

ciudadanos romanos) y los bárbaros. Las artes que «pertenecen a la Humanidad», según los creadores de educación humanística, las artes a través de las cuales los individuos pudieran encontrar su propia «identidad de hombres», no proceden según esto «del fondo esencial y desnudo del hombre» contemplado por la Declaración de Derechos Humanos, de un hombre no determinado por circunstancias de raza, sexo, idioma, religión o cultura. Proceden del fondo de una sociedad histórica, con una cultura ya determinada, que habla latín y que se considera en condiciones de proponerse, o de imponerse, como canon de humanidad, a todos los demás hombres, considerados como pueblos bárbaros.

## DISTINTAS PERSPECTIVAS DE LA FUNCIONALIDAD SOCIAL DEL SISTEMA ESCOLAR DENTRO DEL PARADIGMA MARXISTA

José A. Molina Ruiz, Juan García Escudero y Sagrario Díaz Ruiz

Universidad de Córdoba

Las identidades en la educación, de alguna manera, van a estar marcadas por la función social que el poder asigne al sistema escolar. La comunicación que presentamos trata de clarificar esta función dentro del paradigma marxista. Para ello señalamos que además de la visión que identifica la escuela como un instrumento del estado para la reproducción de las condiciones de producción, existe otra posición dentro del marxismo que la considera como una institución necesaria para que los ciudadanos sean protagonistas de su propio desarrollo.

\* \* \* \*

El relativismo científico, partiendo de Khun, y más o menos matizado desde diversas posiciones de la filosofía de la ciencia, ha hecho que de alguna manera el pensamiento postmoderno de un lado y de otro el neopositivismo predominen en el actual panorama teórico de las Ciencias Sociales, y ha dado lugar a que dejemos marginado, sin haber reflexionado sobre las causas que han llevado a esta marginación cuando no a la demonización, al paradigma marxista, que desde nuestra perspectiva puede proporcionar, aunque no de manera excluyente o determinante, una teoría útil para la comprensión y explicación de determinados fenómenos sociales y de la función de la escuela dentro del contexto social en el que está insertada.

Partimos, para esta reflexión sobre el paradigma marxista, del principio teórico de que cualquier texto sólo existe en sus interpretaciones y sometido a las luchas teórico-políticas que se establecen en todas las organizaciones sociales (FOUCAULT, 1974).

El marxismo está sometido, quizás con más evidencia que ninguna otra teoría, a estas luchas teórico-políticas. No sólo desde ámbitos externos al pensamiento marxista, sino fundamentalmente dentro de su mismo campo teórico. La razón fundamental es que se trata de

utilizar el materialismo histórico no como un método de análisis para la comprensión de la realidad presente o pasada, sino como justificación de una práctica política y también como instrumento para alcanzar unas determinadas parcelas de poder, tanto teórico como político, y esto hace que triunfe la utilización de la teoría para justificar determinadas posiciones ideológicas o determinadas prácticas políticas. La versión entonces aceptada del materialismo histórico hace que se transfigure en una filosofía más de la historia, una entidad metafísica que ordena desde el exterior el curso del devenir histórico, no quedando más remedio que hacer entrar en el esquema, bien o mal, cualquier problema que surja dentro de la explicación de los fenómenos históricos o sociales. El análisis histórico se transforma de esta manera en ilustración de las «verdades consagradas».

Las obras de los fundadores (ciertas partes más que otras), con el agregado de las de Lenin, pasaron a constituir de esta manera una especie de *Summa Theológica*, situada por encima de toda crítica, de la que sólo se admite una interpretación: «la oficial».

Se produce así un desplazamiento que lleva a identificar el marxismo con una forma idealista-positivista de análisis de la realidad. De hecho, y desde esta interpretación, los fundadores del marxismo dijeron todo lo que había que decir, descubrieron la «Verdad» profunda de la realidad. Nosotros, dentro de la misma interpretación, sólo tendríamos que escuchar y leer bien lo que dijeron. Todo estaría dicho desde el principio.

La imagen bíblica que sugiere lo anteriormente dicho no es inocente: efectivamente, y desde nuestra opinión, lo que se ha hecho es una reducción del marxismo, que ahora sostiene una visión de la realidad como un «algo» que lleva implícito desde su origen todo su posterior desarrollo y explicación. La «gran labor» de Marx sería, pues, «la facultad que tuvo» para descubrir el origen que todo lo explica. Llegados a este punto la terminología marxista se convierte en la teoría marxista.

