtica y a una política liberadora. Gramsci pensaba que, tomando abiertamente partido por la libertad de pensamiento y de expresión, "solamente donde existe dicha condición política se realiza una relación maestro-discípulo en el sentido más general (...)" (9). En definitiva, como lo piensa María Antonietta Macciocchi, "la violencia en las cuestiones de pensamiento y de moral es estúpida e inútil..." (10), dado que el objetivo de la "revolución moral e intelectual" no puede ser otro que dotar a las masas de la consistencia moral e intelectual

(9) Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce p. 35.

Para Gramsci el problema de la relación pedagógica debe ser considerado a la luz de la moderna teoría y práctica pedagógica, "según la cual la relación entre maestro y alumno es una relación activa, de vínculos recíprocos, y, por lo tanto, cada maestro es siempre un alumno y cada alumno un maestro. Pero la relación pedagógica no puede ser reducido a relaciones específicamente 'escolares' por las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas y observan sus experiencias y valores históricamente necesarios, 'madurando' y desarrollando una personalidad propia, histórica, culturalmente superior. Esta relación existe en toda sociedad en su conjunto y para cada individuo respecto de los otros individuos; entre capas intelectuales y no intelectuales; entre gobernantes y gobernados; entre élites y adherentes; entre dirigentes y dirigidos; entre vanguardias y cuerpos de ejército. Cada relación de 'hegemonía' es necesariamente una relación pedagógica (...)" *Ibidem*. p. 34.

(10) María A. Macciocchi. Gramsci y la revolución de occidente. p. 217.

lectual para liberarse de las ataduras de las viejas ideologías religiosas, pedagógicas, culturales, sexuales y morales, para que puedan alcanzar en un esfuerzo común una mayor "maduración" de la consciencia de clase opuesta a toda obtusa esclavización ideológica.

Queda todavía otro presupuesto del discurso de Gramsci que está estrechamente relacionado con la problemática de la autonomía del intelectual. Se trata de la relativa autonomía de éste respecto a la estructura socioeconómica como a la clase social que representa. Su autonomía de la estructura se manifiesta, evidentemente, cuando el intelectual no queda fatalmente aprisionado a su origen o ascendencia social. Es lo que sucede en el hecho concreto de que si bien una parte de los intelectuales tienen su procedencia en la clase que representan (para Gramsci, por ejemplo, los grandes intelectuales meridionales que surgen principalmente de la clase de los grandes terratenientes), la mayor cantidad de ellos proviene de las clases subalternas y son asimilados a las clases que usufructúan la hegemonía. En este caso, como lo expresa Gramsci, "basta pensar, para convencerse, que más de los 3/5 de la burocracia estatal italiana está constituida por meridionales" (11), vale decir, que "se han formado grupos que tradicionalmente 'producen intelectuales' " no tanto para sí como para los demás grupos sociales y, en especial, para el dominante. Por consiguiente, el intelectual no es un simple reflejo de la estructura socioeconómica.

(11) Antonio Gramsci. Algunos temas sobre la cuestión meridional. p. 151.

La explicación precedente se complementa con la que se refiere a la relativa autonomía del intelectual ante la clase social de la que forma parte. El mérito teórico de Gramsci al respecto fue haber destacado el papel activo del intelectual como agente de la clase social de la que procede directamente o a la que ha sido asimilado o integrado (transformismo). Tal relativa autonomía alcanza su máxima expresión en el momento del ejercicio, por parte del intelectual, de la función de organización y dirección política e ideológica del grupo social al cual "pertenece". Esta función que representa "la autoconsciencia y la autocrítica de la clase dominante" impide a los intelectuales convertirse en los "agentes inmediatos" de dichas clases, o, lo que viene a ser lo mismo, en los agentes pasivos del estadio económico-corporativo (o de intereses egoísta-corporativos). Es por ello, que el intelectual debe de hacer vigente dicha autonomía para lograr que la clase que representa adquiere consciencia tanto de sus limitaciones como de sus potencialidades dentro del bloque histórico dominante, bien para conservarlo o para sustituirlo por un bloque nuevo. En resumida cuentas, los intelectuales deben "separarse" de la clase de la que son un agente representante "para unirse luego a ella más íntimamente, para ser una verdadera superestructura y no sólo un elemento inorgánico e indeferenciado de la estructura-corporación" (12).

Así pues, Gramsci está en lo cierto al afirmar sin embargo, después de un análisis de clase de los intelectuales, que no existe ningún inte-

(12) Ver las "Notas dispersas" que Gramsci escribe sobre Babbitt en su cuaderno "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno". p.p. 325-327.

lectual autónomo, libre de todo efecto de la lucha de clases, sino, por el contrario, todos son expresión activa de una situación histórica concreta en donde cada clase social forma sus categorías de intelectuales, que le darán a ella su homogeneidad y la dirección del bloque histórico.

Pero Gramsci comprendía también que no todos los miembros de un bloque histórico son intelectuales del mismo tipo en cualquier momento histórico determinado, sino que pueden resultar ser, o bien intelectuales orgánicos o bien tradicionales. Estos últimos, están formados por la categoría social del intelectual que existía antes del surgimiento y establecimiento de la nueva sociedad (la capitalista) con su nueva clase fundamental (la burguesía), es decir, están constituidos por los intelectuales orgánicos que estaban vinculados a la antigua sociedad (la feudal) con su clase fundamental (la aristocracia terrateniente). De hecho, podría decirse que tales intelectuales no son otra cosa que un residuo conservador de la clase social superada históricamente, que deben ser asimilados al nuevo grupo social, que representa orgánicamente el nuevo bloque histórico (o a la nueva situación histórico-social) (13).

Gramsci destaca como elemento representativo de la categoría social de los intelectuales tradicionales al clero, al que la clase fundamental

(13) Gramsci ha ratificado, en un fragmento de sus "Cuadernos de la Carcel", la indiscutible realidad de que "cada grupo social 'esencial' al surgir a la historia desde la estructura económica precedente y como expresión del desarrollo de esa estructura ha encontrado, por lo menos en la historia hasta ahora desenvuelta, categorías intelectuales

(en el poder o en ascenso) deberá entonces absorber para que sus miembros se conviertan en intelectuales orgánicos (de la burguesía o del proletariado), y puedan hacer posible o bien la evolución del bloque histórico y de su hegemonía en vigencia o bien la aparición e instauración del nuevo.

Cuando el "teórico de las superestructuras" -como define Jacques Texier a Gramsci- habla de los intelectuales orgánicos se refiere específicamente al grupo de individuos que asumen consciente y activamente la función de organización (no sólo de la clase reaccionaria, sino también del proletariado) conforme a una específica concepción del mundo, del hombre y de la vida de la que es portadora la clase que representan.

Es, precisamente, por este carácter orgánico que todo intelectual se define en el seno de un bloque histórico determinado. Tal es el caso del intelectual orgánico de la burguesía cuya función se concretiza cabalmente al hacer efectivo el vínculo entre estructura y superestructura: hace de la burguesía la clase fundamental en el campo económico (estructura), y a nivel supraestructural la dota tanto de unidad como del "gobierno" y de la dirección ideológica sobre las fuerzas sociales no homogéneas, que incluyen tanto a los grupos "auxiliares" o "aliados" como a los que asumen una franca contradicción antagónica con la naturaleza y carácter de ese bloque histórico.

preexistentes que aparécían representando una continuidad histórica ininterrumpida aún por los demás complicados cambios de las formas políticas y sociales". Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 12

Esa situación se clarifica cuando se considera el papel del "educador" (por ejemplo, del docente, del dirigente de un partido, del dirigente sindical o gremial, del sacerdote, del locutor de radio, del animador de T.V., etc.) entre la masa de los intelectuales orgánicos de la burguesía. Conocido es el esfuerzo que desarrolla ésta para tratar si no de suprimir sí de atenuar las posibles contradicciones que puedan surgir entre las relaciones de producción y la superestructura jurídico-política e ideológica dominante. Este propósito se hace factible a partir de la organización y ejercicio de la hegemonía ideológica-política a favor de la burguesía, quien subordina los intelectuales tradicionales a los orgánicos, dando lugar a la formación de un "bloque intelectual moral" que se presenta como condición de éxito del propio bloque histórico. Así, los intelectuales, integrados en una sola fila, podrán desempeñar la función de aminorar las contradicciones actuando en los dos niveles superestructurales: primero, desde aquél que se designa como sociedad civil, entre cuya tupida y compleja red de "instituciones privadas" con sus propios cuadros dirigentes se destacan la escuela y el docente, en el funcionamiento de la hegemonía (consenso + dirección) que la burguesía ejerce sobre el grueso del cuerpo social que integran los grupos aliados; y segundo, desde la sociedad política, a quien le pertenece el ejercicio de la función de dominación (coerción + mando directo), que expresa a través del Estado (ejército, policía, burocracia, etc.) y del poder "jurídico" con sus tribunales y abogados, los cuales reprimen a los sectores sociales que no se resignan dócilmente a aceptar ni los principios ni la disciplina de esa situación histórica específica.

Ahora estamos en mejores condiciones para establecer que la escuela y el docente, como elementos destacados de la sociedad civil, favorecen radicalmente el proceso de adquisición del grado de "homogeneidad, autoconsciencia y organización alcanzado por los diferentes grupos sociales" (14). Dicho proceso comprende dos fases: la toma de consciencia en sí (fase "egoista-pasional", donde el grupo social toma consciencia de la "unidad homogénea del grupo profesional" y de "la solidaridad de intereses" entre los miembros del grupo, sin sobrepasar los límites del campo estrictamente económico), y la de adquisición de consciencia para sí (fase "ético-política", donde el grupo social adquiere consciencia de la realidad estructural) (15). En esta última es cuando se alcanza el momento de la "catarsis", que Gramsci define prácticamente como:

- (14) Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p. 71.
- (15) Se puede afianzar más este presupuesto, a propósito del papel de la escuela y el docente en la adquisición por parte de los diversos grupos sociales de la consciencia para sí y en sí, con lo que dice Gramsci en su estudio sobre la forma en que se desarrollan las situaciones sociales y las relaciones de fuerza; refiriéndose a tres momentos: ". el primero y más elemental es el económico-corporativo: un comerciante siente que debe ser solidario con otro comerciante. Un fabricante con otro fabricante, etc., pero el comerciante no se siente aún solidario con el fabricante; o sea, es sentida la unidad homogénea del grupo profesional y el deber de organizarla pero no se siente aún la unidad con el grupo social más vasto. Un segundo momento es aquel donde se logra la consciencia de la solidaridad de intereses entre todos los miembros del grupo social, pero todavía en el campo meramente económico. Ya en este momento se plantea la cuestión del Estado, pero sólo en el terreno de lograr una igualdad política-jurídica con los grupos dominantes, ya que se reivindica el derecho de participar en la legislación y en la administración y hasta de modificarla, de reformarla,

"la fase más estrictamente política, que señala el neto pasaje de la estructura a la esfera de las superestructuras complejas, es la fase en las cuales las ideologías existentes se transforman en 'partido', se confrontan y entran en lucha hasta que una sola de ellas o al menos una sola combinación de ellas, tienda a prevalecer, a imponerse, a difundirse por toda el área social, determinando además de la unidad de los fines económicos y políticos, la unidad intelectual y moral, planteando todas las cuestiones en torno a las cuales hierven la lucha, no sólo sobre un plano corporativo sino sobre un plano 'universal', creando así la hegemonía de un grupo social fundamental sobre uno servil de grupos subordinados". (16).

pero en los cuadros fundamentales existentes. Un tercer momento es aquel donde se logra la consciencia de los propios intereses corporativos, en su desarrollo actual y futuro, se superan los límites de la corporación, de un grupo puramente económico y pueden y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados". *Ibíd.* p.p.71-72

- (16) La misma idea se expone en otros escritos de la cárcel, específicamente en "El Materialismo histórico y la filosofía de B. Croce" (*ob.cit.*), en donde el marxista italiano reafirma que "se puede emplear el término 'Catarsis' para indicar el paso del momento meramente económico (egoístico-pasional) al momento ético-político, esto es, la elaboración superior de la estructura en superestructura, en la consciencia de los hombres". Cf. p. 49.

Gramsci extendió y profundizó más la premisa teórica sobre el papel de la escuela y del docente dentro del bloque histórico, al destacar que en la formación de éste la primacía económica de una clase fundamental resulta condición necesaria pero no suficiente; es necesario que la clase dirigente disponga de una auténtica política hacia los intelectuales para que éstos estén dispuestos y en condiciones de realizar todos los esfuerzos indispensables para armonizar la ideología y la política con los fundamentos esenciales de las relaciones sociales de producción dominantes.

Tomando como ejemplo histórico el "Risorgimento", Gramsci confirma la verdad de este postulado al señalar que:

"la hegemonía de un centro director sobre los intelectuales se afirma a través de dos líneas principales: 1) Una concepción general de la vida, una filosofía, que ofrece a los adherentes una dignidad intelectual, que provee de un principio de distinción y de un elemento de lucha contra las viejas ideologías que dominan por la coerción; 2) UN PROGRAMA ESCOLAR, UN PRINCIPIO EDUCATIVO Y PEDAGOGICO ORIGINAL QUE INTERESAN Y DAN UNA ACTIVIDAD PROPIA, EN SU DOMINIO TECNICO, A LA FRACCION MAS HOMOGE-

NEA Y NUMEROSA DE LOS INTELLECTUALES: LOS EDUCADORES, DESDE EL MAESTRO DE ESCUELA A LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS" (17).

De esta forma queda corroborado que los intelectuales orgánicos del bloque histórico, especialmente los educadores, establecen una relación con la estructura de manera mediata a través del complejo de las superestructuras (sociedad civil-sociedad política). Así, una vez que se establece el vínculo orgánico con la estructura por la acción deliberada de los intelectuales, las ideologías y actividades políticas (las superestructuras) deviene en el terreno donde los hombres adquieren consciencia de los conflictos que se producen a nivel de la estructura y luchan por resolverlos, lo que da lugar a la cristalización de un bloque histórico específico (18).

Es, por lo tanto, que confirmamos que la escuela y el docente no son entidades etéreas o, mejor dicho, autónomas capaces de existir "por sí mismas" abstraídas del contexto histórico social en el que existen. Por lo contrario, son realidades históricas cambiantes que se establecen sobre una

(17) Citado por Hugues Portelli, en: Gramsci y el bloque histórico. p. 71 Subrayado nuestro.

(18) Hemos señalado anteriormente la posición de Gramsci en relación a la necesidad de reconocer un valor concreto a las superestructuras en oposición a la tendencia economicista. Para tal propósito sugiere analizarlas vinculándolas al concepto de bloque histórico.

Para dejar claro que tal sugerencia no es arbitraria, Gramsci nos

base sociopolítica estructural, de donde extraen su carácter y a la cual sirven. Esa base de fuerzas e intereses sociales es la que condiciona, en último análisis, a tales elementos de la sociedad civil, forzándolos y convenciéndolos a inscribirse en la racionalidad de las fuerzas dominantes que representan intereses económicos, sociopolíticos y culturales definidos (bloque histórico).

2.2.2. EL BLOQUE HISTORICO: EL EDUCADOR Y LA RELACION ENTRE SOCIEDAD CIVIL Y LA SOCIEDAD POLITICA.

En el presente apartado los términos y explicaciones expuestas en los anteriores fragmentos del capítulo en desarrollo (Por ejemplo: hegemonía, bloque histórico, Estado, aparato ideológico, intelectuales, etc.) (19), se presentan en relación con el análisis de la superestructura lo que da lugar

dice: "Si los hombres adquieren consciencia de su posición social y de sus objetivos en el terreno de las superestructuras, ello significa que entre estructura y superestructura existe un nexo vital y necesario". Antonio Gramsci, El Materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 236.

- (19) Se hace necesario llamar la atención del lector en relación a la cuestión del aparato conceptual en el que descansa y queda encuadrada la teoría gramsciana sobre el Estado, la hegemonía, el bloque histórico, la guerra de posición, etc. En este sentido es obligado confrontar el trabajo de Perry Anderson ("Las Antinomias de Antonio Gramsci". Cuadernos políticos, p.p. 5-57, donde se emprende la difícil y delicada tarea de esclarecer las formas específicas y las oscilaciones semánticas que experimentan los conceptos fundamentales en los propios textos de Gramsci.

a que los mismos alcancen si no una nueva dimensión semántica, en sentido estricto, sí una nueva implicación que no habían tenido antes. En este momento es cuando se explica, por un lado, la condición del intelectual como elemento orgánico de la burguesía que liga los dos planos de la superestructura, al poner el máximo de sus capacidades y empeño en elaborar y difundir una concepción del mundo que, además de impregnar todo el cuerpo social, contribuye enormemente a lograr y preservar tanto la unidad de la clase fundamental "como su hegemonía en el seno del bloque histórico". Por otro lado, se presenta la consideración del intelectual ^{tradicional} no como ideólogo al servicio exclusivo de la clase en el poder, sino como aquél que se convierte en intelectual orgánico del proletariado capaz de desarrollar una lucha de clases con el partido de vanguardia en todos los planos de la sociedad (tanto en el económico como en el político y cultural) hasta desintegrar el antiguo bloque histórico.

Disipar equívocos e incomprendiones impone la responsabilidad de recordar los pasajes de este trabajo en los que se consideran la posición del redactor del "II Grido del Popolo" en cuanto a establecer una distinción de orden "metódico" (o, como lo afirma él mismo, de "contenido y de forma puramente didascálica") entre sociedad civil y sociedad política en el Estado de clase. La sociedad política estaría constituida, como ya lo hemos visto anteriormente, por el ejército, la policía, los tribunales de "justicia", es decir, en otras palabras, por la burocracia civil y militar, que representarían el momento de la fuerza coercitiva al encargarse sus "funcionarios"

de la gestión del aparato del Estado (coerción + dominación). Mientras que la sociedad civil estaría conformada por la compleja red de instituciones "privadas" que van "de la escuela a la iglesia pasando por los sindicatos, los partidos y todos los sectores de actividades culturales y especializaciones" (20), cuyos agentes se encargarían de hacer efectiva las funciones educativas e ideológicas necesarias para que exista, además del dominio, una dirección consensual en la sociedad global.

Al respecto la solución que adopta Gramsci en la cuestión del concepto de Estado es la de reunificar esos elementos constitutivos (sociedad política y sociedad civil) y, de esta manera, poder ofrecer una acepción de sentido y alcance más amplio que logra encerrar en sí la explicación de la compleja articulación dialéctica entre coerción y concenso, dictadura y hegemonía que sirven de base y de marco al poder de una clase fundamental.

Si acudimos a la revisión de los textos de Gramsci, donde plantea expresamente sus observaciones sobre el Estado, nos encontraremos con el aporte genial de la distinción, dentro de éste, de la existencia de un complejo "andamiaje" formado por el "aparato ideológico hegemónico", por medio del cual el Estado de clase realiza vehementemente su poder de persuasión y de dirección ideológica sobre el plano ocupado por la sociedad civil. Este aparato ideológico hegemónico es la concreción tangible de la hegemonía, del sistema ideológico que "envuelve por completo al ciudadano, lo integra

(20) María A. Macciocchi. p. 197.

desde la infancia en el universo escolar y más tarde en el de la iglesia, el ejercito, la justicia, la cultura, el ocio y aún el sindicato, y así hasta la muerte, sin dejarle el menor respiro: esta prisión de mil ventanas simboliza el reinado de una hegemonía cuya fuerza reside menos en la coacción que en el hecho de que sus barrotes sean tanto más eficaces cuanto que son menos visibles". (21).

A la luz del intento de Gramsci para ampliar el concepto de Estado, que le permitió ir más allá de las simplificaciones a que se ve sometido dicho concepto, por las variantes reduccionistas divulgadas a partir de la teoría marxista clásica de Estado -según la cual el Estado es sólo un "instrumento de clase", una "expresión de la clase dominante" y que se limita sólo a la esfera de la dominación, como aparato coercitivo que es- se logra comprender la existencia y funcionamiento de las estructuras de los aparatos de hegemonía, en su relación dialéctica con el campo de la producción económica, que es el punto en donde surgen las diversas y complejas prácticas ideológicas dominantes en una situación histórica determinada. En este sentido, Gramsci no oculta la función ideológica intrínseca tanto del campo de la reproducción fundamentalmente ideológica (las superestructuras) como de la reproducción económica (la infraestructura). Para escapar de todo efecto negativo del reduccionismo tanto economicista como ideologista, habría que concluir por el momento que, así como el aparato de hegemonía se constituye y

(21) *Ibíd.* p. 155

se plantea como condición necesaria para la existencia y funcionamiento de la estructura, ésta lo será para la superestructura.

Se comprende, entonces, que este señalamiento sobre la traba
zón dialéctica entre estructura y superestructura implica un reconocimiento expreso del carácter de clase de la hegemonía en el bloque histórico burgués, "dado que el aparato de hegemonía está traspasado por la preeminencia de la lucha de clases" (22).

No sucede menos, por supuesto, en el interior de la superes-
tructura en el momento de la unidad entre sociedad civil y sociedad política en la conformación del bloque histórico y de su sistema hegemónico, que es-
tará bajo la dirección directa de la clase que, propietaria de los medios de
producción, se hace del poder político y de la autoridad ideológica para actuar

(22) Christine Buci-Glucksmann. Gramsci y el Estado (Hacia una teoría materialista de la filosofía). p. 66.

Se podrá corroborar esta interpretación, del carácter de clase de la hegemonía en las sociedades capitalistas, con las indicaciones que ha
ce esta autora, con apego a las ideas fundamentales de Gramsci al res-
pecto, al prevenir ante la posibilidad de que en el momento de conside-
rar el aparato de hegemonía se pueda "caer en la trampa de un institu-
cionalismo a la manera de Weber (preeminencia de las instituciones so-
bre la práctica)", si no se asume un manifiesto espíritu de investiga-
ción con verdadera tentativa marxista para plantear y profundicar el
estudio del aparato ideológico y la construcción del nuevo sistema he-
gemónico. En esta óptica Buci Glucksmann manifiesta que: "El apar-
ato de hegemonía califica y precisa al concepto de hegemonía, entendi-
do como hegemonía política y cultural de las clases dominantes. Con
junto complejo de instituciones, de ideologías, de prácticas y de agen-
tes (entre los que encontramos a los 'intelectuales'), el aparato de he-
gemonía no encuentra su unificación sino en una EXPANSION de cla-
se. Una hegemonía se unifica solamente como APARATO, por refe-
rencia a la clase que se constituye EN Y POR la mediación de múlti-

preminente sobre el resto de la sociedad. Es la conclusión que se extrae de unos de los fragmentos del trabajo de Carlos Pereira intitulado "Antonio Gramsci: El concepto de Bloque Histórico", cuando sostiene que:

"Si recordamos la unidad de estructura y superestructura y, en el interior de ésta, por la unidad entre sociedad civil (aparatos privados) y la sociedad política (aparatos de Estado), resulta entonces que el sistema hegemónico aparece cuando la clase fundamental en las relaciones sociales de producción instauradas por la estructura económica es, a la vez, la clase dominante en la sociedad política y la clase dirigente en la sociedad civil"(23).

No hay ninguna duda de que esta última afirmación nos traza una interrogante cuya respuesta nos aproximará a una conveniente elucidación teórica de la naturaleza y carácter de la hegemonía dentro de un bloque histórico específico. De ahí entonces el verdadero problema: Si se sostiene que la formación de un bloque histórico con su respectiva hegemonía no es proce-

ples sistemas: aparato escolar (de la escuela a la universidad), aparato cultural (de los museos a las bibliotecas), organización de la información, del marco de vida del urbanismo, sin olvidar el peso específico de aquellos aparatos eventualmente heredados de un modo de producción anterior (del tipo de la iglesia y sus intelectuales). Cf. p. 66 ; Subrayado de la autora.

(23) Carlos Pereira. "Antonio Gramsci: el concepto de Bloque Histórico" Controversia, p. 26

so automático producto de un elán vital bersogniano, entonces ¿cuáles son los agentes sociales, las actividades, los mecanismos y las vías a través de los cuales una clase fundamental dominante en el campo económico se convierte en dirigentes en los terrenos políticos e ideológicos?.

Vamos a tratar de dar la respuesta a la interrogante planteada con el análisis de la situación del educador, como parte de una clase social, en su rol esencial, de elemento activo en la armonización de los dos planos superestructurales para la formación y desarrollo de un sistema realmente hegemónico dentro de un bloque histórico específico.

Como se ha considerado anteriormente, la formación de un bloque histórico supone, además de la vinculación orgánica entre estructura y superestructura, la consolidación de esta última, a través de la conversión de la clase dominante a nivel económico en la clase política e ideológica dirigente, sobre el resto de la sociedad.

Apoyándonos en esta última afirmación, hacemos hincapié en destacar la convicción de que la hegemonía aparece y se establece cuando la clase económicamente dominante logra hacerse del consenso, que impondrá no sólo sobre los miembros de las clases adherentes sino también sobre las clases explotadas. Tal consenso cristaliza en el momento de la subordinación de todos los grupos sociales a los objetivos generales propuestos por la clase dominante en el proyecto de desarrollo de sus propios intereses mezquinos. Este consenso es el resultado del complejo proceso de sometimiento ideológico

co en que se ven atrapadas las grandes masas sociales.

Así pues, la consolidación del sistema hegemónico de un bloque histórico dado, se debe fundamentalmente a la actividad específica de los intelectuales orgánicamente ligados a él. Dichos intelectuales, además de administrar la ^{de}coerción necesaria, harán lo pertinente para modelar a los miembros de la sociedad de acuerdo a la concepción del mundo sustentada por la clase en el poder.

Se comprende así, el por qué de la actitud de Gramsci al proceder en calificar a los intelectuales como:

"...los 'empleados' del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a saber: 1) del consenso 'espontáneo' que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo social dominante, (...); 2) del aparato de coerción estatal que asegura 'legalmente' la disciplina de aquellos grupos que no 'consienten' ni activa ni pasivamente, pero que está preparado para toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el comando y en la dirección, casos en que el consenso espontáneo viene a menos: (24)

En la tarea de organizar y administrar "el consenso espontáneo" se encuentran plenamente comprometidos los intelectuales propiamente dichos, entre los que se destacan los sacerdotes, los periodistas, los filósofos profesionales, los dirigentes de los sindicatos y de los partidos políticos y, de manera sobresaliente, los docentes (por ser los que tienen la mayor carga de responsabilidad en la tarea de universalizar la ideología de la clase dominante.)

Esta interpretación lleva a afirmar que, en un sistema homogéneo de clase, tal universalización de la ideología dominante se logra por la invaluable actividad que realizan, junto con otros funcionarios e instituciones, los docentes en las escuelas, al impedir la adquisición y el desarrollo de la ideología propia de las clases explotadas, las que se ven obligadas a pensar, sentir y actuar de acuerdo al sistema de valores e intereses de la clase explotadora. Tal colaboración de clase posibilita, en el momento de la incorporación activa de los hombres a la sociedad (25), la subordinación de éstos a la

-
- (25) Para obtener una comprensión aproximada de lo que Gramsci entiende por hombre y su pertenencia al mundo, vale remitirse al reconocido texto del Cuaderno "El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce" (ob. cit.), en el que el autor se plantea y despeja "la pregunta primera y principal de la filosofía: ¿Qué es el hombre?... Es preciso concebir al hombre como una serie de relaciones activas (un proceso) en el cual, si bien la individualidad tiene la máxima importancia, no es, sin embargo, el único elemento digno de consideración. La humanidad que se refleja en cada individualidad está compuesta de diversos elementos: 1) el individuo; 2) los otros hombres; 3) la naturaleza. Pero el segundo y tercer elemento no son tan simples como puede parecer. El hombre no entra en relación con los demás hombres por yuxtaposición, sino orgánicamente, es decir, en cuanto forma parte de organismos, desde los más simples hasta los más complejos. Así, el

vida institucional convenida por la burguesía; sobre la decisión de impedir o mediatizar el desarrollo de organizaciones sociales (o políticas) de clase única.

En virtud de esta acción específica de los intelectuales, (destacándose los educadores), en el sometimiento ideológico y político de los grupos auxiliares y subalternos a la hegemonía de clase, se produce el fenómeno social de que dicho sometimiento, sea aceptado y asimilado como algo natural y, por ende, no susceptible a ser transformado en un bloque histórico progresivo.

Esta compleja labor de creación, organización y difusión de una específica concepción del mundo, que atenúa en la consciencia de los hom

hombre no entra en relación con la naturaleza simplemente por el hecho de ser él mismo naturaleza, sino activamente, por medio de la técnica y el trabajo. Y aún estas relaciones no son mecánicas. Son activas y conscientes; corresponden al grado mayor o menor de consciencia que de ellas tenga el hombre. Por ello se puede decir que cada cual se cambia a sí mismo, se modifica, en la medida en que cambia y modifica todo el conjunto de las relaciones de las cuales es centro de anudamiento. En este sentido, el filósofo real no es y no puede ser otra cosa que el político, es decir, el hombre activo que modifica el ambiente, entendido por ambiente el conjunto de las relaciones de que el hombre forma parte. Si la individualidad misma es el conjunto de estas relaciones, crearse una personalidad significa adquirir consciencia de estas relaciones, y modificar la personalidad significa el conjunto de estas relaciones". Cf. p.p. 36-37.

bres las contradicciones entre las relaciones de producción y el desarrollo de las fuerzas productivas, es abordada tanto por los "grandes intelectuales" (creadores de la concepción del mundo necesaria) como por los intelectuales subalternos (organizadores o heraldos divulgadores de la ideología). Esta armonía de los grandes intelectuales con los subalternos facilita la estructuración y consolidación de un "bloque intelectual", que estará referido orgánicamente a la estructura del bloque histórico dominante.

Pero lo más importante a destacar es que en el "bloque intelectual", donde se combina fuerza y consenso para la formación y homogeneización de todas las superestructuras, los educadores llevan a cabo, a través de las diversas instituciones culturales, el objetivo social de intervenir sistemáticamente en la formación de un ciudadano-trabajador capaz de integrarse tan a las relaciones de una determinada forma de vida social como a las relaciones de trabajo resultantes del modo de producción dominante.

Una concreción podría ayudarnos a aclarar lo que ha sido últimamente señalado. En las sociedades divididas en clases, los educadores y la educación están animados por objetivos "educativos" que normalmente llevan implícitos propósitos políticos y económicos tendientes a la conservación de las condiciones y elementos básicos de la estructura social hegemónica. Por lo que, en términos muy concretos, es posible destacar que la educación de clase persigue fundamentalmente:

- 1) La "socialización" o incorporación inconsciente de los gru-

pos sociales a los ambientes o modos de vida (de pensar, de sentir, de comportarse) propios de la racionalización capitalista de la producción. Esto mediante la difusión permanente de los elementos caracterizadores (por ejemplo, el consumismo irracional) de la ideología de los grupos dominantes, y,

2) La formación de una mano de obra calificada para asegurar "el máximo de productividad del trabajo y el máximo de rentabilidad a los capitales". Dicho de otra forma, se busca tendenciosamente transformar al trabajador en un esclavo fordizado o taylorizado, para el funcionamiento del modelo capitalista de producción. (26).

Desde esta perspectiva, es procedente subrayar el hecho de que la sociedad de clases se organiza de manera tal, que permite a los grupos

(26) Estas indicaciones generales se pueden ampliar y aclarar con las observaciones hechas al respecto por Buci-Glucksmann, cuando afirma que: "No puede haber taylorismo sin una concepción mecanicista del hombre reducido a ser una máquina, es decir, sin las premisas siguientes:

1) Los managers son los responsables del trabajo, siendo el obrero solamente el ejecutor; tenemos por tanto, una permanente separación de la función de dirección y de ejecución.

2) El obrero no es más que un objeto 'rentable', por tanto debe ser "sano".

3) Todo está dirigido a asegurar el máximo de productividad del trabajo y el máximo de rentabilidad a los capitales".

Además completa sus observaciones sobre el problema en cuestión cuando destaca el objetivo de la sociedad norteamericana, de acuerdo con lo que Federico Winslow Taylor establece en su obra "Principles of scientific Management": Desarrollar el más alto grado, en el trabajo, las actitudes maquinales y automáticas, romper los antiguos lazos

sociales sustentadores del poder económico-político disfrutar de un máximo uso del trabajo de los miembros explotados, juntamente con un mínimo de actuación consciente de éstos en el proceso de toma de decisiones significativas, en relación tanto al presente como al futuro social.

Se trata, en último análisis, de que los grupos hegemónicos tienen necesidad de disponer de los explotados, como simples realizadores de trabajos que generan la mayor cantidad de bienes materiales, así como permitir que se constituyan en la base social sobre la cual se afirmará el poder respectivo. Para ésto, la clase opresora necesita institucionalizar los controles más sofisticados, pero al mismo tiempo los más eficaces en hacer posible la "canalización" de la participación de los oprimidos en las situaciones sociales significativas para el orden establecido. Como consecuencia, la posibilidad de participación popular, fuera de la esfera de la producción de bienes, estará regulada por los mecanismos del poder dominante, que contrarrestará toda acción capaz de provocar alteraciones parciales o totales en las situacio

psicofísicos del trabajo profesional calificado". Christine Buci-Glucksmann. p.p. 111-112.

Es de notar, que Gramsci tuvo clara conciencia de la existencia del problema, por lo que lo convirtió en objeto de su estudio en el trabajo intitulado "Americanismo y Fordismo". Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p.p. 281-317.

nes establecidas dentro del orden social dominante.

No cabe duda de que el logro de este control se alcanza mediante el accionar tanto de los mecanismos de persuasión (sociedad civil=Consenso) como los de coerción (sociedad política=dominación).

La problemática del control social por la persuasión encuentra su verdadera significación y extensión en el marco de la sociedad civil, por el papel que desarrollan las organizaciones culturales (en especial la escuela) y sus funcionarios, al facilitar el proceso de incorporación gradual de los individuos al sistema de relaciones sociales dominantes (proceso de socialización); al inculcar los modos de pensar y actuar permitidos para la participación en los procesos sociales, es decir, mediante la enseñanza de los contenidos pedagógicos que han sido elaborados y fijados bajo la sugestión de los intereses de los grupos dominantes, según la manera específica o particular de interpretación del mundo de la ideología dominante. En un sistema hegemónico de esta naturaleza y carácter,

"los intelectuales son las células vivas de la sociedad civil y de la sociedad política, ellos son los que elaboran la ideología de la clase dominante, dándole así consciencia de su rol y transformándola en una 'concepción del mundo' que impregna todo el cuerpo social. En el nivel de la difusión de la ideología, los in-

telectuales son los encargados de animar y administrar la 'estructura ideológica' de la clase dominante en el seno de las organizaciones de la sociedad civil (iglesia, sistema escolar, sindicatos, partidos, etc.) y su material de difusión (masa media). Funcionarios de la sociedad civil, los intelectuales también son los agentes de la sociedad política, encargados de la gestión del aparato de Estado y de las fuerzas armadas etc.)" (27).

Pero esta situación del intelectual como ideólogo de la clase dominante no es perenne, en tanto es histórica. Aunque se aferre a la función de productor y difusor de la ideología burguesa, estos intelectuales están sometidos a los efectos de las contradicciones estructurales del capitalismo.

Se debe observar, que el sistema hegemónico capitalista es excluyente, al dejar al margen de los beneficios sociales indispensables a los miembros de la clase que será la futura organizadora y administradora del nuevo sistema. De ahí que, por la naturaleza propia de la sociedad burguesa, ésta será "siempre la sociedad de la 'posibilidad' de transformaciones radicales del orden dominante" (28). Tal naturaleza hace históricamente

(27) Hugues Portelli. p. 98.

(28) Julio Barreiro. p. 137.

posible la eclosión de una "crisis orgánica" en el viejo bloque histórico, es decir, el rompimiento de los vínculos orgánicos entre la base económica y las superestructuras, así como entre la sociedad civil y la sociedad política (29).

A la luz de esta realidad, Gramsci presenta una nueva consideración sobre los intelectuales, quienes, al estar bajo los efectos de la contradicción fundamental del modo de producción capitalista (fuerzas productivas/relaciones de producción), pueden dejar de ser los agentes organizadores y administradores de la hegemonía social y del gobierno político de las clases explotadoras, para convertirse en el intelectual orgánicamente ligado a la clase portadora de una nueva concepción del mundo, el proletariado.

Pero el complejo proceso de transformación del bloque histórico capitalista y el subsecuente establecimiento del nuevo bloque, se produce "no mecánicamente sino de manera viviente", es decir, se trata de un proceso que reclama el concurso de los hombres, de manera consciente y organizada.

(29) En este contexto, el ensayo de Carlos Pereira "Antonio Gramsci: el concepto de bloque histórico" (ob.cit.), nos ofrece unas observaciones esclarecedoras acerca del carácter de la evolución histórica del sistema hegemónico, constituido por un bloque histórico caduco: "... el desarrollo capitalista supone la aparición y consolidación de otra clase fundamental, el proletariado, igualmente interesado en construir un sistema hegemónico alternativo y dar paso a la formación de un bloque histórico. Por la dinámica propia de la lucha de clases, se crean condiciones de posibilidad para que los dominados se liberen de la tutela y hegemonía de la clase dirigente, desarrollen su propia ideología

Como una clara muestra de esto último, tenemos la afirmación de Gramsci en el sentido de que, la mayor responsabilidad histórica del intelectual orgánico del proletariado está en llevar a cabo la "reforma intelectual y moral" de las masas, que permita el ascenso de éstas a la condición de intelectual; al eliminar la atávica ignorancia del pueblo, con los elementos no de la cultura burguesa decadente sino con los contenidos de su propia cultura: "... la filosofía de las multitudes y que se trata de tomar ideológicamente homogénea" (30).

Intelectual orgánico, necesariamente consciente

Para ello, Gramsci ha destacado que el nuevo intelectual orgánico no debe limitarse a la tarea y el modo de ser del viejo intelectual, sino, por el contrario, debe llegar a ser su negación histórica: no ser simplemente "especialista sino 'dirigente'" (31). *especialista + político*

Sobre la base de la descripción que nos ofrece Gramsci, este nuevo intelectual "dirigente" no es aquel "narciso incónciente, individualis

y su propia política, generando una crisis en el bloque histórico existente, al romper la doble unidad entre estructura y superestructura, así como entre sociedad civil y sociedad política". Cf. p. 27.

(30) Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce.

(31) A propósito del nuevo modo de ser del intelectual orgánico del proletariado, Gramsci nos presenta las siguientes reflexiones: "El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia motora, exterior y momentánea, de los efectos y de las pasiones, sino que el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica, como constructor organizador, 'persuasivo permanente' no como simple orador -y sin embargo superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanística histórica, sin la cual es 'especialista y no llega a ser 'diri-

ta, que flota 'en las alas del libre pensamiento' " (32), sino aquél que se convierte en sujeto esencial en el proceso de conciliar lo consciente y espontáneo que existe en las mayorías, para unirlos en una sola fuerza social, en una "voluntad colectiva nacional-popular" (33).

Gramsci, aunque no subestima el papel capital del intelectual en la "constitución de clase", está profundamente convencido de que es el partido de vanguardia ("Príncipe Moderno", "intelectual colectivo"), como Educador Colectivo, quien hará realmente posible que las clases explotadas se conviertan en dirigentes y dominantes en el sistema hegemónico del nuevo bloque histórico (34).

gente' (especialista+ político)". Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 15

(32) María A. Macciocchi. p. 200.

(33) Para Gramsci la "voluntad" debe ser entendida: "como consciencia activa de la necesidad histórica, como protagonista del efectivo y real drama histórico". Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p. 29.

(34) Hay que detenerse un tanto aquí para informarse sobre lo que el pensador marxista italiano comprende por "partido político" como tal y de su papel fundamental en la reforma intelectual y moral de las grandes masas: "El moderno príncipe, el mito-príncipe, no puede ser una persona real, un individuo concreto; sólo puede ser un organismo, un elemento de sociedad complejo, en el cual comienza a concentrarse una voluntad colectiva reconocida y afirmada parcialmente en la acción. Este organismo ya ha sido dado por el desarrollo histórico y es el partido político: la primera célula en la que se resumen los gérmenes de voluntad colectiva que tienden a devenir universales y totales". Y más adelante agrega: "... el moderno príncipe debe ser, y no puede dejar de ser, el abanderado y el organizador de una reforma intelectual y moral, lo cual significa crear el terreno para el desarrollo ulterior de

De esta manera, el partido de vanguardia (educador colectivo) establece una nueva unidad entre los intelectuales y las masas, garantizándoles a estas últimas su paso cualitativo de la fase corporativa a la fase política; como condición indispensable para el buen fin del proceso revolucionario (35). Por lo tanto, según Gramsci, "se afirma la exigencia del contacto entre inte

la voluntad colectiva nacional-popular hacia el cumplimiento de una forma superior y total de civilización moderna". Ibídem. p.p.27-30.

(35) Gramsci enriquece aún más la noción de partido político, cuando toca lo relativo a la importancia de la función "educativa, o sea intelectual" que tiene que desempeñar, ante la necesidad de lograr una formación ideológica de carácter de masas, como condición indispensable para que éstas ejerzan la hegemonía tanto antes como después de la toma definitiva del poder político. Se hace completamente válida citar por entero los siguientes párrafos:

"...el partido político, ... procura la unión entre los intelectuales orgánicos de un grupo dado, el dominante, y los intelectuales tradicionales; y esta función el partido la cumple en dependencia con su función fundamental que es formar sus propios componentes, elementos de un grado social que ha surgido y se ha desarrollado como económico, has ta convertirse en intelectuales políticos calificados, dirigentes, organizadores de toda la actividad y la función inherente al desarrollo orgánico de una sociedad integral, civil y política".

Esta manera particular de conceptualizar el partido político lleva a Gramsci a la siguiente conclusión: el partido político es, por su carácter de fuerza intelectual homogénea, el medio más apto para hacer de cada uno de sus adherentes un intelectual. Es lo que el promotor de los Consejos de Fábrica deja entender cuando expresa: "Que todos los miembros deben ser considerados como intelectuales, he ahí una afirmación que puede prestarse a la burla y a la caricatura: sin embargo, si se reflexiona, nada hay más exacto. Se puede hacer distinciones de grado, un partido podrá tener una mayor o menor composición del grado más alto o del más bajo, no es esto lo que nos importa: importa la función directiva y organizativa, es decir, EDUCATIVA, o sea intelectual. Un comerciante no entra a formar parte de un partido para hacer el comercio, ni un industrial para producir más y a costos disminuidos, ni un campesino para aprender nuevos métodos para cultivar la tierra, aunque algunos aspectos de estas exigencias del comerciante,

page 00
tiene una función

lectuales y simples, no para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de masas y no sólo para pocos grupos de intelectuales" (36).

Con lo anteriormente expuesto, huelga llamar la atención en el sentido de que no debemos creer de que tal reforma intelectual -moral está dirigida sólo a modificar el carácter de la vieja estructura, sin que la base estructural sufra trastocamiento alguno. Nada más ilusorio y opuesto al pensamiento gramsciano, ya que para su autor no puede existir ninguna reforma cultural sin una verdadera revolución económica. Esta convicción queda evidenciada al grado sumo, cuando Gramsci se pregunta: "¿Puede haber una reforma

del industrial y del campesino puedan encontrar satisfacción en el partido político. Para estos propósitos, dentro de ciertos límites, existe el sindicato profesional, en el que la actividad económica-corporativa del comerciante, del industrial y del campesino encuentren un cuadro más apto. En el partido los elementos de un grupo económico-social superan ese momento de su desarrollo histórico y se convierten en agentes de una actividad de carácter nacional o internacional". Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p.p. 20-21 . Subrayado nuestro.

(36) Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 19.

cultural, es decir, una elevación civil de los estratos deprimidos de la sociedad, sin una precedente reforma económica y un cambio de la posición social y en el mundo económico?". Para luego responder: "Una reforma intelectual y moral no puede dejar de estar ligada a un programa de reforma económica, o mejor, el programa de reforma económica es precisamente la manera concreta de presentarse de toda reforma intelectual y moral" (37).

Tal es, pues, en conclusión, el papel tanto del intelectual (considerando dentro de esta categoría al educador en sentido estricto) como del partido político, cuando se ligan orgánicamente el proletariado, sobre la base de una nueva concepción del mundo, que les permite convertirse en los sujetos protagonistas de la historia futura de la humanidad.