Este modelo de justificación, más que de explicación, del funcionamiento social ha hecho que a la hora de analizar el papel del sistema escolar en la sociedad se haya caído en una serie de tópicos teóricos que han dificultado proponer, dentro del sistema educativo, unos instrumentos válidos para transformar la sociedad desde posiciones igualitarias.

El tópico servible más usado por la literatura marxista clásica es considerar a la Escuela únicamente como principal institución que mantiene a la sociedad cohesionada, porque es el núcleo fundamental donde se da la reproducción de las condiciones de producción sin la cual la sociedad no puede funcionar. No negamos que la Escuela tenga un papel en esta función de integración social, pero sí que éste sea el más determinante.

¿Cuál es el origen del planteamiento anterior?

A partir de los movimientos críticos surgidos en los sesenta contra las teorías políticas y económicas dominantes (capitalismo-marxismo), éstas van a responder reafirmando sus principios, en unos casos «aggiornandolos» y en otros haciendo una relectura de los orígenes.

Dentro de esta situación, la figura de L. Althusser y sus propuestas van a tener una gran relevancia dentro de la tradición marxista, planteando lo que él mismo definió como un trabajo de clarificación teórica. Conocedor de la inutilidad que supone la búsqueda de una verdad última de los textos, no renunció a decir que su lectura es intencional. (ALTHUSSER, L. BALIBAR, E. 1976) Su intención fue descubrir un modelo teórico, de acuerdo con el cual pudieran comprenderse las relaciones entre los conceptos, su posición en la teoría y su forma de funcionamiento. Para este trabajo recurrió a los procedimientos estructurales y se declaró deudor de Spinoza. Fruto de esta labor fue la aparición de manuales, diccionarios de materialismo histórico, etc.

Los efectos sobre la teoría han sido forzar los conceptos hasta el punto de introducirlos en modelos teóricos de los cuales no surgieron, lo que no deja de ser un problema, ya que las distinciones conceptuales y teóricas deben hacerse, siguiendo a Marx, donde los conceptos surgen, a partir de la necesidad de comprender y explicar los hechos históricos.

Lo que L. Althusser debía justificar y no lo hace en la medida suficiente, es la pertinencia de esta traslación de modelos conceptuales. Asombra sobremanera que para justificar la relación entre los distintos elementos del modo de producción y su condición de determinados por la economía, tenga que recurrir al modelo de Spinoza de un «Dios-Naturaleza» determinante pero no determinado.

En nuestra opinión, los efectos negativos de tal proceder son, desde luego, superiores a sus virtudes, puesto que han puesto en circulación una serie de principios teóricos considerados inmutables que, unidos a la bendición del poder político han impedido el desarrollo de otras formas de proceder en el campo marxista.

En el campo del análisis del papel de la enseñanza en el funcionamiento de la sociedad todavía hoy, se sigue la concepción Althusseriana, que considera el sistema escolar como un mero reproductor de las condiciones de producción (ALTHUSSER, L. 1974). Partiendo de una lectura intencionada del libro II de *El Capital* afirma: «para, existir, toda formación social debe, al mismo tiempo que produce, y precisamente para poder producir, reproducir las condiciones de producción. Debe reproducir, por tanto:

1. Las fuerzas productivas.
2. Las relaciones de producción existentes.» (ALTHUSSER, L. BALIBAR, E. 1976 p.292)

En esta reproducción de las condiciones de producción la escuela o el «aparato escolar» juega un papel fundamental.

Para llegar a esta afirmación Althusser parte de una relectura de la teoría del Estado marxista. Pero esta relectura, «descriptiva», significa, en primer lugar, y ante todo, que la «teoría» resultante es, sin ninguna duda, el comienzo de la teoría marxista del Estado, y que este comienzo nos proporciona lo esencial, es decir, el principio decisivo de todo desarrollo ulterior de dicha teoría. Lo esencial de la teoría marxista del Estado para esta corriente de pensamiento

marxista parte de un punto importante: el Estado (y su existencia en su propio aparato) únicamente tiene sentido en función del poder de Estado. Esta precisión les obliga a distinguir el poder de Estado, objetivo de la lucha de clases política, de una parte y, de otra el Aparato de Estado. A partir de estos presupuestos se hace necesario elaborar una teoría de los A.E. que sirva para comprender la esencia del funcionamiento de la sociedad.