(37) Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p. 31.

3.- GRAMSCI Y EL PRINCIPIO EDUCATIVO

Al indagar sobre la realidad política, social y cultural de la so
ciudad italiana, Gramsci trata, con igual o mayor interés que al resto de los
planteamientos del conjunto de su teoría, el problema de la educación, como
factor esencial en el proceso de desarrollo y de elevación de cada uno de los
seres humanos. Las meditaciones que realiza Gramsci sobre la problemática
educativa las asume alejándose de cualquier posibilidad idealista como de cual
quier materialismo vulgar. Siendo filosófica y políticamente marxista-leninis
ta, pero no aceptando un marxismo-leninismo pensado y predicado dogmática-
mente, Gramsci procura con una actitud polémica y crítica la comprensión de
la complejidad de los problemas educativos, en el marco de la crisis de las
viejas estructuras y jerarquías culturales en el orden de la vida italiana de la
época. Es decir, que llegando al fondo de la realidad de su país busca afano-
samente el principio educativo, que le permita ir más allá del supuesto huma-
nismo de impronta pragmatista que, por una parte, hace de la escuela el ve-
hículo de ideologías reñidas con los intereses de las grandes mayorías y, por
otra, su único resultado inmediato es el de formar a "medios hombres" con
"ojo infalible y mano firme" para el trabajo industrial-mecánico. Este "hu-
manismo" no da las condiciones e indicaciones concretas que respondan a las
necesidades y exigencias verdaderas de organización, de conocimiento y de

acción, no sólo de los individuos sino también de las masas.

Ante lo inadecuado tanto de los principios como de las instituciones escolares y culturales, Gramsci se propone sobre todo la búsqueda, si no de soluciones definitivas, por lo menos de un nuevo principio educativo que establezca, sobre la base de una nueva estructura y organización de la escuela y de la cultura en general, una avenencia de los valores supremos del hombre, tanto con las exigencias de la moderna industrialización, como con la necesidad de construir un nuevo tipo de sociedad, la socialista.

En efecto, las notas periódicas, los apuntes de la cárcel y las cartas a los familiares y amigos constituyen una muestra concluyente de la preocupación de Gramsci por el problema de la educación, dentro del contexto de la economía, la política y la cultura italianas. Recordemos a título de ejemplo, lo que manifestó en la carta del 14 de diciembre de 1931, a su esposa Julia Schucht, a raíz de la propuesta de ella de reiniciar estudios formales sobre alguna especialidad:

"Por qué no estudiar entonces propiamente algo que sea de mi interés y convertirte por tanto en correspondiente mía para ALGUNAS MATERIAS DE COMUN INTERES, por constituir el reflejo de la actual vida intelectual de Dèlio y Giuliano?, desearía en suma ser informado sistemáticamente del marco científico en el que se desenvuelve la escuela o las escuelas que fre-

cuentan Giuliano y Delio... LA CUESTION ESCOLAR ME INTERESA MUCHISIMO..... me interesa mucho, por ejemplo, cómo se ha introducido en la primaria el principio de las brigadas de asalto y los 'cotos' especializados, y qué finalidad pedagógica se pretende conseguir". (1)

No obstante, a pesar de la irrefutable constatación de la existencia de tan específico interés intelectual y político por la educación y de múltiples páginas dedicadas a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, cabría preguntarse: ¿Es posible derivar del interior del pensamiento de Gramsci los elementos necesarios y suficientes para estructurar y postular una pedagogía gramsciana? o en términos más concretos, ¿Existe una pedagogía gramsciana?. La revisión crítica de los escritos gramscianos nos hace deducir que no.

Una atenta indagación de las reflexiones de Gramsci sobre la cuestión educativa, revelará principalmente la existencia de escritos pedagógicos en los que se pone de manifiesto más que todo una permanente preocupación por la comprensión objetiva del fenómeno educativo en el marco de la realidad italiana, antes que un alarde vano de presumir de constructor y de aportador de un sistema de pedagogía en sí, cerrado y definitivo capaz de funcionar con el mayor grado de efectividad en cualquier lugar y en cualquier momento.

(1) Cf. Carta a su esposa de diciembre de 1931, en : Antonio Gramsci. La alternativa pedagógica, p.p. 240-241. Subrayados nuestros.

Esta constatación no niega en lo más mínimo la validez de los planteamientos y proposiciones que en materia pedagógica nos hace Gramsci, los cuales servirán de línea clara para orientar cualquier investigación que in tente descifrar la concreción de la naturaleza y del carácter de la educación, para optar por las soluciones que a la luz de esa realidad sean pertinentes, para la perfección del hombre y de su realidad social.

Parece que este es el juicio más sereno que sobre la actitud y posición asumida por el marxista italiano respecto a la educación se puede emitir. Si bien no nos legó un trabajo "Für ewig" ("para lo eterno"), desinteresado y sistemático, sobre educación, sí nos dejó un buen número de reflexiones al respecto, que emanan de todo el complejo del pensamiento gramsciano, para ser convertidos en el hilo conductor que nos lleve a proponer los perfiles de una nueva pedagogía, que desde la perspectiva del marxismo será la liberadora.

3.1.- GRAMSCI Y LA ESCUELA BURGUESA

Es importante observar entre otras cosas, que desde los primeros compromisos políticos, Gramsci realiza una labor intelectual a través de la cual se propone considerar críticamente toda la valoración abstractamente ilusoria de la pedagogía idealista, como la pedagogía de la discriminación social y de la didáctica catequística, que instruye para tal discriminación. A Gramsci, al reconocer el aspecto histórico del problema pedagógico, le resulta necesario indagar las causas que determinan que dicha pedagogía, con su

escuela burguesa, insista en promover una actitud en la que la actividad y la capacidad intelectual se hallan separadas de la actividad y la capacidad física, las que serán ejercidas por sujetos diferentes. Esta pedagogía que refuerza la dicotomía existe entre trabajo intelectual y trabajo físico, surge y se revela principalmente como condición de una sociedad dividida en clases antagónicas, en donde el homo sapiens no se complementa ni se integra al homo faber, sino, por el contrario, resultan ser diversos y distintos, según la posición que asuman los individuos en la producción, a saber, o bien dirigentes-explotadores o bien dirigidos-explotados.

Estas consideraciones aparecen en los escritos de Gramsci desde el momento en que inicia el análisis de la escuela burguesa de su época. Las encontramos ya, efectivamente, en aquel sobresaliente artículo periodístico, que es el de "Socialismo y Cultura", escrito en "II Grido del Popolo" del 24 de enero de 1916. En este artículo señala a la cultura entendida como vacua erudición, como uno de los factores que influyen en el proceso de degradación del hombre al reforzar la división del trabajo existente en la sociedad. Gramsci, en el texto del artículo de referencia, hace sobresalir una solicitud resonante:

"Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos

que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro
como las columnas de un diccionario para poder
contestar, en cada ocasión, a los estímulos del
mundo externo (2).

De hecho no se pueden ignorar los nefastos efectos políticos y sociales que esa cultura puede ejercer sobre los miembros de una sociedad, y en particular sobre el proletariado. En realidad, para Gramsci, la cultura como pedante saber enciclopédico "sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgrana en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismo y los demás. Esto no es cultura, sino pedantería, no es inteligencia, sino intelecto..." (3).

Pero será preciso, para enfrentar estos efectos, elaborar y establecer una nueva forma de conceptuar la cultura. Esta nueva forma no puede ser ni tiene que ver con aquélla que hace que la cultura se convierta en una parturienta capaz de dar a luz "una entera caterva de presuntuosos" (4), sino por el contrario, es la forma que concibe a la cultura como patrimonio

(2) Antonio Gramsci. Antología. p. 15.

(3) Ibíd. p. 15

(4) Es interesante, además de las anotaciones anteriores, lo que Gramsci sigue opinando a propósito de la cultura como información, que sólo produce intelectualidades: "Sólo sirve para producir un intelectualismo cansino e incoloro... que ha dado a luz una entera caterva de fantasiosos presuntuosos, más deletéreos para la vida social que los microbios

de la humanidad que prepara a las mayorías, independientemente de su procedencia social, a adquirir la consciencia de clase que condicione la posibilidad de su liberación política y económica.

Como contribución teórica a esta necesidad, en el párrafo 6 del trabajo periodístico en cuestión, Gramsci desarrolla y propone un concepto de cultura, que resume así:

"La cultura es cosa muy distinta. Es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior consciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes" (5).

Gramsci tiene presentes los contenidos y objetivos de la experiencia capitalista en materia de ^{la} política escolar. Esta política se caracteri-
Capitalista

de la tuberculosis o de la sífilis para la belleza y la salud física de los cuerpos. El estudiantillo que sabe un poco de latín y de historia, el abogadillo que ha sabido arrancar una licenciatura de la desidia y la irresponsabilidad de los profesores, creerán que son distintos y superiores al mejor obrero especializado, el cual cumple en la vida una tarea bien precisa e indispensable y vale en su actividad cien veces más que esos otros en las suyas... y es justo reaccionar contra ello".
Ibíd. p. 15

(5) Ibíd. p. 15

za por el establecimiento de escuelas elementales y profesionales como escuelas reservadas al proletariado, y de escuelas clásicas (científicas y humanísticas) para los miembros de las clases dominantes. Más aún, la escuela de masa sigue siendo considerada y administrada como un instrumento de iniciación de incultura y de opresión de parte de la burguesía.

La escuela, en este viejo tipo de estructura escolar, es incuestionablemente oligárquica, a partir de que está diseñada y dirigida a formar los grupos dirigentes tanto con miembros de las minorías como con miembros seleccionados de las mayorías.

Pero lo que realmente rechaza Gramsci de la escuela burguesa, es su acentuado carácter de clase. De hecho, en el campo específico de la educación "lo que da la característica social de un tipo de escuela no es la capacidad de formar hombres superiores. El carácter social consiste en que cada grupo social tiene un tipo propio de escuela destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva e instrumental" (6).

Coherente con este análisis, Gramsci destaca el carácter selectivo de la estructura escolar burguesa. En realidad, la burguesía tiene necesidad de establecer escuelas que, de una u otra forma, sean garantías de una cierta eficacia formativa que responda a las exigencias del desarrollo indus-

(6) Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 122.

trial y de la economía capitalista. Pero el alcance social de ese beneficio es colar debe ser para una minoría suficiente, y no para la mayoría, porque podría convertirse en un "boomerang" en contra de la propia estabilidad del sistema a perpetuar.

Hay en efecto, un pronunciado interés en el marxista italiano en destacar el carácter elitista-burgués de la escuela. En las sociedades con clases antagónicas irreconciliables, como la italiana, la escuela "sigue siendo -según Gramsci- un organismo francamente burgués", lo que permite que tanto ella como la cultura general sean un verdadero privilegio. En el conocido artículo "Hombres o Máquinas" publicado por "Avanti" el 24 de diciembre de 1916, Gramsci, afirma:

"La enseñanza media y superior, que es estatal, es decir, que se paga con los ingresos generales y por tanto también con los impuestos directos pagados por el proletariado, no pueden ser frecuentadas mas que por los jóvenes hijos de la burguesía, que gozan de la independencia económica necesaria para la tranquilidad de los estudios. Un proletariado, aunque sea inteligente, aunque se halle en posesión de todos los requisitos necesarios para convertirse en hombre de cultura, se ve consueño a quemar sus cualidades en actividades di

versas, o a convertirse en un refractario, un auto
didacta, esto es (con las debidas excepciones) un
medio-hombre, un hombre que no puede dar todo
lo que habría podido, si se hubiera completado y
robustecido en la disciplina de la escuela" (7).

SI

Hay una reflexión de Gramsci, a propósito del carácter antide-
mocrático de la escuela burguesa, que no es conveniente ignorar, por ser una
de las observaciones críticas más agudas que identifica a la escuela de estruc-
tura y contenido escolásticos. Este tipo de estructura escolar sólo busca la
proliferación de escuelas profesionales especializadas, no para satisfacer una
tendencia "democrática", sino para crear entre los seleccionados el tipo de in-
telectual (técnico-manual o técnico-cultural) que la gran industria capitalista
reclama. En realidad esta tendencia de crear cada vez más escuelas profesio-

(7) Antonio Gramsci: La alternativa pedagógica. p. 133.

Es interesante recordar por representativo, el ejemplo seleccionado por Gramsci para documentar las afirmaciones relativas al carácter elitista de la escuela burguesa: "Resulta claro que la educación inglesa trata no tanto de cultivar la mente y enriquecerla con vastos conocimientos, sino que se esforzaba por desarrollar el carácter, para formar una clase aristocrática cuya superioridad moral era instintivamente reconocida y aceptada por las clases humildes. La educación superior o universitaria, por demás costosísima estaba reservada para pocos, hijos de familias grandes por su nobleza o por su censo, sin estar por eso vedada a los más pobres ya que podrían, en mérito al genio, ganar una beca de estudios. Los otros, la mayor parte de la gente, tenían que contentarse con una educación sin duda buena pero prevalentemente técnica y profesional que les capacitaba para los oficios no directivos, para los que serían más tarde reclamados en las industrias, en el comercio y en la administración pública". Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p.p. 81-82

nales y técnicas significa, en definitiva, una tendencia falsamente democrática. Esto se explica por el hecho innegable de que el objetivo de la vieja estructura escolar no va más allá del interés de lograr una eficacia educativa para formar "especialistas" (en sentido gramsciano) en razón de las necesidades de expansión de la acumulación capitalista. Es decir, que tal estructura y organización de la escuela están destinadas más a seleccionar y formar, entre los alumnos de las escuelas clásicas, técnicas y profesionales, los futuros operarios de la industria, los administradores del comercio y los funcionarios de la administración pública, antes de atender la oferta que proporciona iguales oportunidades educativas, como exigencia democrática inspirada en la necesidad de elevar intelectual y moralmente a las grandes masas sociales. st

En el esclarecimiento de este problema fundamental del carácter antidemocrático de la escuela, Gramsci observa que la tendencia democrática no se concreta en el hecho de que un manobrero se convierta en un operario calificado, sino en que cada educando sea formado de manera tal que sea un gobernante en potencia. (8). Pero la escuela burguesa que supuestamente es pensada y establecida como escuela para el pueblo "ni siquiera intenta mantener esa ilusión, ya que se organiza de modo de restringir cada vez más la base del grupo gobernante técnicamente preparado, en un ambiente social y político

(8) Esto es lo que dice textualmente Gramsci al respecto: "Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar simplemente que un obrero manual se haya calificado, sino que todo ciudadano puede llegar a ser 'gobernante'...". Para el historicista Gramsci ésto es un espejismo en la sociedad de clases, ya que se requiere la existencia de unas condiciones sociales que haga posible el funcionamiento de una

que limita la 'iniciativa personal' de otorgar esta preparación técnica política, de modo que en realidad se vuelve a las divisiones de órdenes jurídicamente fijadas y cristalizadas, en lugar de la superación de las divisiones de grupos" (9).

Vemos, pues, en el discurso de Gramsci sobre el carácter y la organización de la escuela burguesa una reacción contra el estrechísimo nexo establecido, fundamentalmente por la "Reforma Gentiliana" (10), entre educación y economía. Este nexo desconoce, por lo demás, en la educación, todo carácter de tipo formativo general y de tipo democrático. Gramsci, como crítico lúcido y vehemente de la reforma escolar gentiliana, sostiene una tesis difícilmente impugnabile: Si bien es cierto, que el sistema de producción capitalista trae consigo aparejado un vigoroso impulso renovador de las fuerzas productivas que, a su vez, impone la exigencia de establecer y encuadrar una cierta variedad de tipos de escuelas de preparación profesional, sin embargo, no hay que caer en la trampa que obliga a dar a los hombres solamente una suficiente formación profesional, sino que se debe integrar ésta con una formación humana general, que haga posible la elaboración de las más altas cualidades

auténtica "democracia política en la que se tiende hacer coincidir gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno como consenso de los gobernados), asegurándole a todo gobernado el aprendizaje gratuito de la capacitación y de la preparación técnica necesaria para tal fin". Ibíd. p. 122.

(9) Ibíd. p.p. 122-123.

(10) Reforma escolar llevada a cabo por el filósofo y político italiano Giovanni Gentile (1875-1944) en 1923. Como insigne defensor del ideal fascista durante la dictadura del "Duce" Benito Mussolini (1922-1943) estable

intelectuales y morales en los sujetos, a tono con su tiempo y con las urgencias del cambio social.

Los presupuestos de la tesis gramsciana presentada, se enuncian en años anteriores a la implantación e instrumentalización de la Reforma escolar de Gentile. Para ser más precisos, cuando Gramsci analiza la crisis de la escuela a la luz de los cambios científico-productivo y social que se experimentan en la Italia prefascista. En efecto, Gramsci, estando plenamente consciente de la escisión de la unidad educativa y cultural prevaleciente en esta etapa de la vida italiana (1916-1922: escuelas científico-humanistas al lado de las básicamente profesional-manuales), considera políticamente necesario actuar para evitar que "la escuela profesional no se convierta en una incubadora de pequeños monstruos ávidamente instruidos para un oficio, sin ideas generales, sin cultura general, sin alma, sino sólo dotados del ojo infalible y la mano firme". ^{la} Esta exigencia gramsciana de luchar contra el cuestionable propósito de que las escuelas técnicas y profesionales fueran "máquinas de producir máquinas", responde al convencimiento de que "también a través de la cultura profesional puede brotar del niño el hombre. Siempre que sea

ció un esquema escolar-cultural fundado sobre el axioma idealista que establece la distinción entre la educación y la instrucción.

Esta distinción hizo factible la absurda política de reservar para los "superiores" la escuela "desinteresada y formativa", y para los "inferiores" las escuelas técnicas y profesionales "interesadas" (escuelas informativas).

cultura educativa y no sólo informativa o no sólo práctica manual". (11).

Por otra parte, a pesar que Gramsci reconoce que las nuevas exigencias educativas planteadas por los sectores industriales y financieros responden fundamentalmente a los nuevos momentos del desarrollo capitalista, se dispone a denunciar el peligro latente que subyace en todo ese falso humanismo burgués que pregona el mejoramiento material y el perfeccionamiento espiritual de los hombres. La falsedad y lo ilusorio de tal humanismo se condiciona en la realidad de que para los "industriales mezquinamente burgueses" les resulta de mayor beneficio disponer de "obreros máquinas en vez de obreros-hombres", por reportarles altos dividendos económicos e importantes logros políticos. Los dividendos económicos los obtienen desde el mismo momento en que los patronos industriales tiene a su franca disposición un ejército de manos de obra calificada barata, para la consecución de los excedentes de producción que generan plusvalía. Los logros políticos tienen que ver con el sometimiento de las masas productoras a la orientación fijada por los movimientos político-culturales burgueses, inspirados en ideologías antiproletarias. Dicha orientación impide toda posibilidad de aumentar y afinar la consciencia teórica y la doctrina revolucionaria propias del proletariado. Los intelectuales orgánicos de la burguesía evitarán, bien por medios persuasivos o bien por medios coercitivos, que se sucite una psicología de lucha en las clases asal-

(11) Cf. "Hombres o máquinas". Antonio Gramsci. La alternativa pedagógica. p.p. 134-135.

riadas, que las pondría en situación ya no de "hombres refractarios y sólo ocupados de resolver día a día, hora por hora, el propio problema económico para sí mismo, sin lazos de solidaridad con los demás que se encuentran en las mismas condiciones". (12), sino, de obreros políticos que suscitan las precondiciones de la nueva vida social, de acuerdo con los imperativos de la clase obrera y de la clase campesina, igualmente explotada. Por tanto, sostiene Gramsci, "el industrial prefiere al obrero sin inteligencia, al obrero calificado; prefiere al hombre-máquina, que no turbe con su espíritu de iniciativa la compleja maquinaria de la producción" (13). Es por lo que, sólo los quiere "especialistas" y no "dirigentes", o sea, operarios, administradores o funcionarios al servicio de los grupos dominantes.

Es de una gran utilidad presentar también las observaciones de Gramsci sobre el funcionamiento de las "universidades populares", uno de los intentos de las clases explotadoras de vulgarizar la cultura dominante en las clases populares, como ejemplo en el que se sintetizan dos de las características que definen a la escuela burguesa: su carácter de clase y su tendencia a formar "especialistas".

En la polémica en torno al establecimiento y funcionamiento de las "universidades populares", el pensador marxista italiano comienza preguntándose por qué en Turín no era posible que se solidificara "un organismo pa-

(12) Cf. "Socialismo y cultura" (II Grido del Popolo" 29 de enero de 1916). En: Antonio Gramsci. Antología. p. 130.

(13) Cf. "Contra la 'maquinación' del trabajador" (L'Ordine Nuovo", 10 de

ra la divulgación de la cultura", como supuestamente lo era dicha Universidad. Sin desconocer el grado de dificultad que implica dar una respuesta acertada, Gramsci sostenía que el motivo principal radicaba en que la "universidad popular" no era un foco vivo de cultura para el público. Por el contrario, la "universidad popular" era una "llama fría" que, en último análisis, no era universidad ni era popular. Sus dirigentes habían terminado por transformar esa Universidad en un instituto de beneficencia pública. En este punto, Gramsci sostiene que lo que mueve a las clases explotadoras a promover y ofrecer estos tipos de organizaciones culturales "es un blando y pálido espíritu de beneficencia, no un deseo vivo y fecundo de contribuir a la elevación espiritual de la multitud a través de la enseñanza. (14).

Para Gramsci, no es posible negar que "la universidad popular italiana" sólo busca promover un saber de carácter enciclopédico y diletante en los grupos sociales que se han quedado al margen de la estructura escolar formal. Por eso, debe admitirse que el objetivo fundamental de las "universidades populares" no es otro que el ofrecer a las masas una opción educativa de la cual obtener, antes que orientaciones culturales y de luchas liberadoras, un indoctrinamiento que las hará dóciles a las finalidades inmediatas de la bur

abril de 1922). En Antonio Gramsci. La alternativa pedagógica. p. 147.