Se parte de la existencia de dos modelos de aparatos de estado: los Aparatos Represivos de Estado (A.R.E.) y los Aparatos Ideológicos de Estado (A.I.E.).

Estos funcionan a la vez mediante la represión y mediante la ideología, con la diferencia de que el A.R.E. funciona masiva y predominantemente por la represión, y los A.I.E. funcionan por la ideología. Teniendo en cuenta estas características, se puede representar la reproducción de las condiciones de producción de la siguiente forma de acuerdo con una cierta «división del trabajo»:

La función del A.R. de estado consiste esencialmente, en asegurar por la fuerza (física o no) las condiciones de producción, y asegurar por la represión las condiciones políticas para la actuación de los A.I.E., puesto que son estos los que aseguran, en su mayor parte, la reproducción incluso de las relaciones de producción. (ALTHUSSER 1974)

Para explicar-justificar este desarrollo teórico, hace un análisis histórico, somero, de la evolución de los A.E. diciendo que: «En las formaciones sociales del modo de producción de servidumbre, podemos constatar que, si bien es cierto que existe un A.R.E. único, formalmente muy parecido, no sólo el de las Monarquías Absolutas, o el de los primeros Estados Antiguos conocidos sino al que conocemos nosotros, el número de los A.I.E. es más reducido y su individualidad diferente. Así, por ejemplo, en la Edad Media, la iglesia acumulaba numerosas funciones hoy día desarrolladas por diversos Aparatos Ideológicos diferentes, en particular las funciones escolares y culturales. Junto a la Iglesia existía el Aparato Ideológico familiar y las diversas instituciones políticas. Había también otros Aparatos que se pueden considerar Ideológicos como las corporaciones, gremios. No obstante en el período histórico precapitalista existía un A.I.E. dominante, la Iglesia, que concentraba en ella no sólo las funciones religiosas, sino además las escolares y buena parte de las funciones de información y de «cultura». Uno de los principales objetivos de las Revoluciones Burguesas fue luchar contra la Iglesia para apoderarse de sus funciones ideológicas, en definitiva para asegurarse no sólo su hegemonía política, sino también su hegemonía ideológica, indispensable para la reproducción de las relaciones de producción capitalistas» (ALTHUSSER, L. 1974, p 133).

A partir de este análisis afirma que el A.I.E. que ha sido erigido en posición dominante en las formaciones capitalistas, como consecuencia de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo A.I.E. dominante (la Iglesia), es el Aparato Ideológico Escolar.

Independientemente de la crítica que se pudiera hacer a su análisis histórico por mecanicista, valdría señalar como, inclusive durante la Edad Media, el discurso religioso no tuvo un

significado único, sino que aparecieron movimientos populares que bajo el lenguaje religioso plantearon un igualitarismo social que intentaban romper el modelo social medieval. En la Edad Moderna, y bajo este esquema, sería incomprensible una explicación del modelo revolucionario inglés, donde ocultos bajo una concepción religiosa van a luchar intereses políticos, económicos e ideológicos. Y reducir la Ilustración a una lucha contra la Iglesia sería ignorar un proceso teórico que se inicia en el Renacimiento y que es una de las matrices ideológicas del funcionamiento social contemporáneo. El inconveniente mayor que tiene este modelo de análisis sobre la escuela es la anulación de la autonomía y por tanto la imposibilidad de generar un modelo educativo que pueda potenciar una dinámica crítica o transformadora del individuo y por tanto de la sociedad. Así, señala L. ALTHUSSER (1974, p.138) «... la mayoría de los maestros no tienen ni la mínima sospecha del «trabajo» que el sistema (que los sobrepasa y los aplasta) les obliga a realizar, y peor aún, ponen todo su corazón y su ingenio en realizarlo sin la más remota conciencia de ello (¡los famosos métodos nuevos!). Tan poco lo sospechan que ellos mismos contribuyen, con su misma dedicación, a conservar y alimentar esta representación ideológica de la Escuela, que convierte a la Escuela en algo tan natural e indispensable, útil, e incluso benéfica para nuestros contemporáneos, como natural, indispensable y generosa era la Iglesia para nuestros antepasados de hace algunos siglos». Además de lo historicista de su análisis, aplica conceptos teóricos idénticos en situaciones históricas distintas.

Lo que hace Althusser es independizar los Aparatos de Estado, desligándolos de todo proceso histórico y convirtiéndolos en algo fuera de la sociedad pero que condiciona y sobredetermina su funcionamiento.

Este discurso sirve de justificación para la teoría leninista-estalinista de negar la capacidad de actuar autónomamente a la sociedad civil sin el control del «Partido», que detenta y representa «ya» el poder de la «clase trabajadora». Puesto que toda actividad debe estar encaminada a la toma del poder por el «Partido», lo importante será agudizar las contradicciones del sistema capitalista.

Así el Estado se convierte en un fin en sí mismo. La única función que se le da al Estado es como aparato coercitivo, o, como se ha dicho, violencia concentrada y organizada de la sociedad. El Estado como instrumento de dominio de clase. Se olvida otro aspecto importante dentro de la teoría marxista que considera al estado subordinado a la sociedad civil: El Estado no condiciona y regula a la sociedad civil, sino que, por el contrario, la sociedad civil condiciona y regula el Estado (BOBBIO, N. 1977. p.23).

Desde la perspectiva leninista-estalinista lo importante es tomar el poder y mantenerse en él. Habrá que esperar el momento de la toma del poder para desde él poner el sistema escolar al servicio del nuevo poder. El sistema educativo por lo tanto no gozará de una autonomía y de una reflexión propia sobre el desarrollo de los alumnos, sino que va a depender de los intereses tanto ideológicos como políticos y económicos de los sectores sociales que detenten el poder.

De esta manera la terminología marxista se ha convertido en la teoría marxista y cumple la misma función descriptiva y paralizante que el positivismo. No interesa reflexionar sobre la sociedad sino describirla.

La función que se le asigna al proceso educativo dentro de esta corriente del paradigma marxista coincide curiosamente con la función que le concede el paradigma positivista-neopositivista. A saber, el alumno no juega ningún papel en el proceso educativo sino que es un mero recipiente donde se vierten aquellos conceptos necesarios para la reproducción de las condiciones del mantenimiento del poder establecido. El papel que se le concede al enseñante es de mera comparsa dentro del destino que le reservan las «Condiciones Objetivas», «Naturales» diría Adam Smith, de la economía.

Esta coincidencia no es extraña si tenemos en cuenta el origen del discurso positivista: Marcuse (1970), señala que la filosofía Positiva fue una reacción consciente contra las tendencias críticas y destructivas del racionalismo francés y alemán, reacción que fue particularmente dura en Alemania. Debido a sus tendencias críticas, el sistema hegeliano fue designado como una «filosofía negativa». Sus contemporáneos reconocían que los principios que Hegel enunciaba en su filosofía les conducían a «criticar todo lo que hasta entonces había sido considerado como la verdad objetiva». Su filosofía «negaba», es decir, repudiaba cualquier realidad irracional o no razonable. La reacción veía un reto al orden existente en el intento hegeliano de medir la realidad de acuerdo con las normas de la razón autónoma.

La filosofía positiva efectuó su ataque a la crítica racionalista en dos frentes. En Francia Comte luchó contra la herencia de Descartes y la Ilustración. En Alemania la lucha estaba dirigida contra el sistema de Hegel. Schelling recibió de Federico Guillermo IV la misión expresa de destruir la semilla del «dragón» hegeliano, mientras Stahl, otro antihegeliano, se convirtió en el filósofo oficial de la monarquía prusiana en 1840. Los líderes políticos alemanes reconocían claramente que la filosofía de Hegel, lejos de justificar el Estado en la configuración concreta que había tomado, encerraba más bien un instrumento para su destrucción y en medio de esta situación la filosofía positiva se presentaba como el salvador ideológico apropiado.

Se daba por sentado que la filosofía positiva había de superar enteramente a la filosofía «negativa», es decir, que eliminaría toda subordinación de la realidad a la razón trascendente. Además había de «enseñar» a los hombres a considerar y estudiar los fenómenos de su mundo como objetos neutrales, gobernados por leyes universalmente válidas.

Esta tendencia se hizo particularmente importante en las Ciencias Sociales y en la política. Hegel había considerado al estado y a la sociedad como la obra histórica del hombre, y los interpretaba bajo el aspecto de la libertad. Por el contrario, la filosofía positiva se esforzaba por contrarrestar el proceso crítico que encerraba la «negación» filosófica de lo dado, y por reintegrar a los hechos a la dignidad de lo positivo.