- (14) Cf. "La universidad popular" (*Avanti*), 29 de diciembre de 1916). *Ibíd.* p. 136. Gramsci para reforzar el parangón que establece entre las "universidades populares" y los institutos de beneficencia, afirma: "Como en los institutos de vulgar beneficencia, distribuyen en las escuelas espueñas de víveres que llenan el estómago, que producen tal vez indigestiones al estómago, pero no dejan rastro, no van seguidas de una nueva vida, de una vida diversa". *Ibíd.* p. 136.

guesía. Y Gramsci, todavía más explícitamente, enjuicia la actitud de los dirigentes de la "universidad popular" porque sabe que éstos están conscientes de que dicha institución cultural "debe servir para una determinada categoría, la cual no ha podido seguir los cursos regulares en las escuelas. Y nada más. No se preocupan en absoluto de buscar el modo más eficaz para acercar esta categoría de personas al mundo de los conocimientos". (15). Al contrario, tales dirigentes se limitan exclusivamente a copiar el modelo de las universidades públicas ya existentes, degradándolo hasta el propio extremo de que la "universidad popular", en la forma como está siendo guiada, "se reduce a una enseñanza teológica, a una renovación de la escuela jesuítica, donde el conocimiento se presenta como algo definitivo, apodícticamente indiscutible" (16). Se trata, en suma, de centros de enseñanza reformistas, que sólo pretenden ejercer su falso filantropismo cultural obrando como instrumento para inocular de ideologías enajenantes a las grandes mayorías.

En cuanto respuesta a una necesidad de la propia burguesía, las "universidades populares" están vedadas para poder otorgar un beneficio educativo que lleve a elevar a las masas a niveles superiores de moralidad e inteligencia. Esta imposibilidad se ve reforzada por el hecho de que los intelectuales que tienen la responsabilidad de conducirlos no pertenecen al estrato de los intelectuales orgánicos de las clases explotadas, debido a lo cual les falta el

(15) Ibídem. p. 136.

(16) Ibídem. p. 136.

interés para elaborar y concretar los problemas y las urgencias sociales que las masas plantean a lo largo de su infraexistencia cotidiana, es decir, les falta la organicidad, que se manifiesta básicamente en la unidad de teoría y práctica (o sea, intelectuales y masas) (17).

La precisión anterior confirma la tesis gramsciana del inocultable fracaso histórico de los "laicos" en

"su tarea histórica de educadores y elaboradores de la intelectualidad y de la consciencia moral del pueblo-nación; no han sabido dar una satisfacción a las exigencias intelectuales del pueblo, justamente por no haber sabido elaborar un moderno 'humanismo' capaz de difundirse en los estratos más rústicos e incultos, como era necesario desde el punto de vista nacional, por haberse mantenido ligados a un mundo anticuado, mezquino, abstracto, demasiado individualista o de casta". (18).

-
- (17) Gramsci al plantear el problema de la imposibilidad de las clases burguesas de educar a las masas en términos historicistas y no según los modelos de interpretación idealista, señala que "la organicidad de pensamiento y la solidez cultural podría lograrse solamente si entre los intelectuales y los simples hubiera existido la misma unidad que debe darse entre la teoría y la práctica, si los intelectuales hubiesen sido los intelectuales orgánicamente pertenecientes a esas masas, si hubieran elaborado y dado coherencia a los principios y problemas que éstos plantean con su actividad, constituyendo así un bloque cultural y social". Antonio Gramsci. El materialismo histórico y filosofía de B. Croce. p. 17
- (18) Antonio Gramsci. Literatura y vida nacional. p.p. 127-128

Con esta premisa general, Gramsci analiza las consecuencias de la identidad idealismo-catolicismo en el campo educativo. En este punto, el ordinovista sardo se muestra como un observador muy atento de las tendencias de la "Reforma Gentile" y de los compromisos de ésta con el catolicismo oficial. Gramsci considera que la entrada en masa de los católicos en la vida cultural-escolar, desplazando sustancialmente a los dirigentes laicos de la misma, se debió fundamentalmente a la manifiesta incapacidad de estos laicos (por ejemplo, Croce, Fortunato, etc.) en construir una concepción del mundo que reemplazara a la religión como marco teórico-filosófico de la educación intencional (19). De esta manera, el "Estado ético" dejaba de cumplir en gran medida la función de formación de los miembros de la sociedad, al compartirla con la "iniciativa privada" de la iglesia católica.

Para Gramsci, "Los Concordatos" (20) eran la legitimación de

-
- (19) Gramsci, en el intento de señalar una de las causas del avance de los católicos en el sector de la educación y de la escuela, escribe: "esta debilidad se manifiesta en la cuestión escolástica (de la enseñanza), en cuanto partiendo de las filosofías inmanentistas no se ha intentado siquiera construir una concepción que pudiera sustituir la religión en la educación infantil, de ahí el sofisma pseudo-histórico por el cual filósofos convencionales (aconfesionales) y en realidad ateos, permiten la enseñanza de la religión porque la religión es la filosofía de la infancia de la humanidad que se renueva en cada infancia no metafórica". Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de Croce. p.17
- (20) Parece posible aclarar un tanto este problema remitiéndonos a una nota en que Gramsci explica los resultados, tanto negativos como positivos, que el Estado obtiene en el compromiso de solución concordatoria de la estructuración y establecimiento del consenso en torno a los intereses del Estado, sobre la mayor parte de la sociedad: "los concordatos corroen esencialmente el carácter autónomo de la soberanía del Estado moderno ¿El Estado obtiene una contrapartida? Por cierto que

la "división del trabajo" en la educación, entre los grupos católicos y los intelectuales laicos. Esta división del trabajo hacía posible que el monopolio de la educación quedara equitativamente administrado: a los primeros le es cedida "la formación intelectual y moral de los más jóvenes (escuelas elementales y medidas), a los segundos el desarrollo ulterior del joven en la universidad" (21). Además, Gramsci captó por igual la naturaleza contradictoria de ese compromiso entre el Estado y la Iglesia Católica, cuya consecuencia lógica vendría a ser la abdicación voluntaria del Estado a su obligación fundamental de educar al pueblo (22).

sí, pero lo obtiene en su mismo territorio y en lo que respecta a sus propios ciudadanos. El Estado obtiene (y en este caso correspondería mejor decir el gobierno) que la iglesia no estorbe el ejercicio del poder y que, por el contrario, lo favorezca y lo sostenga, de la misma manera que una muleta sostiene a un inválido. La Iglesia por lo tanto, se compromete a una determinada forma de gobierno..., se empeña en promover aquel consenso de una parte de los gobernados que el Estado explícitamente reconoce no poder obtener por medios propios..."
Antonio Gramsci: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p. 235.

(21) *Ibíd.* p. 236.

(22) Para Gramsci esta renuncia de los laicos a "educar al pueblo" es la traducción en la práctica, llevada a cabo por el "pedagógico-religioso Gentile", de la concepción hegeliana de la religión como filosofía de la infancia de la humanidad: "Es una derivación del concepto de la 'religión es buena para el pueblo' (pueblo=niño=etapa primitiva del pensamiento al que comprende la religión, etc.), en otras palabras la renuncia (tendenciosa) a educar al pueblo". Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 127.

Este error pedagógico-político de parte del Estado moderno conlleva inexorablemente a favorecer un "ilotismo intelectual", una pobreza intelectual en los miembros de los estratos medios y bajos, motivado a que "La escuela elemental y media es la escuela popular y de la pequeña burguesía, es tratos sociales monopolizados por la casta, ya que la mayoría de sus elementos no llegan a la universidad, vale decir, no conocerán la educación moderna en la fase superior crítico-histórica, sino únicamente dogmática (23). Lo que, en otros términos, viene a significar que la mayor porción de los integrantes de la sociedad serán mantenidos dentro de los límites de la "filosofía primitiva del sentido común" en detrimento de la adquisición de una "concepción superior de la vida".

Se trata, por tanto, de instituir un sistema escolar en que la escuela primaria será para todos, la media para muchos y la superior para pocos. De hecho, no se puede olvidar que "la universidad es la escuela de la clase (y del personal) dirigente, es el mecanismo a través del cual se produce la selección de los individuos de las otras clases para ser incorporadas al personal gubernativo, administrativo y dirigente" (24).

Frente a esta situación de la escuela burguesa como escuela de clase, mecanizadora y dogmática, Gramsci reivindica la lucha por transformar radicalmente las arcaicas estructuras escolares y por sustraerlas del dominio de los intelectuales tanto tradicionales como orgánicos de la burguesía, para ser definidas, organizadas y dirigidas bajo un principio educativo

(23) Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno p. 237.

(24) Ibíd. p. 237.

nuevo que implique una escuela nueva formativa, enlazada a una red de instituciones paraescolares, clubes, asociaciones, bibliotecas, salas de exposiciones directamente coordinada con las organizaciones políticas de los trabajadores asalariados: los partidos políticos y los sindicatos de clase.

3.2 GRAMSCI Y LA ORGANIZACION DE LA ESCUELA UNITARIA.

La crisis de la escuela y sus relaciones con el desarrollo industrial fue siempre motivo de profundas reflexiones de parte de Gramsci. Pero más que un afán de precisión filológico-política de la crisis, a él le interesa sobre todo analizarla como expresión histórica de las contradicciones que se dan entre los intereses generales de la mayoría y los intereses mezquinos de las clases dominantes. De ahí entonces que para Gramsci, dada la complejidad de la situación de la sociedad italiana, la crisis que vivía la escuela de sus tiempos era parte y consecuencia del desarrollo de la ciencia y de la producción, conjugado con los cambios en la dirección política que se experimentaban en dicha sociedad.

En esta perspectiva, Gramsci hace una serie de consideraciones a partir de la premisa según la cual la gran industria, al ampliar y profundizar la complejidad de la base científica y tecnológica de la producción y la capacidad para el trabajo, ha dado lugar a profundas modificaciones en todos los niveles de la vida social. En el plano educativo, esta nueva relación entre ciencia y técnica, entre teoría y práctica, ha puesto en tela de juicio el

viejo modo de formación de los hombres, mediante la enseñanza y el aprendizaje basados en la "verdad" de los libros y en lo que informa de manera incuestionable el "magister dixit". Junto a esta convicción de Gramsci, está otra, según la cual la nueva realidad impuesta por la civilización moderna instituye la necesidad de establecer el trabajo como principio y fundamento de toda escuela. Por ello, sostenía que, los reformistas educativos, mal interpretando el sentido y alcance de dicha necesidad, se apresuran a crear y multiplicar cada vez más escuelas de cultura técnica e interesadas, para los productores potenciales, evidentemente inspiradas en la división burguesa del trabajo. Por tanto, en nombre del desarrollo técnico, productivo y científico, se realiza la escisión del principio educativo y cultural, que se manifiesta concretamente en la existencia de diversos tipos de escuelas ("clásica y profesional") para los diversos tipos de demandantes (25).

- (25) Una interesante exposición sobre este tema de la crisis de la escuela y su relación con el desarrollo industrial y los cambios político-sociales, la hace Gramsci en uno de sus "Cuadernos de la Cárcel" al analizar la realidad de la organización de la escuela y de la cultura en la sociedad de clases italiana. Vale la pena transcribir los siguientes párrafos: "Se puede observar que, en general, en la civilización moderna todas las actividades prácticas se han hecho tan complejas y las ciencias se han entrelazado con la vida, que toda actividad práctica tiende a crear escuelas para sus propios dirigentes y especialistas y, por tanto; tiende a formar un grupo de intelectuales especialistas de grados más elevados que enseñe en estas escuelas. De modo que, junto al tipo de escuela que se podría llamar 'humanista', que es el más tradicional y antiguo destinado a desarrollar en cada individuo humano la cultura general aún diferenciada, la potencia fundamental de pensar y saberse conducir en la vida, se ha ido creando todo un sistema de escuelas particulares de distintos cursos, para ramos enteros profesionales o para profesionales ya especializados y perfectamente individualizadas. Se puede decir que la crisis está ligada al hecho de que este proceso de diferenciación y particularización se produce caóticamente, sin princi

Expresada de forma muy esquemática, la conclusión gramsciana es que, en la sociedad dividida en clases sobre la base de la división del trabajo intelectual y manual, existe la tendencia de "abolir todo tipo de escuela 'desinteresada' (no inmediatamente interesada) y 'formativa', o en reducir las en algún caso a una pequeña élite de señores que tienen que pensar en prepararse para un porvenir profesional, y termino se trata de defender en forma creciente las escuelas profesionales especializadas en las que el destino del alumno y su futura actividad están 'predeterminados" (26).

pios claros y precisos, sin un plan bien estudiado y conscientemente fijados. La crisis del programa y de la organización escolar, o sea, de la orientación general de una política de formación de los modernos cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más significativa y general. La división fundamental de la escuela en clásica y en profesional era un esquema racional. La escuela profesional para las clases dominadas, la clásica para las clases dominantes y para los intelectuales. El desarrollo de la base industrial tanto en la ciudad como en el campo trajo una creciente demanda del nuevo tipo de intelectual urbano. Junto a la escuela clásica se desarrolló la escuela técnica (profesional pero no manual), ésto puso en discusión el principio mismo de la orientación concreta de la cultura general y de la orientación humanista general fundada sobre la tradición greco-romana. Una vez puesta en discusión esta orientación puede decirse que quedó arruinada porque su capacidad formativa estaba basada en gran parte sobre el prestigio general y tradicional indiscutido de una determinada forma de civilización". Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p.p. 107-108.

(26) *Ibíd.* p. 108.

Partiendo de esta consideración Gramsci enuncia una alternativa de solución al problema de la formación de los individuos, que se opone radicalmente a la pretensión de aquéllos que buscan disminuir el tipo de escuela "no inmediatamente interesada", en favor de escuelas esencialmente profesionales de formación de un determinado tipo de hombre unilateral (con cerebro pero sin manos, o viceversa). Se trata, pues, de una proposición que considera la estructuración y funcionamiento de un sistema escolar que siga la línea de una "escuela única inicial de cultura general, humanista, formativa que equilibre justamente el desarrollo de la capacidad de trabajo manual (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de la capacidad del trabajo intelectual. A través de repetidas experiencias de orientación profesional se pasará de éstas (tipo de escuela única) a las escuelas especializadas o al trabajo productivo" (27).

En realidad puede decirse que la base de este sistema escolar está constituida por la escuela inicial única, "o de formación humanística o de cultura general", cuya finalidad es la de ir introduciendo gradual y progresivamente a los educandos en la actividad social, "a la creación intelectual y práctica y a la independencia en la orientación y en la iniciativa" (28). A este objetivo Gramsci añade el de favorecer la formación de una nueva concep

(27) Ibídem. p. 108.

(28) Ibídem. p. 110.

ción del mundo, que implique la remoción de toda sedimentación de "folklore",
que cada uno ha aprendido del ambiente social, para la interpretación de la na-
turaleza y la sociedad (29).

Gramsci advierte que es el Estado el que está obligado a aportar
los subsidios necesarios y suficientes para sufragar los gastos que implica la
educación nacional, a promover la educación a todos en todos los niveles, co-
mo un deber e inversión pública, y no como un privilegio para un grupo social

(29) Una de las definiciones más completa dada por Gramsci al "folklore" es la siguiente: "Concepción del mundo no sólo no elaborada y asistemática, ya que el pueblo (es decir el conjunto de las clases subalternas e instrumentales de cada una de las formas de sociedad hasta ahora existentes) por definición no puede tener concepciones elaboradas, sistemáticas y políticamente organizadas y centralizadas, aún en su contradictorio desarrollo, sino también múltiple; no sólo en el sentido de diverso y yuxtapuesto, sino también en el sentido estratificado de lo más grosero a lo menos grosero, sino que debe hablarse directamente de un aglomerado indigesto de fragmentos de todas las concepciones del mundo y de la vida que se han sucedido en la historia, de la mayor parte de las cuales sólo en el folklore se encuentran, sobrevivientes, documentos mutilados y contaminados". Para luego agregar: "conocer el 'folklore' en consecuencia, significa para el maestro conocer cuáles otras concepciones del mundo y de la vida trabajan de hecho por la formación intelectual y moral de las generaciones más jóvenes, para extirparlas y sustituirlas con concepciones consideradas superiores (...)

(...) El folklore no debe ser considerado como algo raro, extraño o como un elemento pintoresco, sino como algo muy serio que exige ser tomado en cuenta. Sólo así será más eficiente su enseñanza y determinará el nacimiento de una nueva cultura en las grandes masas populares, es decir desaparecerá la separación entre cultura moderno y cultura popular o folklore". Antonio Gramsci. Literatura y vida nacional. p.p. 240-242.

determinado. El cumplimiento de esta obligación del Estado debe manifestarse en un aumento ~~tanto cuantitativo como cualitativo de la estructura escolar existente~~, o sea, crear una red de instituciones pre-escolares (por ejemplo: jardines de infancia, escuelas maternas, etc.) en las que aún antes de la edad escolar "los niños se acostumbran a una cierta disciplina y adquieran nociones y comportamientos preescolares" (30). Así también para Gramsci, los edificios, los materiales didácticos, los espacios de recreación y deportes, el personal docente, etc. deberían ser más y mejores, ya que la mayor eficiencia del sistema escolar está en relación directa con las condiciones materiales y humanas que prevalezcan en él.

A propósito de la organización de la escuela unitaria, Gramsci anota que ésta debería ser una "escuela colegio" (que albergara a los alumnos durante el día y la noche), por lo que se debía disponer de suficientes dormitorios, comedores, aulas para los trabajos de seminario, bibliotecas, laboratorios, etc. En tales condiciones, el "estudio" se debe llevar a cabo tanto colectiva como individualmente, pero siempre con la asistencia del maestro y/o los mejores alumnos y bajo una forma de disciplina propuesta y consciente de aplicación general (31).

(30) Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 112.

(31) La consciencia que tiene Gramsci del estudio como "oficio" que exige un aprendizaje y un esfuerzo psico-físico, lo induce a tener la convicción de que "conviene persuadir a mucha gente de que el estudio también es un oficio, y muy cansado, con un aprendizaje especial, además de intelectual, también muscular-nervioso: es un proceso de adapta-

Al intentar definir el carácter de la organización y de los contenidos de la escuela unitaria tomando en consideración lo que existía y funcionaba en su época, Gramsci encuentra que dicha escuela "debería corresponder al período que hoy representan las escuelas elementales y las de enseñanza media, reorganizadas no sólo en lo que se refiere al contenido y al método de enseñanza, sino también en la disposición de los diversos cursos de la carrera escolar". El primer curso debería de tener una duración de tres o cuatro años, durante el cual, además de la enseñanza "de las primeras nociones 'instrumentales' de la instrucción (leer, escribir, contar, geografía e historia)" debería impartirse una enseñanza sobre elementos de moral y conciencia cívica (nociones fundamentales sobre "deberes y derechos", el Estado, la sociedad, etc.) como "elementos primordiales de una nueva concepción del mundo" que contrarestarían las influencias producidas por las concepciones folklóricas "venidas de los diversos ambientes sociales tradicionales". Más esta formación serviría de preparación para el resto de los cursos que tendrían una duración no mayor de los seis años "de modo tal que a los quince o dieciséis años se hubieran cumplido todos los cursos de la escuela unitaria" (32).

ción, es un hábito adquirido con el esfuerzo, el aburrimiento y también el sufrimiento... Muchos piensan que las dificultades son artificiosas, porque están habituados a considerar como trabajo y fatiga sólo al trabajo manual". *Ibídem.* p. 122.

(32) Cf. "La organización de la escuela de la cultura". *Ibídem.* p. 111.

Para Gramsci, que reflexiona a partir de una realidad escolar concreta (la escuela escolástica y jesuítica vigente en Italia), la escuela unitaria es activa, siendo ésta una de sus características fundamentales. Pero también Gramsci tiene la precaución de no sentirse reducido por las excogitaciones de los representantes de las "escuelas progresivas" (por ejemplo: Dalton, Montessori, O'Neill, Glaser, Cousinet, Glanisegg, etc.). (33), que hacen del nexo entre enseñanza y trabajo un correctivo a la tendencia de formación abstracta de la "escuela clásica-jesuítica" y sitúan el proceso educativo (pobre de enseñanza general y destinado a proporcionar una formación unilateral determinada) en el corazón de la producción capitalista. El trabajo del que hablan los defensores de las "escuelas progresivas" en un trabajo meramente didáctico, un trabajo improductivo que contempla la contraposición entre cultura y profesión, la disociación de la práctica (que tiene que ver con los aspectos más revolucionarios de la técnica) y la teoría (que es el estudio de los principios básicos de las ciencias) (34).

(33) Para una menor comprensión de lo que Gramsci entendía por "Escuela progresiva", véase: "Escuelas progresivas". *Ibidem.* p.p. 131-134.

(34) Gramsci crítica en especial la pretensión educativa que las "escuelas progresivas" creen alcanzar con el "snobismo" de sobreponer mecánicamente la actividad intelectual y la manual: "Una de las más antiguas escuelas inglesas, PUBLIC SCHOOL DE OUNDLE, se diferencia de las escuelas de su tipo porque junto a los cursos teóricos de materias clásicas y científicas ha instituído cursos manuales y prácticos. Todos los estudiantes están obligados a frecuentar un taller mecánico o un laboratorio científico a elección; el trabajo manual se acompaña con el trabajo intelectual y a pesar de que no hay ninguna relación directa entre ambos, no obstante el alumno aprende a aplicar sus conocimientos y desarrolla sus capacidades prácticas. Este ejemplo muestra como es imprescindible definir exactamente el concepto de escuela unita

Pero la posición crítica de Gramsci ante el "activismo" de las "escuelas progresivas" no nos debe llevar a ver en él una especie de "antiactivismo" sin límites. Gramsci se muestra favorable a un tipo de activismo que no sea fin en sí, sino un medio y una premisa para que el educando alcance la creatividad, o sea, el mayor grado de potencialidad, de iniciativa autónoma. De ahí se desprende la exhortación gramsciana según la cual "hay pues que volver a la participación activa del alumno en la escuela, que sólo puede EXISTIR SI LA ESCUELA ESTA LIGADA A LA VIDA" (35). Es decir, lograr establecer a nivel de la escuela las condiciones y elementos que conlleven a hacer de la relación educando-mundo (naturaleza + sociedad) con la mediación del maestro, una relación cada vez más activa a través de la implantación de

ria en el que el trabajo y la teoría estén estrechamente unidos; la superposición mecánica de las dos actividades puede ser un snobismo. Se siente decir a grandes intelectuales que se distraen haciendo de torneros, de carpinteros, de encuadernadores de libros, etc., pero no por eso se dirá que son un ejemplo de unidad del trabajo manual e intelectual. Muchas de esas escuelas tienen un estilo snobista que nada tiene que ver (como no sea superficialmente) con el propósito de crear un tipo de escuela que eduque a las clases instrumentales y subordinadas para un papel dirigente en la sociedad, como totalidades y no como simples individuos". *Ibíd.* p. 132. Subrayado del autor.