En última instancia, la filosofía positiva facilitó la capitulación del pensamiento ante todo lo que existe, y manifestó el único poder de persistir en la experiencia. Comte declara explícitamente que el término «positivo», con el cual designaba su filosofía, implica una educación del hombre, para que este adopte una actitud positiva respecto al estado de cosas existentes, en contra de los que sostenían la necesidad de «negarlo».

La coincidencia de ambas tradiciones teóricas, el positivismo y el marxismo-leninismo, responde a la necesidad de poner la teoría al servicio del poder, finalidad a la que se somete el proceso educativo: No interesa plantear una teoría educativa que analice los problemas reales del sistema escolar y presente alternativas críticas que sirvan para crear una sociedad más igualitaria y justa, sino que, desde posiciones aparentemente diferentes, se traslada la teoría educativa al campo de la práctica política, en tanto que el sistema escolar no va a responder a los intereses de libertad e igualdad de los individuos sino a los intereses del «poder».

Desde estas posiciones, con teorías que utilizan, desde una perspectiva totalizadora, los conceptos de objetividad, científicidad y eficacia, el «poder» dicta las normas y leyes necesarias para mantener su dominio sobre el sistema escolar y restarle cualquier tipo de autonomía.

Sin embargo existe otra tradición dentro del marxismo que plantea un modelo de análisis y práctica distinta al anterior. Hablamos de la tradición que surge de Gramsci.

Gramsci tuvo siempre ideas clarísimas sobre la complejidad de las relaciones entre estructura y sobreestructura, en contra de las simplificaciones de las interpretaciones deterministas del marxismo. En un artículo de 1918 escribía: «Las relaciones entre la premisa (estructura económica) y la definición (constitución política) no son nada simples ni directas: y la historia de un pueblo no está determinada únicamente por hechos económicos. El anudamiento de la causalidad es complejo y complicado, y para desenmarañarlo sólo sirve el estudio profundo y extenso de todas las actividades intelectuales y prácticas» (GRAMSCI, A. en BOBIO, N. 1977, pg 40) y ya preanunciaba el planteamiento posterior que dará en «Los Cuadernos» al sostener que la estructura económica no determina directamente la acción política, sino que va a ser la acción política la que interprete las llamadas leyes que gobiernan su desarrollo. En «Los Cuadernos» dicha relación está representada por una serie de antítesis; las principales son las siguientes: momento económico-momento ético político, necesidad-libertad, objetivo-subjetivo. El párrafo más importante es, a mi parecer, el siguiente: «se puede emplear el término «catarsis» para indicar el paso del momento meramente económico (egoísta-pasional) al momento ético político, es decir, la elaboración superior de la estructura en superestructura en la conciencia de los hombres. Esto significa también el paso de lo objetivo a lo subjetivo y de la necesidad a la libertad». (GRAMSCI 1971. p. 59).

Para Gramsci la toma de conciencia, o el descubrimiento teórico-práctico de la posición del individuo en la realidad social es fundamental para su posterior actividad política. Pero no será sólo por su actividad «material» en el campo económico que tomará posición para su

lucha por la libertad e igualdad política, económica y cultural. De esta manera va a conceder una autonomía a la función intelectual de la toma de conciencia, y de ahí la importancia que en su obra va a dar a los instrumentos culturales e intelectuales y su papel en la sociedad.

Esta concepción gramsciana rompe con la tradición marxista clásica que considera la sociedad civil como un elemento sometido a las estructuras jurídico-políticas e ideológicas (estado), que comprende todo el entramado de las relaciones materiales entre los individuos y que incluye además toda la complejidad del desarrollo de la economía, siendo por tanto en esta sociedad civil donde se refleja la dominación de clase. Es lo que en esta tradición se define como historia, puesto que es el lugar donde se nos muestra —explica como funcionan realmente las sociedades. De alguna forma esta concepción del marxismo, en cuanto se ha constituido en «Poder», considera a la sociedad civil incluida en la estructura económica de la sociedad y por tanto fuera de la superestructura. La actividad política para transformar la realidad habrá que realizarla en este ámbito fundamentalmente, puesto que determinará necesariamente los elementos tanto de la estructura jurídico-política (estado), como ideológica. Con este modelo la escuela como Aparato de Estado (como elemento de la superestructura) queda fuera de la actividad prioritaria para transformar la sociedad.