(35) *Ibíd.* p. 199. Subrayado nuestro.

un factor social historizante como lo es el "trabajo". El trabajo, que es sobre todo historización y socialización, "que es el modelo propio del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza para transformarla y socializarla cada vez más profunda y ampliamente (36). Desde este punto de vista, el trabajo, como factor social convertido en momento educativo dentro del proceso de enseñanza, ofrece al educando la posibilidad de alcanzar, en la teoría y en la práctica, el conocimiento dialéctico de la naturaleza y de la sociedad, para luego transformarlas en relación a la necesidad de evolución cualitativa de la humanidad.

De su rechazo de una concepción instrumentalista-didáctica del trabajo, Gramsci deriva una conclusión en torno a la búsqueda del fundamento y principio de la escuela elemental. Este propósito se ve esclarecido en el siguiente fragmento:

El concepto y la actividad del trabajo (actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente a la escuela elemental, como en el orden social y estatal (derechos y deberes) lo es el trabajo introducido e identificado en el orden natural. El concepto de equilibrio entre orden so

(36) Ibídem. p. 116

cial y orden natural descansa sobre el fundamento del trabajo, en la actividad teórico-práctica el hombre crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberado de la magia y de la brujería y de la base para el desarrollo ulterior de una concepción histórica y dialéctica del mundo, capaz de comprender el movimiento y el devenir para valorar la suma de esfuerzos y sacrificios que ha costado el presente para concebir la actualidad como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas que se proyectan en el futuro"(37).

A esta altura de las reflexiones sobre el "activismo" en la escuela se debe comprender que la actividad no debe ser entendida como un hacer difuso y arbitrario, sino como un actuar consciente y dirigido por el hombre adulto (por ejemplo: el maestro, los padres, el líder, etc.) cuyo propósito es lograr que el educando adquiera la capacidad de autonomía para su relación con el ambiente natural-social. En suma, no se trata pues de la actividad como hacer superficial sino de la actividad como realización de la personalidad del que se educa. Esta realización debe lograrse a través del esfuerzo del educando bajo la dirección y orientación del educador ("voluntarismo

(37) Ibídem. p.p. 116-117.

pedagógico") (38).

Esta insistencia de Gramsci acerca de la intervención del educando, en el proceso de adquisición de una autodisciplina intelectual y de una autonomía moral, es debida a que no entiende la educación como resultado de un desenvolvimiento espontáneo ("espontaneismo ginebrino"), sino como desarrollo gradual de las capacidades por medio de una lenta pero progresiva conquista fundamentalmente personal (39).

Además, ya estando en el centro del problema, el análisis gramsciano sobre la participación intencionada del educador en el proceso educativo del hombre tiene que ver directamente con el problema de la relación espontaneidad-dirección consciente. Por ésto se puede decir que la función directiva del adulto (en este caso del maestro) está orientada a eliminar los sedimentos del folklore, del cual el educando es depositario de manera incons-

(38) A través de sus análisis críticos de las "escuelas progresivas" y de sus transformaciones, Gramsci subraya que "toda escuela unitaria es escuela activa a pesar que se tenga que poner límites a las ideológicas liberales en este campo y se reivindique con cierta energía el deber de las generaciones adultas, del Estado, para 'conformar' a las nuevas generaciones. Todavía se está en la etapa romántica de la escuela activa ya que sus elementos de lucha contra la escuela mecánica y jesuítica se han dilatado morbosamente por razones de contrastes y política. Se debe encontrar en los fines perseguidos la fuente natural para la elaboración de métodos y formas". *Ibidem.* p. 113.

(39) Es necesario observar que para Gramsci la educación es también "una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre 'actual' a su época". Antonio Gramsci. La alternativa pedagógica. p. 187.

ciente, hasta llevar a alcanzar la consciencia, es decir, al "espíritu popular creativo". Si se acepta esta tesis, se debe reconocer que hay que partir de la espontaneidad, es decir, del folklore del educando, para develarlo y hacerlo aparecer como una primera aproximación en la comprensión del mundo, y así luego poder "historizar" al educando apoyándolo en una concepción superior en contraste con la primera que es mitológica y religiosa.

Esta posición excluye indudablemente todos los postulados tanto del "innatismo" como del "espontaneismo" pedagógicos. Ello es debido a que ambos descartan la concepción del hombre como formación histórica. Si es incuestionable que en el hombre existen elementos de carácter innato (fundamentalmente los caracteres físico-anatómicos) también lo es el hecho de que en el niño no existe en potencia "todo el hombre que hay que ayudar a desarrollar".

Para dar una muestra suplementaria de su "antiespontaneismo" (dado que en todo espontaneismo subyace una tendencia innatista), Gramsci piensa firmemente que "el hombre es toda una formación histórica, obtenida con la coerción" (entendida no en el sentido brutal y de violencia externa) y no es una creación trascendente de posterior desarrollo autónomo. Esta convicción se arraiga en el hecho comprobado de que "lo que se cree fuerza latente no es, por lo general; más que el conjunto informe e indistinto de las imágenes y de las sensaciones de los primeros días, de los primeros meses, de los primeros años de vida, imágenes y sensaciones que no siempre son las mejo-

res que uno se quiere imaginar" (40). Por lo tanto, como consecuencia, tampoco la consciencia del niño debe ser considerada como "algo individual (y me nos algo individuado), sino que es el reflejo de la fracción de la sociedad civil en la que el niño participa, de las relaciones sociales en que liga la familia, el vecindario, el poblado, etc." (41).

Esta manera de comprender la naturaleza humana hace asumir a Gramsci la posición de negar toda educación "como un desovillamiento" (como un "sgomitamento"), expresión que da a entender que en el niño el cerebro es como un ovillo que el maestro ayuda a desovillar" (42). Esta es otra de las razones válidas para explicar la insistencia gramsciana en el elemento voluntarista de la educación, según el cual en la formación del hombre es necesario intervenir, no sólo directamente a través de la presencia del adulto sino también de manera indirecta conformando un ambiente ("el conjunto de las relaciones sociales") propio para el desarrollo total y armónico de los su jetos. Por esta razón, Gramsci establece la exigencia de "educar" (que no es otra cosa que transformar cualitativamente), tanto al maestro como al ambiente, a fin de evitar las contradicciones entre la enseñanza de la escuela y la de

(40) Carta a su esposa del 20 de diciembre de 1929. En: Antonio Gramsci. Antología. p. 24.

(41) Ibídem. p. 24

(42) Ibídem. p. 125.

la vida cotidiana (43). Esta exigencia responde al hecho de que si se renuncia voluntaria o involuntariamente a formar al niño ésto significa, ni más ni menos, "permitir que su personalidad se desarrolle acogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos de la vida" (44).

La concepción gramsciana de la escuela unitaria implica una pedagogía que, más allá de desconocer la espontaneidad, reconoce la necesidad de dirección y orientación de ésta por parte del educador, para convertirla en racionalidad y orden, es decir, en un "conformismo o sociabilidad" que, liberado de las incidencias mitológicas del folklore, tiende a afirmar el poder creativo del hombre. A esta capacidad creadora se llega a través del esfuerzo dirigido que la escuela única activa establece para todos los educandos. Lograr la realización de la potencialidad creadora significa, para Gramsci, obtener una consciencia crítica del mundo la cual conduce al educando, después de haber adquirido ciertos hábitos de disciplina y control en la primera fase escolar, a establecer una nueva relación con la naturaleza y la sociedad, y haciéndolas suyas por su actividad consciente. Sobre la base de estas consideraciones, Gramsci establece que:

- (43) Respecto de la exigencia gramsciana de "educar" al ambiente y al maestro podemos señalar que la misma aparece en los siguientes momentos:
- a) "educar al ambiente": en la crítica de Bujarín por haber desconocido el papel educador del mismo ("El ambiente inadecuado y místico ha dominado al educador, el vulgar sentido común se ha impuesto a la ciencia, y no a la inversa. Si el ambiente es educador, éste debe ser educado a su vez...") Cf. Antonio Gramsci. El materialismo histórico y filosofía de B. Croce. p.p. 136-137.

"la escuela creativa es la coronación de la escuela activa: en la primera etapa se tiende a disciplinar y por tanto a nivelar, a obtener una especie de 'conformismo' que se puede llamar 'dinámico'; en la etapa creativa, sobre el fundamento perseguido de 'colectivización' de tipo social, se tiende a desarrollar una personalidad, ya que ha llegado a ser autónoma y responsable, con una consciencia moral y social, sólida y homogénea". (45).

Se debe observar que la concepción que elabora y plantea Gramsci de la "escuela creativa" no debe implicar la simple idea de que esta fase escolar sea de puros "inventores y descubridores". Más bien, debe suponer una fase con marcada tendencia hacia la formación de aptitudes para la investigación de la verdad de las cosas a partir de problemas concretos, y motivan

b) "educar al maestro": en la crítica a sus hermanas Teresina y Grazieta por los desaciertos en la orientación de su sobrina Mea ("evidentemente, mis observaciones no irán dirigidas a Mea, sino a quien la educa y dirige; en este caso más que en ningún otro me parece que es el educador quien debe ser educado"). Cf. (Carta a Teresina del 4 de mayo de 1931. En: Gramsci, Antonio. La alternativa pedagógica. ob. cit. p. 238.

(44) Carta a Julia Schucht del 20 de noviembre de 1929. En: Antonio Gramsci. Antología. p. 247.

(45) Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 113.

do el educando a la participación consciente en la elaboración de las posibles soluciones de los mismos. Lo orienta a la adquisición de una concepción superior del mundo, que lo modifique en lo más íntimo y haga surgir de él el hombre nuevo dotado de un determinado grado de madurez y capacidad para la creación intelectual y práctica (46).

-
- (46) A propósito de la precisión semántica de la expresión "escuela creativa", Gramsci escribe "... Una escuela creativa no significa una escuela de 'Inventores y descubridores', indica una etapa y un método de investigación y de conocimiento, no un 'programa' predeterminado con la exigencia de originalidad e innovación a toda costa. Indica que el aprendizaje se produce más bien por el esfuerzo espontáneo y autónomo del escolar en el que el maestro ejerce sólo una función de guía amistosa, como ocurre o debería ocurrir en la universidad. Descubrir por sí mismo una verdad sin sugerencias y ayudas externas, es creación, aunque la verdad sea vieja, y esto demuestre la posesión de un método, e indica que se ha entrado en un período de madurez intelectual en el que se pueden descubrir nuevas verdades". *Ibídem.* p. 113.

A partir de esta precisión, Gramsci deriva otras a propósito de lo que se debe entender por "creativo" y por "crear", que es necesario tener en cuenta ya que nos permitiría entender más eficazmente lo que es para él la "escuela creativa". En relación al concepto "creativo", había escrito: "Es preciso entender por creativo, por lo tanto, en sentido 'relativo', el pensamiento que modifica el modo de sentir del mayor número y, por lo mismo, la propia realidad, que no puede ser pensada sin ese mayor número. Creativo, también, en el sentido de que plantea la inexistencia de una 'realidad' fija por sí misma, sino solamente en relación con los hombres que la modifican". Antonio Gramsci: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 31

Pero este sentido gramsciano de lo "creativo" presupone un sentido dialéctico de "crear" que resulta determinante: "Crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos originales; significa también, y especialmente, difundir verdades ya descubiertas, 'socializarlas', por así decir, convertirlas en base de acciones vitales, en elementos de coordinación y de orden intelectual y moral. Que una masa de hombres sea llevada a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente, es un hecho filosófico más importante y



En esta última etapa de la escuela unitaria, Gramsci sitúa la promoción de "los valores fundamentales del 'humanismo', de la auto-disciplina intelectual y de la autonomía moral", que son requerimientos básicos tanto para proseguir estudios profesionales como para incorporarse a las actividades (teóricas y prácticas) del sector productivo (47).

En esta fase escolar de autocreación de la propia personalidad adquiere una importancia vital la cultura humanista. El sentido de este propósito educativo está dado por el planteamiento y enseñanza de un humanismo

'original' que el hallazgo, por parte de un 'genio' filosófico, de una nueva verdad que sea patrimonio de pequeños grupos de intelectuales".
Ibíd. p. 13.

- (47) El argumento gramsciano del papel decisivo de la "escuela creativa", en la formación de una personalidad integral y armónica, se presenta explícitamente en el siguiente fragmento: "se ve pues que en la escuela unitaria la última etapa debe ser concebida y organizada como una etapa decisiva en la que se tiende a crear los valores fundamentales del 'humanismo', de la autodisciplina intelectual y de la autonomía moral necesaria para ulteriores especializaciones sean de carácter científico (estudios universitarios), sean de carácter inmediatamente práctico-productivo (industria, burocracia, organización de cambios, etc.) El estudio de los métodos creadores en la ciencia y en la vida debe comenzar en esta última etapa de la escuela y no debe ser monopolio de la universidad o dejado de lado para ser resuelto en la vida práctica. Esta etapa escolar debe contribuir a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma en los individuos, debe ser una sola escuela creativa". Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 113.

no de impronta tradicionalista que persigue el saber por el saber mismo y busca sólo comprender el mundo, sino, por el contrario, de un humanismo de nuevo cuño que, teniendo sus raíces enterradas en las exigencias de desarrollo de las fuerzas productivas y de modificación de las relaciones sociales, busca promover el perfeccionamiento del hombre de manera que lo convierte en sujeto activo o protagonista de la historia.

Frente a estas afirmaciones se podría concluir que, para Gramsci, una formación humana general debería de dar como producto un hombre moderno, que sea "una síntesis de los diversos caracteres nacionales: el ingeniero americano, el filósofo alemán y el político francés, recreando, por así decirlo, al hombre italiano del renacimiento, al tipo moderno de Leonardo Da Vinci, convertido en hombre masa, en hombre colectivo, pero manteniendo una fuerte personalidad y original individualidad" (48).

En otras palabras, Gramsci plantea como fin de la educación y, por lo tanto, de la escuela unitaria: el formar hombres omnilaterales (con cerebro y manos) con un genuino sentido de historicidad, es decir, con una conciencia verdadera que les permita no sólo comprender el mundo sino también transformarlo.

3.3 GRAMSCI: LA ESCUELA UNITARIA COMO ESCUELA DE "EXIGENTES PRINCIPIOS".

Para poder comprender la innovación de la propuesta gramscia

(48) Carta a su esposa del 10. de agosto de 1932, citada en: Franco Lombardi. Las ideas pedagógicas de Gramsci. p. 70

na de la "escuela unitaria", es necesario articular las diversas reflexiones que el pensador sardo hace en relación al establecimiento de una escuela de "exigentes principios".

Hemos visto cómo Gramsci recusa tanto el innatismo (que supone la existencia por naturaleza en todos y cada uno de nosotros de tendencias hacia tal o cual actividad o forma de pensar) como el espontaneísmo (que sostiene el autónomo "desovillamiento" de las tendencias naturales). Admite, por el contrario, que el educando es capaz de una actuación consciente bajo la dirección del educador, reconociendo el hecho impugnable de que la formación de la personalidad no se puede dejar bajo el obrar de las "fuerzas de la naturaleza", porque el hombre no es sólo naturaleza sino más bien historia. En rigor, la personalidad se desarrolla por la acción directa del maestro y/o por la indirecta y difusa del ambiente. Sólo que está convencido también de que este indispensable "conformismo o coerción" en los primeros años de la existencia, mediante el cual se estructura en el sujeto una personalidad armoniosa y estable, posteriormente se convierte en el otorgamiento de un máximo de autonomía (49).

(49) Gramsci, reaccionando contra el pseudo-historicismo presente en la pedagogía mecanicista e idealista tanto de Labriola (historicismo "mecánico y reaccionario") como del religioso Gentile, argumenta que si bien es cierto que el hombre para ser educado necesita de una "coerción" exterior durante un momento de su vida, esto no significa que debe ser extendida durante toda su vida, porque si "un pueblo o un grupo social retrasado tiene necesidad de una disciplina exterior coercitiva para ser educado civilmente, no significa que debe ser reducido a la esclavitud, a menos que se piense que la coerción estatal es esclavitud". Por lo que Gramsci no olvida aclarar que "hay una coerción



El punto de vista de Gramsci sobre la necesidad de la "coerción" o del "conformismo dinámico" en la formación del hombre, resulta explícito en el contenido de una carta remitida a su cuñada Tatiana Schucht, del 24 de marzo de 1930, en cuyo texto aparece la siguiente expresión: "Sabes que considero eficaz un sistema educativo sólo si posee un cierto grado de coerción, incluso física" (50). De hecho, la tendencia de reivindicar el uso de la coerción en el proceso de formación humana corresponde a la manera de comprender el desarrollo del hombre ("el hombre es toda una formación histórica, obtenida con la coerción"). Pero existen realmente puntos de diferencia tanto en la comprensión como en el uso de ese recurso pedagógico.

Según Gramsci, la coerción, en cuanto es educativa, no es una presión violenta externa, sino una "disciplina" o "conformismo propuesto" para alcanzar una finalidad consciente. Debe entenderse que Gramsci, al insistir en la necesidad de la aplicación de un tipo de disciplina en la educación, no pretende aniquilar todo tipo de espontaneidad, sino que cuestiona las formas de comportamiento sin responsabilidad, que no es libertad sino arbitrio individual negador de la libertad colectiva. En Gramsci, el valor didáctico de la libertad es sustraído de todo vestigio metafísico, y elevado a una dimensión histórica según la cual la libertad es la acción consciente que,

...que no es 'esclavitud' sino la adecuada expresión de la pedagogía moderna dedicada a educar a un elemento inmaduro (que aunque inmaduro está muy cercano a los elementos maduros, mientras que en cambio la esclavitud es orgánicamente la expresión de condiciones universalmente inmaduras)" Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 128.

(50) Citada por Franco Lombardi, en: Las ideas pedagógicas de Gramsci. p. 50.

cimiento objetivo de la naturaleza y de la sociedad, se orienta a un fin que co-
rresponde a una necesidad fundamental. Para él, que no cree en la esponta-
neidad no orientada, el concepto de libertad no niega al de responsabilidad.

"Al concepto de libertad se le tendría que acompa-
ñar el de responsabilidad, el cual genera la disci-
plina, y no directamente la disciplina entendida co-
mo impuesta desde fuera, como limitación coacti-
va de la libertad. Es la responsabilidad contra el
arbitrio individual, o sea la única libertad es la
'responsable', la 'universal', en cuanto se coloca
como aspecto individual de una 'libertad' colecti-
va o de grupo, como expresión individual de una
ley" (51).

Por lo tanto, Gramsci, que es adverso tanto a la teoría de la
espontaneidad absoluta (que "deja actuar a la naturaleza que no se equivoca
nunca") como a todo autoritarismo "jesuítico" (que basado en una coacción
extrema brutal niega toda espontaneidad) se pronuncia por el establecimiento
de una disciplina (unidad de espontaneidad y dirección consciente), la cual
no debe concebirse como "recepción de órdenes" o como una "mecánica ejecu-
ción de consignas", sino como una consciente realización de directivas que
han sido sugeridas, y que actúa como guía para que el sujeto adquiriera cons-

(51) Antonio Gramsci. Pasado y presente. p.p. 192-193.

ciencia de lo que recibe del exterior y lo transforma con su actividad (52).

Es obvio que, para Gramsci, la disciplina no es negativa por sí misma, sino por la intención que subyace en el que la aplica (53). Habrá quien la usa para crear un "conformismo dinámico" racional y social que produzca un resultado útil en el desarrollo de la personalidad del educando, como también el que emplea para determinar un "conformismo impuesto" que establece normas para actuar, juicios para pensar y dictámenes para sentir, y creando estereotipos sociales que se adaptan a lo ya existente.

(52) Las reservas de Gramsci en relación al espontaneísmo como el autoritarismo quedan explícitas en sus notas sobre "Centralismo orgánico, centralismo democrático y disciplina", en donde se pregunta: "¿cómo se entiende la disciplina...? No es cierto, como recepción de órdenes supinas y pasivas, como mecánica ejecución de consignas, sino como una consciente y lúcida asimilación de directivas a realizar... La disciplina, por tanto, no anula la personalidad en sentido orgánico, sino que sólo limita el arbitrio y la compulsión irresponsable, para no hablar de la fatua vanidad de sobresalir". *Ibíd.* p. 84.

(53) El caso es que para Gramsci la disciplina en sí "no anula la personalidad ni la libertad, pues el problema de la 'personalidad y la libertad' se plantea, no por el hecho de la disciplina, sino por el 'origen' del poder que ordena la disciplina. Si este origen es 'democrático', o sea, si la autoridad es una función técnica especializada y no un 'arbitrio' o una imposición extrínseca o exterior, la disciplina es un elemento necesario de orden democrático, de libertad. Se dirá función técnica especializada, cuando la autoridad se ejercita en un grupo socialmente o nacionalmente homogéneo; pero cuando se ejercita por un grupo sobre otro, la autoridad será autónoma y libre para el primero, pero no para el segundo". *Ibíd.* p. 84

He aquí que la concepción gramsciana de crear un "conformismo" (54), puede resultar inadmisibile para las mentalidades estrechas, que no llegan a comprender que a lo largo de la historia se han librado luchas por establecer un determinado "conformismo" en contra de otro (55). Es decir, que se han realizado esfuerzos titánicos para crear "un hombre colectivo u hombre masa" que piense y obre en concordancia con una determinada concepción del mundo (56).