Gramsci, por el contrario, considera que la sociedad civil no corresponde al momento de la estructura sino al de la superestructura.

Desde nuestra perspectiva esto se ve claramente en muchos textos de los «Cuadernos», quizás uno de los más significativos sea el siguiente: «Se pueden establecer dos grandes niveles superestructurales; el que se puede calificar de sociedad civil, o conjunto de organismos que habitualmente se llaman privados, y el de la sociedad política o Estado, que corresponden a la función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda sociedad, y al de dominio directo o de autoridad que se expresa en el Estado». (GRAMSCI 1985. p. 98).

Podríamos decir que la sociedad civil no comprende para Gramsci «todo el complejo de relaciones materiales», sino «el complejo de las relaciones ideológico-culturales»; no «todo el complejo de la vida comercial e industrial» sino «el complejo de la vida espiritual e intelectual». Las ideologías, que se manifiestan en la sociedad civil, Gramsci las considera no sólo como justificación a posteriori de un poder cuya formación histórica depende de las condiciones materiales, sino como fuerzas formadoras y creadoras de la nueva historia, colaboradoras en la formación de un poder que se va constituyendo, más que de uno ya constituido.

Por todo lo anterior piensa que para que se dé una transformación en la sociedad es necesario que exista previamente una elaboración teórica que apoye dicho cambio y se encuentre reconocida por una parte importante de la sociedad. A diferencia del pensamiento marxista clásico, Gramsci privilegia la superestructura con respecto a la infraestructura y en el ámbito de la superestructura el momento ideológico sobre el institucional.

En el campo práctico, es decir en la actividad política, en estos planteamientos está la base de la continua polémica de Gramsci contra el economicismo, contra la pretensión de resolver el problema histórico, que se plantea a la clase oprimida, actuando exclusivamente en el terreno de las relaciones económicas. Para él la conquista estable del poder por parte de las clases desfavorecidas deben partir de una transformación de la ideología, por tanto de la cultura, de amplios sectores de la sociedad que constituirán el grupo hegemónico.

Para Gramsci la conquista de la hegemonía precede a la conquista del poder; por el contrario para lo que venimos llamando marxismo clásico (en el sentido de ideología clásica foucoliana) la acompaña o incluso la sigue.

La hegemonía gramsciana comprende, además del momento de la dirección política, la dirección cultural, y abarca, como entidades portadoras de dicha hegemonía, no sólo al partido, sino a todas las demás instituciones de la sociedad civil que tienen algún nexo con la elaboración y la difusión de la cultura. Respecto a la función de la hegemonía no sólo apunta a la formación de una voluntad colectiva capaz de crear un nuevo aparato estatal y de transformar la sociedad, sino también la de la elaboración en la práctica, y por tanto, la difusión y a la realización de una nueva cultura, de una nueva concepción del mundo.

Para Gramsci, dentro de esta concepción la verdadera pedagogía democrática consiste en hacer de cada ciudadano un gobernante, en hacer coincidir gobernantes y gobernados, unificando al género humano. «La escuela democrática no puede significar tan sólo que un obrero no cualificado se convierta en cualificado, sino que cualquier «ciudadano» pueda convertirse en «gobernante» y que la sociedad lo coloque, aunque sea «abstractamente», en las condiciones generales para poder llegar a serlo: la democracia política debe tender a que coincidan gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno con el consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de las capacidades y la preparación técnica general necesarias para este fin» (GRAMSCI, A. 1976. p. 201) De ahí su insistencia en la necesidad de que a los alumnos desde la escuela elemental se les tiene que educar en los derechos y deberes en la vida estatal y en la sociedad civil, planteando lo siguiente: «La escuela, con su enseñanza, lucha contra el folclore entendiendo como tal todas las sedimentaciones tradicionales de concepciones del mundo, para difundir una concepción más moderna, cuyos elementos primitivos y fundamentales los ofrece el estudio de la existencia de las leyes de la naturaleza como algo objetivo y rebelde, a las que hay que adaptarse para dominarlas, y de leyes civiles y estatales que son el producto de una actividad humana, que son establecidas por el hombre, y que por el hombre pueden ser cambiadas para los fines de su desarrollo colectivo». (GRAMSCI, A. 1976, p. 192). Considera que el proletariado necesita «una escuela en la que se le dé al niño la posibilidad de formarse, de hacerse hombre, de adquirir los criterios generales válidos para el desenvolvimiento del carácter... una escuela de libertad y de libre iniciativa y no una escuela de esclavitud... Una escuela donde se deje de concebir la cultura como saber

enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de un recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario, para después responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo. Esta forma de cultura es verdaderamente perjudicial para las clases menos favorecidas. Sólo sirve para crear marginados, gente que cree ser superior al resto de la humanidad porque ha amasado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas, que desembucha en cada ocasión para levantar con ellos una barrera entre ellos y los demás.

La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, a través de la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes... (GRAMSCI, A. 1976, p. 128).

Para conseguir estos objetivos plantea: «... la enseñanza obligatoria debe contribuir a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma en los individuos, debe ser una escuela creativa, en la que el aprendizaje se realiza especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del discente, donde el maestro ejerce tan sólo de guía... Por todo ello el trabajo entre maestro y alumno es un trabajo activo de relaciones recíprocas, a través del cual todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro.» (GRAMSCI, A. 1976, p. 51).

Dentro de esta concepción, el sistema escolar se convierte en un elemento con una identidad y autonomía propia que puede capacitar a los alumnos para que sean elementos activos a la hora de conseguir una sociedad más igualitaria y libre.

Para encuadrar las teorías de Gramsci es importante analizar el momento histórico en que elabora sus propuestas sobre la función de la escuela dentro de la sociedad.

En Italia Mussolini, como respuesta a unas condiciones de vida (culturales y políticas) que le parecían disgregadoras de la «identidad italiana», crea «Los Fasci Italiani de Combate» que, unidos a los elementos más reaccionarios de la sociedad, van a buscar e imponer una «identidad» para Italia. Estos grupos, en su origen, fueron manipulados, fomentados y subvencionados por un sector importante de las fuerzas liberales y democráticas, que, temerosas del auge que estaba tomando el movimiento obrero, pusieron en pie, cual aprendices de brujo, algo que no era muy distinto a ellos, pero que se volvería contra ellos.

El origen teórico de esta «Nueva identidad» habrá que buscarlo en el pensamiento filosófico de los primeros años del siglo XX, en que, tras el darwinismo social del siglo XIX y el pragmatismo venido de América, emergen con fuerza las filosofías de la vida, de la intuición y de la acción que se presentan como rupturistas con la racionalidad anterior. No puede decirse, sin más, que las nuevas tendencias fuesen irracionales, pero este giro, en el campo de la operatividad cultural y política, significó, fundamentalmente, una atención a los ingredientes y consiguientes resortes no racionales del ser humano, y no solamente a nivel individual, en sole-

dad, sino gregariamente, formando parte de una «masa». «El fenómeno de las masas» pasa así al primer plano, y pronto, la reflexión política, cultural y educativa centra su atención en él y en la tensión «élite» - «masa». Se analizan estas dos nuevas categorías con sus cualificaciones: la élite como grupo dirigente dinámico, tanto en lo cultural como en lo político, frente a la masa, que es inerte y pasiva.

Importa también, analizar el pragmatismo revolucionario de George Sorel para ver su influencia en de la puesta en práctica de esta «nueva identidad nacional».

Como es sabido, Sorel, en contraste con el marxismo, carecía de programa político propiamente dicho, porque antiintelectual y antianalítico como era, desdeñaba la teoría, y lo confiaba todo a la pura organización revolucionaria de las élites en una acción directa y violenta. La tarea del pensador revolucionario consistía, para Sorel, en forjar mitos, es decir, crear imágenes afectivas que estimularan los sentimientos más que la razón, y que fueran capaces de sacudir la inercia de la masa y ponerla en acción.

El fascismo italiano, como después el nazismo y la falange española, van a desarrollar retóricamente una serie de mitos para forjar su «identidad» como la de «pueblo elegido», bien por la divinidad (importancia del aspecto religioso), bien por la naturaleza (importancia de las teorías genéticas pseudo científicas), bien por la historia (importancia de la reelaboración del pasado de acuerdo con sus intereses). El mito del «enemigo», que ha imposibilitado el desarrollo y la felicidad del pueblo elegido, es trascendental en esta elaboración teórica, porque toda ella está constituida como una lucha, como una guerra. Está basada en la más antigua de las simplificaciones: en el dualismo. Hay una separación, para los fascistas, muy definida, muy clara entre el Bien y el Mal, nosotros y ellos. No dudan de que son los buenos y por tanto representa el Bien.

En definitiva, los enemigos son todos los que no sean ni piensen como ellos.

Este planteamiento ideológico se va a trasladar a la escuela, que con una metodología autoritaria y junto a los instrumentos de propaganda del estado van a imponer la nueva identidad italiana.

Gramsci elabora su teoría frente al fascismo: Actualmente existe un peligro de utilización fascista de la escuela, a base de reducir los principios democráticos a lecciones que se aprenden de memoria, usándola como una institución al servicio del grupo social hegemónico y de sus necesidades de reproducir las condiciones sociales de producción que le permiten mantenerse en el poder.

Frente a lo anterior y siguiendo la tradición Gramsciana proponemos una escuela con capacidad para generar dinámicas culturales que posibiliten la creación de ciudadanos libres, capaces de considerar cada aspecto de la realidad física, natural, económica, política y social según el método del examen de los hechos, de la verificación experimental, de la razón crítica. Ciudadanos que aprendan a formular «proyectos», a adoptar toda una serie de medidas y de

instrumentos de análisis, a recoger datos de la experiencia de forma ordenada y sistematizada, a saber discutir apoyándose en datos, establecer relaciones, formular hipótesis y extraer conclusiones.

Desde nuestra perspectiva, esta forma de entender el sistema escolar tiene hoy, una vigencia evidente, porque un sociedad democrática no sería tal si sus ciudadanos no saben practicar la democracia, no tienen capacidad para observar, evaluar, escoger, criticar y de esta forma vivificar las leyes y estructuras democráticas de la sociedad en que viven.

La única señal de identidad necesaria pues, a nuestro entender, para la práctica educativa ha de ser la «Declaración Universal de Derechos Humanos», a partir de la cual estaríamos en consonancia con la definición de historia que hace Gramsci desde la cárcel para su hijo Delio:

«Yo creo que te gusta la historia como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque se refiere a los hombres vivos, y todo lo que se refiere a los hombres, a cuantos más hombres sea posible, a todos los hombres del mundo en cuanto se unen entre sí en sociedad y trabajan y luchan y se mejoran a sí mismos, no puede dejar de gustarte más que nada».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1974): *Escritos*. Barcelona, Laia.
- ALTHUSSER, L. (1975): *Curso de filosofía para científicos: filosofía y filosofía espontánea de los científicos*. Barcelona, Laia.
- ALTHUSSER, L., BALIBAR, E. (1976): *Para leer el Capital*. Madrid, Siglo XXI.
- ALTHUSSER, L. (1976): *La revolución teórica de Marx*. Madrid, Siglo XXI.
- BOBBIO, N. (1977): *Gramsci y la concepción de la sociedad civil*. Barcelona, Avance.
- BONOMI, G. (1976): *Partido y revolución en Gramsci*. Barcelona, Avance.
- FEYERABEND, P.K. (1974): *Contra el método*. Barcelona, Ariel.
- FOUCAULT, M. (1973): *El orden del discurso*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1974): *Las palabras y las cosas*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1976) *La arqueología del saber*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1976) *Historia de la locura en la época clásica*. México, F.C.E
- FOUCAULT, M. (1976): *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- GRAMSCI, A. (1971): *La política y el Estado moderno*. Barcelona, Península.
- GRAMSCI, A. (1971): *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GRAMSCI, A. (1972): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GRAMSCI, A. (1974). *Pequeña antología política*. Barcelona, Fontanella.
- GRAMSCI, A. (1975): *Cartas desde la cárcel*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

- GRAMSCI, A. (MANACORDA, A (com)) (1976): *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Nova Terra.
- GRAMSCI, A. (1984). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el Estado moderno*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GRAMSCI, A. (1985): *Cuadernos de la Cárcel*. Ed. Crítica del Instituto Gramsci a cargo de Gerratana, V. Traducción Palas, A.M. México, E.R.A.
- MARCUSE, H. (1971): *Razón y revolución*. Madrid, Alianza.
- MARX, K. (1972): *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Madrid, Siglo XXI.
- SOREL, Georges. (1976): *Reflexiones sobre la violencia*. Madrid, Alianza Editorial.