-
- (54) Como expresión de una auténtica actitud historicista, Gramsci destaca que el "conformismo no significa otra cosa que 'sociabilidad', pero es agradable justamente emplear la palabra 'conformismo' para molestar a los imbéciles". Pero luego advierte categóricamente que tal sociabilidad "no quita la posibilidad de formarse una personalidad y ser original ...". Gramsci, Antonio. Literatura y vida nacional. p. 44.
- (55) Gramsci, a propósito del conformismo, plantea una consideración histórica del fenómeno, que lo lleva a concluir que éste ha existido siempre: "se trata hoy de lucha de 'dos conformismos'", es decir, de una lucha de hegemonía, de una crisis de la sociedad civil. Los viejos dirigentes intelectuales y morales de la sociedad sienten que les falta el terreno bajo los pies, se dan cuenta de que sus 'prédicas' se han transformado precisamente en 'prédicas', en cosas extrañas a la realidad, forma pura sin contenido, larva sin espíritu, de allí por consiguiente, su desesperación, y sus tendencias reaccionarias y conservadoras. Ya que la particular forma de civilización, de cultura, de moralidad que ellos representan se descompone, gritan la muerte de toda civilización, cultura, moralidad y exigen medidas represivas del Estado, y se constituyen en grupos de resistencia apartados del proceso histórico real, aumentando de tal manera la crisis, puesto que la superación de un modo de vivir y de pensar no puede verificarse sin crisis". Antonio Gramsci. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. p. 185-186.
- (56) Gramsci nos habla del "hombre colectivo" de una manera muy clara cuando hace referencia a la importancia que tiene el "momento cultural" en toda actividad humana: "~~cada acto histórico sólo puede ser cumplido por el hombre colectivo: esto supone el logro de una unidad~~"

o
+ palabras / + ideas

Dejando aparte las posibles dificultades o resistencias para admitir o no las consideraciones de Gramsci sobre el conformismo, para él siempre "se es conformista de algún conformismo": o bien de un conformismo "racional" propuesto o bien de un conformismo "jesuítico" impuesto (57).

Como ya hemos repetido varias veces, esta dialéctica espontaneidad/dirección consciente, que se realiza en un ajuste perpetuo en el proceso formativo del hombre, no se debe desconocer, porque es efectivamente imprescindible. Aunque parezca una contradicción, hay que partir de la espontaneidad pero debe ser orientada y disciplinada para hacer posible la formación del hombre realmente original, que se haga sentir en las acciones que

'cultural social', por la cual una multiplicidad de voluntades disgregadas, con heterogeneidad de fines, se sueldan con vistas a un mismo fin, sobre la base de una misma concepción del mundo (general y particular, transitoriamente operante o por vía emocional o permanente, cuya base intelectual está tan arraigada, asimilada y vivida, que puede convertirse en pasión)". Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 34.

- (57) Se debe subrayar que, para Gramsci, tanto las connotaciones como las finalidades del conformismo son de carácter eminentemente social, o sea, políticas. Por tanto existen, por un lado, "Un conformismo 'jesuítico' ... es decir, un conformismo artificial, ficticio, creado superficialmente para unir los intereses de un pequeño grupo o fracción y no de una vanguardia". Y por otro "un conformismo 'racional', es decir, correspondiente a la necesidad, al mínimo esfuerzo para obtener un resultado útil, y la disciplina de tal conformismo debe ser exaltada y promovida, debe convertirse en 'espontaneidad' o 'sinceridad'". Gramsci, Antonio. Literatura y vida nacional. p. 44

den como resultado el máximo de provecho a la sociedad; pues en el caso contrario sería otro de esos "hombres originales y de fuerte personalidad" que tienen llenas "las cárceles y manicomios", y que se hayan desligados de la vida social trascendente (58).

Sobre la base de estas consideraciones, se plantea como responsabilidad inmediata una observación de fondo muy importante. Según lo que dice Gramsci, las exigencias de conformación no deben contener como propósito el hacer renunciar al educando a la posibilidad de un acercamiento creativo tanto al mundo de los hombres como al de las cosas ("societas hominum y societas rerum"), como ocurre en la instrucción dogmática, en donde la intervención educativa del maestro obstaculiza la relación educando/ambiente, con la falsa convicción de que él (maestro) es el representante de los

-
- (58) Sobre la cuestión de la originalidad y el conformismo, los argumentos de Gramsci son bastante claros: "Es demasiado fácil ser original haciendo lo contrario de aquello que todos hacen; es una tarea mecánica. Es demasiado fácil hablar de diferente manera que los demás, ser neolálicos; lo difícil es distinguirse de los otros sin hacer esas acrobacias. Justamente ocurre hoy que se busca una originalidad y personalidad a bajo precio. Las cárceles y manicomios están llenos de hombres originales y de fuertes personalidades. Poner el acento sobre la disciplina, la sociabilidad y sin embargo pretender sinceridad, espontaneidad, originalidad, personalidad; de ahí lo verdaderamente arduo y difícil. No se puede decir que el conformismo es demasiado fácil y que reduce el mundo a un convento. Mientras tanto, ¿cuál es el verdadero conformismo; es decir, cuál es la 'conducta racional' más útil, más libre, en cuanto obedece a la necesidad? ¿cuál es la necesidad?. Cada uno es llevado a ser de sí el arquetipo de la 'moda', de la 'sociedad' y a presentarse como 'ejemplar'. Por lo tanto, la sociabilidad, el conformismo, es el resultado de una lucha cultural (y no sólo cultural); , es dato objetivo o universal, así como no puede dejar de ser objetivo o universal, la 'necesidad' sobre la cual se eleva el edificio de la libertad". Ibídem. p.p. 45-45.

valores superiores, que son los únicos que facilitan el desarrollo de las cualidades humanas. En la base de estos presupuestos de la educación dogmática hay una renuncia a facilitar las condiciones y elementos formativos que conllevan a establecer la necesaria comunicación entre el educando y el ambiente, por lo que el maestro es convertido antes que en el medio facilitador de la apropiación del ambiente, en el agente transmisor de un dogma, que corresponde a la manera de comprender el ambiente histórico y natural de una clase. Desde este ángulo de apreciación, no se equivoca Angelo Broccoli cuando dice que para Gramsci es fundamental la intervención de una generación para educar a la nueva, pero esta intervención debe ser para favorecer que el educando dialogue críticamente con el ambiente, con la intención de que luego lo comprenda, lo enriquezca y modifique (59).

La primera consideración a tener en cuenta a partir de la observación anterior, es que Gramsci no se opone a todo tipo de dogmatismo, sino al tipo especial de dogmatismo que tiene que ver con la intención de formar a los hombres bajo el rigor de una sola idea, un solo sentimiento y una sola actividad, y que como tal, niega al "individuo" (como sujeto potencialmente creativo) que está presente en toda voluntad colectiva. Es decir, se opone radicalmente a todo "conformismo autoritario". Lo importante es que, si para Gramsci, el dogmatismo es uno de los elementos en el proceso educativo, no debe ser convertido en representación de los valores inferiores (mitología-folklore-reli

(59) Angelo Broccoli. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. p. 166.

gión) en el proceso de iniciación educativa del hombre. El afirma, "que en las escuelas elementales es necesaria una exposición 'dogmática' de las nociones científicas, o sea, que sea necesaria una 'mitología' no significa que el dogma debe ser religioso y la mitología una determinada mitología" (60).

Bajo el estímulo de los acontecimientos educativos de la época, Gramsci completa el discurso sobre el dogmatismo al captar la contradicción educativa que subyace en la base de la "Reforma Gentiliana" que, entre otras cosas, intenta hacer desaparecer un "tipo de dogmatismo" en los niveles de la escuela elemental y media, o sea, en los momentos educativos donde eran realmente necesarios y podría tener una justificación. El significado contradictorio de tal propósito queda de manifiesto por el hecho incuestionable de que es en los momentos de la formación elemental y media cuando se procura un cierto bagaje de nociones concretas que son necesarias y, que al no ser innatas, deben ser aprendidas mediante un esfuerzo personal de estudio, que no puede prescindir de un tipo de dogmatismo. No obstante, tal dogmatismo ~~deberá disolverse y ser reemplazado, en el ciclo de todo el proceso escolar, por una "autonomía intelectual" necesaria para la ulterior formación~~ (61). Por lo consiguiente la observación gramsciana no podría ser más lúcida:

(60) Gramsci, Antonio. Los intelectuales y la organización de la cultura. p.p. 127-128.

(61) Veamos cómo Gramsci presenta, descubriendo las contradicciones de la reforma Gentile, la proposición de reorganizar toda la educación y,

"De la enseñanza puramente dogmática, en la que la memoria tiene la principal parte, se pasa a la etapa creativa o de trabajo autónomo e independiente; de la escuela con disciplina de estudio impuesto y controlada autoritariamente se pasa a una etapa de estudio o de trabajo profesional en el que la autodisciplina intelectual y la autonomía moral son teóricamente ilimitadas" (62).

Es evidente, que existe una dialéctica en Gramsci que está representada por los elementos del "dogmatismo" y de la "autodisciplina intelectual". A cada uno de éstos le corresponde actuar eficazmente en diversas fases del desarrollo intelectual y moral de los hombres. El hecho es que el intento de introducir al educando en un nuevo momento cultural-político se da, para Gramsci, a través de un laborioso proceso formativo, en cuya primera fase, cuando en el educando predomina una mentalidad confusa y metafísica y carece de hábitos de trabajo, de orden y de disciplina, el adulto debe de servirse de recursos didácticos adecuados. Y uno de esos recursos, para eliminar los vestigios de folklore y carencias de determinados hábitos, es la "re-

además, defiende el establecimiento de un cierto dogmatismo, especialmente en el momento del aprendizaje de "nociónes": "Acerca del dogmatismo y criticismo-historicismo en la escuela elemental y media, se puede observar que la nueva pedagogía ha querido abatir al dogmatismo justamente en el campo de la instrucción, del aprendizaje de las nociones concretas, o sea en el campo en el que cierta dosis de dogmatismo es prácticamente imprescindible y que puede ser superado y anulado en el curso escolar completo...pero se ve obligada a introducir un dogmatismo por excelencia en el campo del pensamiento religioso". *Ibíd*em. p. 12^a.

(62) *Ibíd*em. p. 112.

petición", o sea, "no cansarse jamás de repetir los argumentos (variando literalmente la forma)". Por ser, para Gramsci, la repetición "el medio didáctico más eficaz para obrar sobre la mentalidad popular". (63).

El presupuesto gramsciano de utilizar el "principio metódico" de la repetición, en la educación, podría provocar malas interpretaciones, que estimularían a poner en práctica un dogmatismo de sello autoritario. Cuando Gramsci alude a la necesidad de la "repetición" no pretende en ningún momento reducir a los sujetos a una negadora pasividad, para hacerlos plásticos a formas prejuiciadas y extravagantes de adoctrinamiento, que los encadenaría a una determinada concepción del mundo. Es necesaria, justamente, la "repetición", es decir, "la repetición paciente y sistemática" y no precisamente

"la repetición mecánica, 'obsesionante', material, sino la adaptación de cada concepto a las diversas particularidades y tradiciones culturales, presentando y representando en todos sus aspectos positivos y en sus negaciones tradicionales, organizándose siempre cada aspecto parcial dentro de la totalidad" (64).

(63) Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 26.

(64) Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 154.
Examinando la validez y efectividad prácticas de la repetición en la escuela, Gramsci anota que: "Hay que bregar mucho con los mozuelos, a

Así entendida la repetición, no puede pensarse como una nímia acción educativa que, operando frente a los educandos (puramente pasivos y receptivos), busca adroctrinarlos sin remover el folklore (65), sino que per-

los que hay que enseñar ciertos hábitos de diligencia, de puntualidad, de compostura incluso física, que no pueden adquirirse sin una repetición mecánica de actos disciplinarios y metódicos. Un estudioso de cuarenta años ¿sería capaz de permanecer dieciseis horas seguidas en un escritorio, si no hubiese adquirido siendo niño, coactivamente, por coacción mecánica, los hábitos psicofísicos pertinentes... (aunque pueda mejorarse mucho este campo, con la ayuda de las aportaciones científicas adecuadas, sin volver a los métodos de los jesuitas)".
Ibídem. p. 119.

- (65) Gramsci al criticar el error de la pedagogía idealista, según el cual la instrucción no es también educación, había escrito: "Para que la instrucción no fuese también educación se requeriría que en el discente fuera una mera pasividad, un 'recipiente mecánico' de nociones abstractas... mera instrucción mecanicista". Para luego agregar que "antes, los alumnos se formaban por lo menos un cierto 'bagaje' o 'equipo' (según los gustos) de nociones concretas, ahora que el maestro debe ser especialmente un filósofo y un esteta, el alumno menosprecia las nociones concretas y se 'llena la cabeza' de fórmulas o palabras que no tienen ningún sentido para él, la mayoría de las veces, y que no tarda en olvidarlas por completo... En realidad, un profesor mediocre puede lograr que los alumnos se hagan más instruidos, pero no con seguirá que sean más cultos; desarrollará con escrúpulo y consciencia burocrática la parte mecánica de la escuela, y el alumno, si es un cerebro activo, ordenará por su cuenta, con la ayuda de su ambiente social, el 'bagaje' acumulado. Con los nuevos programas, que coinciden con el descenso general del nivel del cuerpo de enseñantes, no habrá 'bagaje' del todo a ordenar. Los nuevos programas deberán de haber abolido por completo los exámenes, hacer aún examen ahora debe ser terriblemente más 'juego de azar' que antes. Una fecha es siempre una fecha, cualquiera que sea el examinador, y una definición es siem pre una definición, pero ¿y un juicio o un análisis estético o filosófico?"
Ibídem. p. p. 117-118.

tiendo el inicial conocimiento de "nociones concretas" les impone una actividad que los orientan hacia el "exterior" (los otros hombres y la naturaleza), para determinar el sentido y los límites de lo aprendido; de tal modo que encuentran los motivos y los estímulos para fecundar la propia personalidad, mediante la individualización y solución de problemas. Pero esa personalidad sólo se realiza, crece y madura en relación activa con los otros hombres, es decir, en la posibilidad de reconocerse y comprenderse en la humanidad, para transformar la historia. Historia que no se logra modificar por el efecto del pensamiento y de la acción de un individuo aislado, sino a través de la conformación de una "voluntad colectiva", que implica una "consciencia crítica" común que le permite al individuo multiplicarse "un número importante de veces" y hace posible la determinación de una evolución tanto de su "naturaleza humana" como del resto de la "humanidad".

En este momento conviene recordar la reflexión conclusiva de Gramsci acerca de la repetición y de la espontaneidad (entendidas no como condiciones para producir formas obsesivas de adoctrinamiento), contenidas en su respuesta a las acusaciones hechas en contra del movimiento torinés "Ordine Nuovo" en el sentido de ser un movimiento "espontaneísta" y "voluntarista":

"Esta dirección no era 'abstracta', NO CONSISTIA EN REPETIR MECANICAMENTE fórmulas científicas o teóricas; no confundía la política, la acción real con la disquisición teórica, pues la política se

aplicaba a los hombres reales, formados en relaciones históricas determinadas, con distintos sentimientos, maneras de ser, fragmentos de concepción del mundo; los cuales resultaban de las combinaciones 'espontáneas' de su ambiente dado de producción material, con el 'causal' encuentro en él de elementos sociales dispares. ESTE ELEMENTO DE 'ESPONTANEIDAD' NO FUE DESCUIDADO, Y MUCHO MENOS DESPRECIADO; FUE EDUCADO, FUE ORIENTADO, FUE PURIFICADO DE TODO ELEMENTO EXTRAÑO QUE PUDIERA CONTAMINARLO, PARA VOLVERLO HOMOGÉNEO, PERO DE MODO VIVIENTE, HISTÓRICAMENTE EFICIENTE, CON LA TEORÍA MODERNA... confería a la masa una consciencia 'teórica', de creadora de valores históricos e institucionales, de fundadora de Estados. Esta unidad de la espontaneidad' y la 'dirección consciente', o sea de la 'disciplina', es justamente la acción política real de las clases dominadas, en cuanto política de masas, y no simple aventura de grupos que apelan a la masa" (66).

(66) Antonio Gramsci. Pasado y presente. p.p. 75-75. Los subrayados son nuestros.

Este pasaje nos hace volver ocasionalmente a la ya esbozada solicitud gramsciana de crear en el hombre la "autodisciplina intelectual" y la "autonomía moral". Vemos que Gramsci distingue, aunque no explícitamente, dos grandes momentos en la formación humana: el momento voluntarista-autoritario (escuela elemental y media), y el momento creativo-autónomo (la universidad y escuelas de formación profesional). Esta distinción tiene de preservar la dialéctica gramsciana coacción/autonomía, correspondiendo a la universidad ejercitar preferentemente el segundo de estos momentos, como institución que reforzará el proceso de maduración intelectual y moral de los educandos a través del otorgamiento de un método de investigación al igual que de una capacidad crítica.

Entre los breves apuntes que Gramsci dedica a la universidad, como fase de coronación de la escuela unitaria, se destacan elementos no del todo ignorados hasta hoy, a saber: su tarea fundamental, el carácter resolutivo de los exámenes en el sistema de evaluación y los cursos fundados sobre las lecciones-conferencias del docente.

La necesidad de ir más allá de una elemental concepción instrumentalista de la universidad, como recurso en las manos de una clase (pre predominantemente de la explotadora), permite a Gramsci comprenderla como aquélla que, además de promover la formación profesional, debe ante todo afincar su mayor esfuerzo en crear y madurar la consciencia de los valores fundamentales del humanismo. De aquí que Gramsci establezca, al comentar

el libro del Cardenal Newman "Lecturas y ensayos sobre las materias universitarias", que la tarea fundamental de la universidad sea la de "educar al cerebro a pensar de modo claro, seguro y personal, liberándolo de lo nebuloso y del caos en que amenaza sumergirlo una cultura inorgánica, pretenciosa y confusionista, por obra de lecturas mal elegidas, de conferencias más brillantes que sólidas y conversaciones y discusiones no constructivas" (67).

Esta tarea fundamental no es realizada en las universidades, salvo ciertas excepciones, por la propia deficiencia pedagógica de los profesores. Para éstos, los cursos no dejan de ser una "parada de academicismo", presenciada por los "discentes" quienes elaboran los apuntes, con mayor o menor presión, para ser usados en los exámenes donde sólo exigen un alarde de "facultades mnemónicas". Con ésto se crea y estimula una psicología tradicional para los exámenes. En esta atmósfera, ante la hipótesis de que el estudiante es reducido al rol de receptor-pasivo ("disco de gramófono" o "receptivo pasivo mecánico") y el maestro al de transmisor activo de las cuestiones dentro de un cuadro ideológico determinado ("autócrata pedagogo"), los cursos universitarios se configuran como "un libro con argumentos". Por lo que Gramsci se interroga: ¿pero se puede llegar a ser culto con la lectura de un solo libro? La respuesta no puede ser otra que la negativa. En efecto, si Gramsci había considerado a la universidad como una "escuela" de alta

(67) Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 128.

cultura y de elaboración crítica y científica, se hace necesario reformular el método de enseñanza, sin lo cual no podría considerársele como tal. Justamente a Gramsci le resulta acertada la incorporación y puesta en ejercicio del recurso de la práctica del "seminario". Es decir, para él resulta una necesidad fundamental el establecimiento de cursos prácticos de investigación científica y humanística anexos a las cátedras. Es por ello que termina recordando lo siguiente en relación a la pérdida de la capacidad formativa de la mayoría de las universidades:

"Se trata pues de la cuestión del método de enseñanza universitaria, es decir: ¿en la universidad se debe estudiar O ESTUDIAR PARA SABER ESTUDIAR? ¿se debe estudiar 'hechos' o el método para estudiar los 'hechos'? (68).

A tiempo que concluye señalando la proposición educativa de que "la práctica del 'seminario' debería integrar y vivificar la enseñanza oral" (69).

Con todos estos argumentos presentados se podría concluir que, para Gramsci, la "escuela unitaria" debe de conceptualizarse y conformarse como una escuela de "exigentes principios", en la cual no puede prescindirse de un contenido, de un método y de una disciplina, que coadyuven a determinar la formación de hábitos rigurosos de pensar y actuar científicamente, en todos

(68) Ibídem. p. 131. El subrayado es del autor.

(69) Ibídem. p. 131.

aquéllos que egresan de ella, para ejercitarlos en un trabajo social que satisfaga necesidades reales y en una necesaria educación permanente.

3.4 GRAMSCI Y LOS CONTENIDOS PEDAGOGICOS

Todo aquél que frecuente los escritos de Gramsci, preferentemente los escritos juveniles, encontrará plenamente evidenciada su oposición a la escuela burguesa, cuyos contenidos escolares son demasiado unilaterales, es decir, o bien se inclinan por alcanzar una formación humana general o "erudita", o bien se limitan a la simple instrucción profesional. Este hecho se constituye en uno de los factores de la división de la escuela en clásica (programas científico-humanísticos) y profesional (programas técnico-especializados). En tales escuelas los valores culturales son reducidos y presentados como elementos de mediación político-ideológica, para la preservación de la situación social dominante. Para Gramsci, la reforma gentiliana representaba un ejemplo válido respecto a este propósito, puesto que procuraba con la educación conformar el desarrollo de aptitudes intelectuales o manuales que correspondieran con las exigencias reales de crecimiento de la sociedad capitalista italiana. En efecto, en Gentile, el nexo escuela-vida, en su función educativa, toma el carácter de una forma de relación a través de la cual el educando participa pasivamente en la vida social y natural, obteniendo, por una parte, una comprensión perjudiciada de la misma, y por otra parte, una capacidad para mantenerla y hacerla cada vez más efectiva, de acuerdo con los in

tereses de la minoría dominante.

En realidad, según Gramsci, la escuela tal como había sido pensada y organizada por Gentile, reservaba el valor formativo de la cultura científico-humanista para los miembros del grupo dominante y para algunos de los seleccionados entre los explotados. De esta manera, dicha escuela sustituía, para el resto de la sociedad, los valores del humanismo por formas de cultura técnica a través de las cuales se buscaba dar al educando una excesiva especialización, o sea, una capacidad físico-motora capaz de realizar y controlar un mecanismo dentro de la grande y compleja maquinaria industrial.

Por esta razón el joven Gramsci, elabora un discurso sobre la escuela burguesa en donde denuncia que ésta no se ocupa de formar hombres completos, sino se concentra en crear "medios hombres". Y, por otra parte, presenta un alegato en defensa de la escuela clásica "como lo mejor de la escuela italiana, o más bien la escuela ideal" (70). Lo que viene a constituir un franco reconocimiento del poder formativo de los valores culturales,

(70) El valor de esta exigencia está, para Gramsci, en que la "escuela clásica" es la única capaz, por su carácter rigurosamente formativo, de hacer contrapeso a los efectos de unilateralidad en la formación de los hombres que produce la escuela burguesa. Es por lo que Gramsci, al no renegar el valor de todo lo existente en la realidad cultural y educativa de la sociedad italiana de la época, reivindica el papel formativo de la "escuela clásica" dado que, "en comparación con la escuela técnica y la profesional, es todavía buena, porque no se propone un fin tan estúpidamente concreto. Su fin es concreto, pero de una concreción ideal, y no mecánica. Debe preparar a jóvenes que tengan un

como vehículos que introducen a los hombres en las estructuras dialécticas de su proceso histórico.

Para el joven Gramsci la escuela clásica, con el "estudio gramatical de la lengua latina y griega, unido al estudio de la literatura y de la historia política respectiva" (71), no pretendía ninguna finalidad práctica inmediata, lo que la hacía acreedora de una función altamente formativa. Se puede afirmar, por lo tanto, que el estudio del latín no era programado para dar lugar a una vacua erudicción, sino era establecido como uno de los elementos formativos en torno al cual se intentaba analizar la realidad del proceso histórico de una civilización determinada, su origen, su desarrollo y su muerte aparente (72). Con el estudio del latín se intenta que el alumno comprenda

cerebro completo, pronto para captar todos los aspectos de la realidad, habituado a la crítica, al análisis y a la síntesis; habituado a elevarse de los hechos a las ideas generales, y con estas ideas generales a juzgar otros hechos. La escuela clásica es la escuela ideal, en su estructura y en sus programas; se ha pervertido por la deficiencia de la gente y por incapacidad de la clase dirigente, pero no son los bribones los que pueden enderezarlo. Ellos, en cambio, tratan de arruinarla del todo, porque las innovaciones que van predicando, si se aceptan, eliminarán toda la posibilidad de continuar remozando la tradición". "Avanti" (27 de noviembre de 1917). En: Antonio Gramsci. La alternativa pedagógica. p. 140.

(71) Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p. 119.

(72) Es innegable que ha sido la cuestión del latín y su enseñanza en la escuela el aspecto más debatido del discurso gramsciano sobre la educación. No obstante, veamos lo que al respecto nos refiere Gramsci. "El latín no se estudia para aprender el latín; el latín desde hace mucho tiempo, a través de una larga tradición cultural-escolar de la que se podría investigar su origen y desarrollo, se estudia como elemento de un pro-

el origen y contenido histórico de lo concreto que lo rodea, o sea, que alcance a desarrollar una "intuición histórica", que debe convertirse en "su segunda naturaleza". Era un estudio que debería de propiciar la adquisición de un hábito y de una disciplina intelectual para el aprendizaje y manejo de una concepción humanístico-histórica del mundo (73).

grama escolar ideal, elemento que resume y satisface toda una serie de exigencias pedagógicas y psicológicas; se enseña para acostumbrar a los niños a estudiar de un determinado modo, es decir, a analizar un cuerpo histórico que se puede tratar como un cadáver que continuamente se recompone en vida. Para habituar al niño a razonar, a abstraer esquemáticamente y hacerlo capaz desde la abstracción de volver a la vida inmediata para ver en todo hecho lo que tiene de general y de particular, el concepto y el individuo". *Ibíd.* p. 120.

- (73) Para Gramsci, sólo cuando la escuela es verdaderamente formativa, las asignaturas (en especial la enseñanza y aprendizaje de las lenguas clásicas) consiguen desarrollar al máximo el potencial historicista que está latente en todos los sujetos. Esto se debe a que las nociones individuales no eran aprendidas con fines práctico-profesionales inmediatos: "los fines prácticos profesionales estaban separados porque interesaba el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter a través de la absorción y la asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea. No se aprendía el latín y el griego para hablarlos en actividades de camarero, intérprete o corresponsal comercial. Se aprendía para conocer directamente la civilización de dos pueblos, presupuesto necesario de la civilización moderna, es decir, para ser ellos mismos y conocerse a sí mismos conscientemente". *Ibíd.* p. 119.

Queremos decir, en suma, que el reconocimiento que hace Gramsci del valor de la formación humanística en la escuela, no se debía a que aceptara la existencia en las lenguas clásicas de "cualidades intrínsecamente taumatúrgicas", o sea, que fueran materias formativas en sí, sino que eran el medio más adecuado para apropiarse tanto de un conocimiento concreto de una realidad histórica concreta como de una capacidad de análisis de los hechos en movimiento histórico. Con el estudio histórico del latín, según Gramsci, el alumno "se ha sumergido en la historia, ha adquirido una intuición histórica del mundo y de la vida que se convierte en su segunda naturaleza, casi espontáneamente, porque no es inculcada pedantescamente por 'volunta' extrínseca educativa" (74). Esto era posible, concluía, porque el estudio del latín "educaba" en la medida que "instruía".

El interés por una mayor precisión sobre este tema obliga a una consideración. Gramsci, al advertir los cambios sociales a que han dado lugar las nuevas exigencias industriales, ve la necesidad de procurarse un nuevo elemento formativo que hiciera las veces del latín en la nueva escuela fundada sobre las bases de las condiciones históricas y sociales de la época. Por esta razón, para Gramsci, el problema radicaba en saber encontrar la asignatura o conjunto de asignaturas que, dispuestas en un determinado "orden didáctico, tuvieran resultados equivalentes en la educación y en la formación general de la personalidad, partiendo del niño hasta el umbral de la elección pro-

(74) Ibídem. p. 121.

profesional. En este período, el estudio, en su mayor parte, debe ser (mostrarse de ese modo a los discípulos) desinteresado y no tener objetivos prácticos inmediatos o demasiado inmediatos, debe ser formativo pero también 'instructivo', o sea, rico en nociones concretas". (75).

Coherente con este último propósito educativo, Gramsci reconoce a la historia y a la filosofía como elementos formativos capaces de crear el nuevo tipo de intelectual, de acuerdo a un humanismo moderno esencialmente científico. Pero no se trata de la enseñanza y aprendizaje, por un lado, de una historia que no pasará de ser un anecdotario de las hazañas de un superhombre o de un grupo de ellos, o, por otro lado, de una filosofía que sólo considera las concepciones del mundo de los filósofos de los grupos minoritarios dominantes. En lugar de eso, para Gramsci, es procedente analizar la historia de las concepciones del mundo tanto de los "filósofos profesionales" como la de las grandes masas (76), por ser ésta la fórmula pedagógica que nos permitirá poder comprender a la filosofía como la historia de una época.

(75) Ibídem. p. 121.

(76) Desde su propio punto de vista, para Gramsci no era suficiente el estudio de la historia (como relato de acontecimientos y de hechos particulares y aislados) y de la filosofía como filosofía de los filósofos. De ahí la sugerencia de que "por lo menos como orientación metodológica, es preciso atraer la atención hacia otra parte de la historia de la filosofía, esto es, hacia las concepciones del mundo de las grandes masas, hacia las de los más estrechos grupos dirigentes (o intelectuales) y, finalmente, hacia las relaciones existentes entre estos distintos complejos culturales y las filosofías de los filósofos. La filosofía de una época no es la filosofía de tal o cual grupo de intelectuales, de tal o cual sector de las masas populares: es la combinación de todos estos elementos, que culminan en una determinada dirección y en la cual, esta

"La filosofía de una época histórica no es, por consiguiente, otra cosa que la 'historia' de dicha época; no es otra cosa que la masa de las variaciones que el grupo dirigente ha logrado determinar en la realidad precedente. Historia y filosofía con inseparables en este sentido, forman un 'bloque'. Se pueden 'distinguir' los elementos filosóficos propiamente dichos, en todos los diversos grados: como filosofía de los filósofos, como concepciones de los grupos dirigentes (cultura filosófica) y como religiones de las grandes masas; véase como en cada uno de estos grados es preciso vérselas como formas diversas de 'combinaciones ideológicas'"

(77).

Pero no se trata de inculcar en los educandos un interés histórico-filosófico por el mundo enmarcado en esquemas de abstracciones dogmáticas. Para Gramsci, restablecer la enseñanza formativo de la historia y de la filosofía responde a la necesidad de hacer adquirir a los educandos una conciencia superior indispensable, para captar la importancia de los éxitos

culminación se torna norma de acción colectiva, esto es, deviene 'historia' concreta y completa (integral)". Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 30.

(77) Ibídem. p. 31.

o fracasos que se derivaron de las soluciones que, en cada momento pasado de la historia, los hombres intentaron dar a los problemas de la época, y aprovecharlos o no en el presente de acuerdo con las exigencias reales de la lucha actual.

Por lo tanto, Gramsci, rechazando la enseñanza escolástica de la filosofía como "historia de la filosofía de los filósofos", propone la enseñanza crítica de "la filosofía descriptiva tradicional, reforzada por un curso de historia de la filosofía y por la lectura de un cierto número de filósofos ..." (78).

Sin embargo, para hacer posible un aprendizaje de este tipo, se debe procurar, primeramente, "estudiar un buen manual de Historia de la Filosofía", y, luego, "leer algunos de los clásicos de la filosofía, aunque sea en extractos". Pero, es preciso, para conseguir mejorar la cultura filosófica, cumplir esta exigencia: "...lectura y crítica personal de los grandes filósofos modernos". (79).

En definitiva, para Gramsci el significado más profundo de la enseñanza de la filosofía aumenta en la medida en que la misma se dedica "no a informar al discípulo sobre el desenvolvimiento de la filosofía pasada, sino a formarlo culturalmente a ayudarlo a elaborar su propio pensamiento para

(78) Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p.123.

(79) Carta a su cuñada Tatiana Schucht, del 25 de marzo de 1929. Antonio Gramsci. La alternativa pedagógica. p.p. 317-318.

participar en una comunidad ideológica y cultural..." (80).

Hay que destacar, por otra parte, que la proposición gramsciana de la enseñanza de la filosofía lleva implícito el pedido de una educación del pensamiento, que no es otra cosa que enseñar a cómo pensar y no en qué pensar. Esta enseñanza se logra, según Gramsci, a través de un proceso que incluye: en su primera etapa, la enseñanza de la "lógica formal", entendida como "técnica de pensamiento", como instrumento de pensar. Obviamente, según lo propuesto por Gramsci, la enseñanza y aprendizaje de la "lógica" corresponde al momento de la adquisición de los "principios" o nociones, como etapa preliminar (la del "dogmatismo propuesto") de todo desarrollo de capacidades de autodisciplina intelectual y de autonomía moral. En su segunda etapa, se deben dedicar los mayores esfuerzos para la adquisición de la dialéctica, es decir, de la "forma de pensamiento históricamente concreto", que permitirá el educando potenciar su capacidad de elaboración individual de una concepción del mundo, más actual y de masas.

A propósito de los contenidos pedagógicos, existe a este respecto una reflexión gramsciana que nos pone de manifiesto otro de los elementos formativos a ser tomado en cuenta para el desarrollo intelectual del educando: para el pensador sardo es necesario el aprendizaje riguroso de la lengua, por ser el instrumento intelectual fundamental tanto para la comprensión del mun-

(80) Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce, p. 127.

do, como para su posterior transformación. En este sentido, ha afirmado que si "determinada filosofía como concepción del mundo y no concebida ya la labor filosófica solamente como elaboración 'individual' de conceptos sistemáticamente coherentes, sino además, y especialmente, como hecho por transformar la 'mentalidad' popular y difundir las innovaciones filosóficas que demuestran ser 'históricamente valederas' y que, por lo mismo, llegan a ser histórica y socialmente universales, la cuestión del lenguaje y de los idiomas debe ser puesta 'técnicamente en primer plano' " (81).

Para Gramsci, el aprendizaje riguroso de la lengua debería ser objetivo primordial a satisfacer, ya que el mismo constituye el instrumento por intermedio del cual, de acuerdo a su perfeccionamiento, se puede participar de una concepción del mundo bien superior o bien inferior. El punto de partida de esta proposición está en que para el marxista sardo la lengua debe ser tratada como "la exposición de una concepción del mundo". De ahí que "el perfeccionamiento técnico de la expresión, ya sea cuantitativo (la adquisición de nuevos medios de expresión) o cualitativo (la adquisición de matices de significado y de su orden sintáctico y estilístico más complejos), significa ampliar y profundizar la concepción del mundo y de su historia" (82).

El estudio de la lengua representa, para Gramsci, la posibilidad

(81) *Ibíd.*

(82) Tomado textualmente de Angelo Broccoli. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. p. 200.

de que los individuos adquieran, por lo menos, una forma de dominio del complejo cuerpo de palabras que conforman el lenguaje hablado y escrito de su propia realidad social-cultural (83). Pero esto no significa que el educando debe ser enseñado dentro de un "lenguaje" tradicionalista, es decir, dentro de una concepción del mundo que niega toda posibilidad de experiencia de sociabilidad común, a través de la cual se puede desarrollar una personalidad superior. Esto conduce a Gramsci a formular la propuesta de enseñar un lenguaje que haga posible la captación concreta y profunda de la realidad y de las exigencias del mundo actual, y permita a su vez definir las alternativas políticas-co-sociales más avanzadas y comunes a las grandes mayorías sociales.

A propósito de la enseñanza de la lengua, Gramsci no olvida formular sus propósitos en torno al significado formativo que tiene el propiciar

(83) Si Gramsci advierte la necesidad de enseñar rigurosamente el lenguaje en todos y cada uno de los educandos, es debido a que "si es verdad que cada idioma tiene los elementos de una concepción del mundo y de una cultura, también será verdad que el lenguaje de cada uno permite juzgar acerca de la mayor o menor complejidad de su concepción del mundo. Quien habla solamente el dialecto comprende la lengua nacional en distintos grados, participa necesariamente de una concepción del mundo más o menos estrecha o provinciana, fosilizada, anacrónica en relación con las grandes corrientes que determinan la historia mundial. Los intereses serán estrechos, más o menos corporativos o económicos, no universales. Si no siempre resulta posible aprender a hablar más idiomas extranjeros para ponerse en contacto con vidas culturales distintas, es preciso por lo menos, aprender bien el idioma nacional.." Antonio Gramsci. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. p. 13.

el aprendizaje del modo de hablar y escribir con la mayor y mejor corrección

En otras palabras, Gramsci se preocupa por la enseñanza gramatical en la escuela. Esta preocupación se manifiesta en el momento de su oposición a la política gentiliana que pregonaba "la inutilidad de la gramática y de su exclusión de la enseñanza escolar". Esto es interpretado por Gramsci como una posición política reaccionaria, "disparatada y estrambótica":

"Si la gramática es excluida de la escuela y no es 'escrita', no por ello puede ser excluida de la 'vida' real... Sólo se excluye la intervención organizada unitariamente en el aprendizaje de la lengua culta a la masa popular nacional, ya que el grupo dirigente más alto, que tradicionalmente habla en 'lengua', la transmite de generación en generación a través de un proceso lento que comienza con los primeros balbuceos del niño bajo la guía de los padres, y continúa en la conversación (con sus 'se dice así', 'debe decirse así', etc.) durante toda la vida: en realidad, la gramática se estudia 'siempre' (con la imitación de los modelos admirados, etc.)"

(84).

(84) Antonio Gramsci. La literatura y vida nacional. p. 228.

Ante la inutilidad formativa de la gramática normativa tradicional, que tiene su razón de ser "en viejas concepciones retóricas, sobre las palabras 'bellas' y 'feas' en sí y por sí", Gramsci antepone la enseñanza y el aprendizaje de una "gramática normativa" más actual como de una "gramática histórica" (85). En realidad, esta propuesta pedagógica tiene como objetivo, partiendo de la "gramática 'inmanente' al lenguaje mismo, por la cual uno habla 'según la gramática' sin saberlo", el lograr un "conformismo lingüístico nacional unitario", que exprese una concepción humanístico-histórica del mun-

- (85) Con la intención de una precisión semántica de las expresiones "gramática normativa" y "gramática histórica", veamos -perdonándoseme la extensión de la cita- lo que nos dice Gramsci al respecto: La gramática normativa está constituida por el control recíproco, por la enseñanza recíproca, por la 'censura recíproca', que se manifiesta en las preguntas: ¿Qué has entendido?, ¿qué quieres decir?, 'explícate mejor', etc., con la caricatura y la burla, etc. ... Todo este complejo de acciones y reacciones confluyen a determinar un conformismo gramatical, es decir, a establecer 'normas' y juicios de corrección o de incorrección, etc. ...

Es evidente que un escritor de gramática normativa no puede ignorar la historia de la lengua que quiere proponer como una 'etapa ejemplar', como la 'única' digna de convertirse, 'orgánicamente' y 'totalitariamente', en la lengua 'común' de una nación, en lucha y concurrencia con otras 'fases' y tipos de esquemas que existen ya (ligadas a desarrollos tradicionales o tentativas orgánicas e incoherentes de fuerzas que, como hemos visto, operan continuamente sobre las 'gramáticas' espontáneas o inmanentes del lenguaje). La gramática histórica no puede dejar de ser 'comparativa', expresión que analizada a fondo indica la íntima consciencia de que el hecho lingüístico, como todo otro hecho histórico, no puede tener confines nacionales estrictamente definidos, ya que la historia es siempre 'historia mundial' y las historias particulares viven sólo en el cuadro de la historia mundial". *Ibidem.* p.p. 222-223.

do capaz de incorporar a la mentalidad popular a un orden intelectual común y superior (86).

Pero Gramsci no sólo se circunscribe a reconocer la validez de las "ciencias humanísticas" en la formación del hombre. Por el contrario, demuestra también interés por la enseñanza de las ciencias naturales y las exactas. Sin embargo, esta enseñanza no debe ser unilateralmente práctica-manual, sino formativa, porque a través de la formación científico-humanística debe educarse al hombre que no sólo habrá de atender las exigencias de la moderna industrialización, sino también las exigencias sociales que tienen que ver con la formación de un nuevo sistema de relaciones sociales de acuerdo con un ideal humano superior.

El hecho es que, para hacer posible este tipo de formación, se debe vencer la dicotomía existente entre "las ciencias llamadas exactas o matemáticas, que además no son todas las ciencias naturales, y las ciencias 'humanísticas' e 'históricas', o sea, aquellas que se refieren a la actualidad histórica del hombre, esto es, a su intervención activa en el proceso vital del universo" (87).

La enseñanza científica, lejos de mostrarse contraria a la enseñanza humanística, debe, por el contrario, complementarse con ella. No

(86) Para una mayor información sobre la valoración gramsciana de la enseñanza gramatical, remito a su trabajo intitulado "Notas para una introducción al estudio de la gramática". *Ibíd.* p.p. 221-229.

(87) Antonio Gramsci. Pasado y presente. p.p. 227-228.

obstante, es preciso modificar el concepto de ciencia tal como lo ha propuesto el positivismo (88). Para el que cualquier tipo de saber para ser "científico" debería ser resultado de la actividad humana enmarcada dentro de los datos experimentales de las ciencias naturales y de sus métodos. Desde este punto de vista, las ciencias por excelencia o "ciencias-fetiches" no serían otras que las ciencias naturales. Ante esta posición, principalmente elaborada y propagada por los hombres de las ciencias naturales y físicas, Gramsci responde con otra según la cual no existe ni ciencia por excelencia ni "método IN SE". Por el contrario, "cada investigación científica se crea su método adecuado, una propia lógica, cuya generalidad o universalidad consiste tan solo en ser 'conforme al fin'" (89).

En todo caso, observa Gramsci, de llegar a aceptarse, en última instancia, la existencia tanto de una ciencia como de una metodología universal, éstas deberían encontrarse en la lógica formal o matemática, o sea, en "el conjunto de instrumentos abstractos del pensamiento que se ha venido descubriendo, depurando, refinando, a través de la historia de la filosofía y de la cultura". (90).

Oponiéndose, por tanto, a toda infatuación hacia las "ciencias positivas", Gramsci propone la enseñanza de la "ciencia" conexas con la de la

(88) Gramsci reconocía sin ambages que "el positivismo había tenido al mérito de restituir a la cultura europea el sentido de la realidad, agotado en las antiguas ideologías racionalistas; pero luego había cometido el error de encerrar la realidad en la esfera de la naturaleza muerta y, por consiguiente, de encerrar la investigación filosófica en una especie de nueva teología materialista". *Ibíd.* p.p. 228-229.

(89) *Ibíd.* p. 203

(90) *Ibíd.* p. 203.

historia para evitar que aquélla quede sujeta a los requerimientos inmediatos de la economía. Es decir, que Gramsci encuentra que hay que evitar que el aprendizaje de las "ciencias" sirva para potenciar la realidad estructural existente. Por ello concluía, en los apuntes dedicados al periodismo, que la enseñanza científica no debería de limitarse a divulgar sus nociones, sino que su función está en "exponer, criticar y encuadrar las 'ideas científicas' y sus repercusiones sobre las ideologías y sobre las concepciones del mundo y en promover el principio pedagógico-didáctico de la 'historia de la ciencia y de la técnica' como base de la educación formativo-histórica en la nueva escuela" (91).

Ahora, trasladándonos a lo relativo a la enseñanza de la matemática, vemos que Gramsci guarda profundas reservas en relación al nivel formativo de la misma en comparación al que tienen las enseñanzas humanísticas (filosofía, historia, literatura, etc.) (92), dado que la enseñanza de la

(91) Antonio Gramsci. Los intelectuales y la organización de la cultura. p.p.161-162.

(92) Encontramos una reflexión al respecto cuando Gramsci comenta sobre la oratoria, la conversación y la cultura en el periodismo. Comienza explícitamente preguntándose: "¿Por qué la matemática (el estudio de la matemática) no puede arrojar iguales resultados, si la matemática está tan cerca de la lógica formal que hasta se confunde con ella?... La matemática se basa esencialmente sobre una serie numérica, o sea sobre una serie infinita de igualdades ($1=1$) que puede combinarse de manera infinita también. La lógica formal tiende a hacer lo mismo pero sólo hasta cierto punto, a saber, su abstracción se mantiene solamente al comienzo del aprendizaje, en la formulación inmediata, nítida y cruda de los principios, pero actúa concretamente en el mismo discurso en que se hace la formulación abstracta. Los ejercicios de lenguaje del gimnasio-liceo muestran después de un cierto tiempo, que

matemática se fundamenta en la transmisión de una serie de principios axiomáticos, y su aprendizaje en la captación incontestable de los mismos.

Análoga realidad se le plantea a Gramsci en cuanto a la enseñanza de la estadística sin pensamiento crítico. Para él el significado formativo de esta disciplina es muy bajo, por el hecho de que la misma forma una tendencia hacia la "generalización abstracta", o sea, a conceptualizar sin apearse a la realidad concreta. Gramsci, para ejemplificar esta convicción, nos hace recordar "la broma de Tizio", en la cual "Tizio se alimenta de dos comidas diarias mientras que Cayo no se alimenta; así, Tizio y Cayo hacen en 'promedio' una comida al día cada uno" (93).

Es indiscutible la importancia que le otorga Gramsci a la cultura humanística como base de la formación del hombre. Por este motivo, Gramsci parece encontrar en la enseñanza de la historia, la filosofía y la literatura el nuevo eje en torno al cual girará la educación de los sujetos. Aquel lugar que ocupaba el latín, en la escuela humanística de inspiración gregoriana, estará ocupado por un humanismo moderno que, adaptado a las nuevas condiciones sociales, promoverá en el educando el conocimiento de un contenido histórico concreto y de una consciencia crítica de sí mismo y del mundo.

en las traducciones latino-italianas y grego-italianas no existe la identidad en los términos de las lenguas en comparación, o al menos que tal identidad que parece existir en los comienzos del estudio - rosa (italiano) = rosa (latín) - se va complicando cada vez más con el progreso de la 'iniciación', o sea que se va alejando de la estructura matemática para llegar a un juicio histórico y estético, en el cual la difusión, la expresividad 'única e individualizada' tiene prioridad". Antonio Gramsci. Pasado y presente. p. 226.

(93) Ibídem. p. 269.

De esta manera, el contenido humanístico de la nueva "Escuela Unitaria" aunado a la formación técnico-científica ("en el mundo moderno, la educación técnica, ligada estrechamente al trabajo industrial, aún el más primitivo y descalificado, debe formar la base del nuevo tipo de intelectual") permitirá atenuar los efectos nocivos de la escisión entre trabajo intelectual y trabajo manual, propia de las sociedades divididas en clases antagónicas. Para Gramsci, restablecer un nuevo equilibrio entre el esfuerzo intelectual y el muscular-nervioso se orienta explícitamente a lograr la formación de hombres omnilaterales, es decir, de hombres dotados tanto de una determinada capacidad intelectual que les permita comprender el mundo como de una capacidad práctica que los lleve a transformarlo.

CONCLUSION

No amerita mayor discusión la afirmación de que se vive actualmente un interés innegable por la obra intelectual y política de Gramsci. El despertar de ese entusiasmo general por la obra del autor de los "Cuadernos de la Cárcel", no responde a una reacción sintomática por el "descubrimiento" de un genial pensador que no se conocía antes y que de manera repentina se pone de "moda". La eclosión de tal interés responde al hecho de que la obra de Gramsci encierra concepciones avanzadas del marxismo, que en la actualidad cobran singular importancia para la elaboración de una práctica política revolucionaria que sea efectiva en el seno de las sociedades capitalistas desarrolladas. Al respecto, uno de los méritos mayores de Gramsci estaría en haber llevado a cabo una lucha vehemente, por un lado, contra toda desviación positivista, por otro lado, contra toda forma de determinismo fatalista de carácter económico que anuncia mesiánicamente el advenimiento de la "nueva sociedad", como resultado infalible de la simple descomposición de la sociedad capitalista.

El empeño del fundador de los "Consejos de fábrica" de salvar al marxismo de la absurda pretensión de convertirlo en un sistema cerrado y concluido, nos pone de manifiesto el potencial creador de éste, por ser una idea que se desarrolla de acuerdo a las situaciones históricas reinantes en ca

da lugar. De ahí que el sitio de Gramsci en el campo de la tradición marxista, esté ganado tanto por la magnitud como por la originalidad teórica de su obra, en la evaluación interpretativa de los contenidos del marxismo. Basta recordar sumariamente, como prueba de su originalidad creadora, los conceptos orientadores que nos legó, ante la necesidad de encontrar una nueva forma de estrategia ofensiva de la revolución en las sociedades industrializadas. Entre otros, Gramsci nos presenta conceptos como los de: Estado en sentido pleno (dictadura + hegemonía), bloque histórico (relación dialéctica infraestructura-superestructura), hegemonía en sentido leninista (dialéctica hegemonía-dictadura del proletariado), aparatos de hegemonía de Estado (escuela, iglesia, sistemas de comunicación masiva, etc.), sociedad política (aparato jurídico-coercitivo), sociedad civil (aparato hegemónico-educativo), guerra de posición (estrategia de hegemonía), etc.

La determinación gramsciana de no entender y utilizar el marxismo como un recetario de soluciones definitivas a todo problema social, le permite entenderlo como historicidad absoluta, o sea, como principio que exige, para la comprensión y transformación de los hechos y fenómenos sociales, el estudio consciente de los mismos teniendo en cuenta las particularidades históricas concretas en que aparecieron y se han desarrollado.

Es, por lo tanto, en la comprobación de la actitud de marxista creativo donde se reconoce la fuerza intelectual-política de Gramsci.

En relación con la cuestión pedagógica, Gramsci, muy a pesar de los deseos del régimen fascista italiano de "impedir que su cerebro funcio-

nase", le dedica una especial atención. Con asombrosa claridad de pensamiento, Gramsci nos presenta un conjunto de consideraciones en torno a la crisis orgánica de la escuela burguesa. Pero el marxista sardo, a diferencia de los ideólogo-pedagógicos de la burguesía, consideraba que la crisis de la escuela y de la cultura en general era, ante todo, un problema de naturaleza social y no simplemente didáctico-pedagógico. Como resultado de ello, Gramsci, tomando en cuenta tanto las consideraciones de la escuela y de las demás instituciones educativas de Italia, como la experiencia bolchevique en materia escolar bajo la conducción de Krúpskaya, Lunacharski, Pokrovski, Blonskiy y otros pedagogos marxistas, presenta la propuesta pedagógica de la "Escuela unitaria" intelectual y manual. Indudablemente, el objetivo de esta escuela es, para Gramsci formar el nuevo tipo de intelectual, cuyas características fundamentales son las de ser "especialista" (productor de bienes materiales o espirituales) y "político" (intelectual de una concepción superior del mundo). En otras palabras, formar "dirigentes" capaces de luchar por el establecimiento y desarrollo de una nueva sociedad.

La propuesta gramsciana de la "Escuela unitaria" se apegaba consecuentemente al principio político de elevar intelectual y moralmente a las mayorías sociales. Para ello era menester afrontar la política clasista de ofrecer por separado una "escuela desinteresada" para las élites dominantes y otra escuela "profesional-manual" para los grupos productores. En efecto, Gramsci defendía la tesis de que la "Escuela unitaria" debería de estructurarse como una escuela integral, en cuya base funcionara una escuela única

de carácter predominantemente instructivo-cultural. Por ello subrayaba que, en esta etapa de formación, para llegar al hombre adulto, era imprescindible un tipo de "dogmatismo", el "dinámico". En la aclaración de este punto, Gramsci sostiene que en el aprendizaje de los contenidos culturales básicos se debe exigir el máximo de participación del alumno, pero bajo la disciplina que crea una rigurosa metodología de estudio y unos contenidos profundos. Concluidos los cursos de la "Escuela Única de base", los educandos podrán seguir, previa orientación vocacional, o bien estudios en las escuelas profesionales o bien estudios en las escuelas superiores. En estas escuelas no sólo se exigirá la participación activa del educando como sujeto del proceso educativo, sino que la misma deberá de estar regulada por la propia autodisciplina intelectual y autonomía moral del educando.

Se debe observar que entre las premisas que conforman el discurso gramsciano sobre la educación se destaca la relacionada con el trabajo. Si bien es cierto que no existe en el discurso una estrecha identidad con la propuesta marxiana del nexo enseñanza-trabajo productivo (o sea, integración de la escuela dentro del proceso de producción), sí existe un firme reconocimiento al presupuesto del trabajo como principio de la "Escuela unitaria". Para Gramsci, la actividad teórico-práctica del hombre se constituye en el único medio idóneo para poder elaborar una concepción dialéctica del mundo, para, después transformarlo. Esto es traducido en términos pedagógicos, como la exigencia de estimular en los educandos tanto el respeto por el trabajo como la capacidad de trabajar técnica e industrialmente.

Es de tenerse presente que en la interpretación gramsciana ninguna forma de transformación social deviene mecánicamente como resultado de un proceso de autodestrucción, sino que es procurada a través de la acción deliberada de los hombres. Por tal convicción, el marxista sardo invierte el mayor esfuerzo en atender la acuciante necesidad de superar el atraso cultural e ideológico de las masas. Es decir, procura generar una profunda modificación de la voluntad humana, su ideología y su moral, dentro del espíritu de los principios socialistas. Todo con el propósito político de rescatar para las masas trabajadoras el papel de agentes protagonistas de la historia.

De estas consideraciones parte la concepción gramsciana de la "lucha ideológica", como elemento de vital importancia para el objetivo de conducir al proletariado y sus aliados hacia la conquista del poder. Por consiguiente, y en la medida que el dominio de clase se alcanza y se aplica tanto a través del "consenso" social general que logra la "sociedad civil" (escuela, iglesia, medios masivos de comunicación, etc.), como por medio de la "coerción" de la "sociedad política" (burocracia civil, burocracia militar-policial, las leyes, etc.), es políticamente imprescindible presentar un frente de lucha cultural que, fundado sobre la base de una concepción "contrahegemónica" del mundo, se convierte en ariete en el derrumbamiento de la "hegemonía ideológica" burguesa, que sólo busca preservar el orden de cosas existentes. El peso específico de esta propuesta estratégica de Gramsci, como parte de la "guerra de posiciones", se encuentra en la convicción de que es a través de

esta lucha ideológica como se alcanza efectivamente potenciar la voluntad y el compromiso del hombre para enfrentar y superar el "bloque histórico" burgués.

Es indudable que en el marco de la "lucha ideológica" la verdadera escuela y el verdadero maestro juegan un papel determinante. La escuela, por constituir uno de los espacios y tiempos socialmente necesarios para ser utilizados en el complejo proceso de formar hombres omnilaterales. Es decir, un hombre que, habiendo superado todo vestigio de "folklore" o "de sentido común", se adueña tanto de una capacidad profesional como de una conciencia historicista capaz de devenir en política, o sea, en acción humana dirigida a transformar el mundo de acuerdo con una concepción superior del mismo. El maestro, por ser el que, representa la consciencia crítica y superior de la sociedad, funge como agente facilitador del contacto activo y consciente del educando con el medio ambiente social-natural.

Se podría pensar mejor la estrategia gramsciana de la "lucha ideológica" recordando, como prueba de su toma de posición al respecto, la experiencia tanto de los "Consejos de fábrica" y de la publicación "Ordine NUOVO", como de la creación del "Partido Comunista Italiana". Para Gramsci, tales instrumentos u órganos deberían de convertirse en reales estructuras de educación permanente del proletariado, haciéndolo dirigente de los campesinos e intelectuales, vale decir, del nuevo "bloque intelectual-moral" capaz de subvertir el viejo "bloque histórico" y hacer surgir el nuevo: el "bloque histórico" socialista.

Pero, sin embargo, más que un afán de proponer soluciones de finitivas, Gramsci, como teórico y dirigente revolucionario creador, nos pre senta a través de su voluminosa obra intelectual una serie de reflexiones y su gerencias sobre los problemas sociales italianos que, junto con un renovado sistema de categorías de análisis, deberían ser empleados más como positi- vas líneas de investigación que como un discurso de respuestas cerrado, que por sí sólo nos permitiría comprender y transformar los heterogéneos proble mas inherentes a la existencia humana de cualquier lugar y de cualquier tiem po.

Se trata de un pensador y activista político que nos hace here- deros de una síntesis teórica amplia y abierta, que sugiere nuevos caminos para afrontar las variantes de la revolución socialista en la sociedad buguesa contemporánea. En suma, Gramsci nos sugiere una teoría revolucionaria que debe ser revisada y desarrollada a la luz de las condiciones y de los imperati- vos sociales de cada lugar en su respectivo momento. De un modo análogo, se presenta aquella alternativa pedagógica de la "Escuela unitaria, la que po- dría efectivamente ser un punto de referencia de tal modo que, en él, los pe- dagogos y políticos descubren una sugerencia educativa que exige evidentemen te su confrontación, para su posterior implantación, con lo existente en las diversas sociedades.

BIBLIOGRAFIA

Obras fundamentales

Gramsci, Antonio. Cuadernos de la cárcel. México J. Pablos (1975-1977) 5 v.

Contenidos: V.1 "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno"; V.2 "Los intelectuales y la organización de la cultura"; V.3 "El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce"; V.4 "Literatura y vida nacional"; V.5 "Pasado y presente"

Marx, Carlos y Federico Engels. Obras escogidas. Buenos Aires, Ciencias del Hombre, 1973. 8 t.

Bibliografía general

Althusser, Louis, Escritos (1968-1970). Barcelona (España), LAIA, 1974. 170 p. (Colección Ediciones de bolsillo).

Anderson, Perry. "Las antinomias de Antonio Gramsci". Cuadernos políticos. 13, jul-sept., 1977. p. 5-57.

Barreiro, Julio. Educación popular y proceso de concientización. 4 ed. México. Siglo Veintiuno, 1977. 161 p.

Blauberg, I. Diccionario marxista de filosofía. 7 ed. México, Ediciones de Cultura Popular, 1978. 344 p.

Boggs, Carl. El marxismo de Gramsci. México, Premia, 1978. 131 p.

Broccoli, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, Nueva Imagen, 1977. 319 p.

----- Ideología y Educación. México, Nueva Imagen, 1977. 242.p

Buci-Glucksmann, Christine. Gramsci y el Estado (hacia una nueva teoría materialista de la filosofía). 3 ed. México, Siglo veintiuno, 1979. 484 p.

Castro, Fidel. La educación en revolución. 2 ed. La Habana, Ediciones del Instituto Cubano del Libro, 1975. 233 p.

Caudwell, Cristóbal. Una cultura moribunda: la cultura burguesa. México, Grijalbo, 1970. 153 p. (colección 70,73)

Cirigliano, Gustavo, Helba Forcadé e Iván Illich. Juicio a la escuela. 2 ed. Buenos Aires, Humanistas, 1974. 163 p. (colección Educación hoy y mañana).

Danilov, M.A. El proceso de la enseñanza en la escuela. México, Grijalbo, 1968. 341 p. (colección Pedagogía).

Dommanget, Maurice. Los grandes socialistas y la educación; de Platón a Lenin. Madrid, J'ragua, 1972. 198 p.

El hombre y la cultura. 2 ed. México, Grijalbo, 1973. 160 p. (colección 70, 36).

Engels, Federico. El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. México, Edición Publicaciones Cruz, 1977. 13 p. (Colección Lecturas Importantes).

Fernández Retamar, Roberto. "Calibán". Cuadernos del centro de estudios literarios de L.U.Z. (s.n.), Nov., 1973. 88 p.

- Fiori, Giuseppe. Vida de Antonio Gramsci. 2ed. Barcelona (España), Península, 1976. 359 p. (serie Historia, ciencia, sociedad, 28)
- Fromm, Erich. Marx y su concepto de hombre. 6 ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1972. 272 p. (Breviarios).
- García Gallo, Gaspar Jorge. La concepción marxista sobre la escuela y la educación. Apéndice de B. Suchdolski. México, Grijalbo, 1974. 166 p. (colección 70, 138).
- Gortari, Eli de. El método dialéctico. México, Grijalbo, 1970. 158 p. (colección 70, 93)
- Gramsci y las ciencias sociales. 4 ed. trad. de José Aricó, Celina Mangoni e Isidoro Flambaum. México, Ediciones Pasado y Presente, 1977. 170 p. (colección Cuadernos, 19).
- Gramsci, Antonio. Antología. 3 ed. Selec., Trad. y notas de Manuel Sacristán. México, Siglo Veintiuno, 1977. 520 p. (colección Biblioteca del pensamiento socialista).
- Consejo de fábrica y Estado de la clase obrera. México, Ediciones Roca, 1973. 160 p. (Colección r, 16).
- Crítica marxista de la filosofía de la praxis. Buenos Aires, Cuervo, 1976. 61 p. (#7).
- La alternativa pedagógica. 2 ed. Selec. de textos e introduc. por Mario A. Manacorda. Barcelona (España), Nova Terra, 1976. 342 p. (colección Nueva síntesis)
- La formación de los intelectuales. México, Grijalbo, 1977. 159 p. (colección 70, 2).
- La política y el Estado moderno. 2 ed. México, premia, 1978. 174 p. (colección Escritos uno).

- Materialismo histórico y sociología. México, Ediciones Roca, 1973. 155 p. (colección r, 35)
- Partido y Revolución. 2 ed. México, Ediciones de Cultura Popular, 1977. 227. p.
- Pensamiento político (el partido). México, Ediciones Roca, 1977. 157 p. (colección r, 71).
- Pequeña antología política. México, Ediciones Librerías Salvador Allende, 1978. 171 p. (Serie Benito Marianetti, 1)
- Harnecker, Marta. Los conceptos elementales del materialismo histórico. 37 ed. Present. por Louis Althusser. México, siglo veintiuno, 1977. 341 p.
- Koroliov, F. Lenin y la pedagogía. Moscú, Progreso, 1977. 253 p.
- Laso Prieto, José María. Introducción al pensamiento de Gramsci. Pról. de Gustavo Bueno. Madrid, Ayuso, 1973. 104 p.
- Lombardi, Franco. Las ideas pedagógicas de Gramsci. Barcelona (España), A. Redondo, 1968. 104 p. (colección Beta, 10).
- Los procesos de hominización. México, Grijalbo, 1969. 156 p. (colección 70,52).
- Macciocchi, María Antonieta. Gramsci y la revolución de occidente. México, Siglo Veintiuno, 1977. 396 p.
- Makárenko, Antón. S. La colectividad y la educación de la personalidad. Comp. y autor del pref. V. Kumarin. Moscú, Progreso, 1977, 310 p.
- Su vida y labor pedagógica. Comp. de A. Kudryashova. Esbozo biográfico de V. Kumarin. Moscú, Progreso, 1975. 328 p.

Manacorda, Mario A. Marx y la pedagogía de nuestro tiempo. Guerrero, Riuniti, (s.d.). 207 p.

Marx, Carlos. Crítica del programa de Gotha. 4 ed. Madrid, R. Aguilera, 1971. 65 p.

----- Manuscritos económico-filosóficos de 1844. México, Grijalbo. 1960. 160 p. (colección 70,39)

Marx, Carlos y Federico Engels. Manifiesto del partido comunista. México, Editor Servicio Bibliográfico Palomar, (s.d.) 95 p.

Marx, Carlos, Federico Engels y Lenín. Antología del materialismo dialéctico. 4 ed. México, Ediciones de Cultura Popular, 1976. 219 p. (colección Biblioteca Marx-Engels).

Mondolfo, Rodolfo. El humanismo de Marx. 2 ed. Traduc., prolog. y acápites de Oberan Caletti. México, 1977. 156 p.

Mouffe, Chantal. "Hegemonía e ideología en Gramsci". Arte, Ciencia y Sociedad. 5, Feb-Mar., 1978. p. 67-85.

Pepeira, Carlos. "Antonio Gramsci: el concepto de bloque histórico". Controversia. 1 (1) : 23-30. Nov. En. 1977.

Polémica sobre marxismo y humanismo, 7 ed. Trad. de Marta Harnecker México, Siglo Veintiuno, 1976. 199 p. (colección Mínima).

Politzer, Georges. Curso de filosofía. Principios elementales y principios fundamentales. México, Ediciones Mexicanas Unidas, 1976. 319 p.

Portelli, Hugues. Gramsci y el bloque histórico. 4 ed. México, Siglo Veintiuno, 1977. 158 p.

----- Gramsci y la cuestión religiosa. Una sociología marxista de la religión. Prefacio de Jean-Pierre Cot. Barcelona (España) LAIA, 1977. 240 p. (colección Política/papel 451,40).

Revolución y democracia en Gramsci. Pról. y Trad. de los profs. J. Subirats, J. Colomer y C. Rodríguez Aguilera de Prat. Barcelona (España), Fontamara, 1976. 203 p. (colección de la naturaleza de las cosas).

Shakespeare, William. La tempestad. 5 ed. México, Porrúa, 1977. p. 187-229 (Colección "Sepan cuántos...", 96)

Silva, Ludovico. Teoría y práctica de la ideología. 5 ed. México, Nuestro Tiempo, 1977, 222 p. (colección La cultura popular)

Smirnov, G. El hombre soviético. Moscú, Progreso, 1974. 362 p. (colección El socialismo hoy).

Snyders, Georges. La actitud de izquierda en la pedagogía. México, Ediciones Educación Popular. 1977. 64 p.

Spirkin, A.G. Materialismo dialéctico y lógica dialéctica. México, Grijalbo, 1966. 158 p. (colección 70,53).

Suchodolski, Bogdan. Teoría marxista de la educación. México, Grijalbo, 1966. 382 p. (colección pedagogía).

----- Tratado de Pedagogía. 4 ed. Barcelona (España), Península, 1979. 497 p. (serie Historia /ciencia/sociedad, 81).

Suchodolski, Bogdan y Mario A. Manacorda. La crisis de la educación. México. Ediciones de Cultura Popular, 1977. 154 p. (colección El libro popular).

Texier, Jacques. Gramsci. Barcelona (España), Grijalbo, 1976. 303 p. (colección Maestros del pensamiento contemporáneo, 15).

----- Gramsci, teórico de las superestructuras. México, Ediciones de Cultura Popular, 1975. 65 p. (colección Pensamiento revolucionario).

Trías, Eugenio. Teorías de las ideologías. Barcelona (España), Península, 1970. 153 p. (colección ediciones de bolsillo, 14)

Waisman, Teresa. "La nueva crítica literaria a partir de Antonio Gramsci". Manatí. 7 (3): 3-11. En-Abr. 1979.