

LIBROS

Realidad

LA REVOLUCION CIENTIFICO-TECNICA

Y LA EDUCACION — RADOVAN RICHTA

INTELECTUALES Y REVOLUCION *manuel azcarate*

EL INFORME
MATUT

LA UNIVERSALIZACION DE

LA UNIVERSIDAD Fidel Castro

El proyecto de Ley de Educación E. Martí

debates marxistas: la CUESTION DE
EL MANIFIESTO

CRITICA DE LIBROS

Revista de cultura y política - N° 18

MINISTERIO
DE CULTURA



EL PROYECTO DE LEY DE EDUCACION

Para abordar adecuadamente un examen del proyecto de Ley de Educación es preciso no perder de vista los antecedentes históricos sobre los que dicho proyecto se erige y que Villar Palasi quisiera hacer olvidar. El gobierno opusdeísta, en éste como en otros terrenos, pretende hacerse pasar por un equipo nuevo dispuesto a hacer borrón y cuenta nueva y a emprender un desarrollo «moderno» del país.

Pero este gobierno si algo nuevo tiene, es que representa de un modo más directo y personal que los anteriores gobiernos franquistas los intereses de la oligarquía financiera y terrateniente que es la principal responsable del actual estado desastroso de la enseñanza en España. Los intentos de renovación pedagógica de la República (Institución Libre de Enseñanza, Universidad Autónoma e Instituto-Escuela de Barcelona etc.) fueron aniquilados y con ellos las ilusiones reformistas pequeño-burguesas de anteponer la «educación del pueblo» a la revolución social fueron exiliados o apartados de la enseñanza centenares y miles de maestros y profesores se entregó la enseñanza al clero. Las lenguas no castellanas fueron proscritas.

En 1969 el procurador en Cortes Fernández Cantos denunciaba el hecho de que *un millón de niños se hallaran sin escolarizar*. Esta cifra resume gráficamente el desastre de la educación en España hoy tras varios decenios de oscurantismo oligárquico agravados por 30 años de fascismo. El clasismo es una de las características esenciales del sistema pedagógico español según el Libro Blanco sólo el 0,2% de los obreros y empleados y el 1% de agricultores (incluidos campesinos ricos y grandes terratenientes) accede a la Universidad. La enseñanza primaria única que reciben los obreros y campesinos está postergada, los maestros están mal retribuidos y carecen de consideración social y las escasas reformas emprendidas por el régimen (desde 1959 en la primera oleada tecnocrática y desarrollista) han privilegiado siempre la enseñanza media y la superior

e. marti

en detrimento de la primaria. En la universidad, por ejemplo, sólo aprueban el 44% de los matriculados, lo cual supone un despilfarro adicional de recursos.

La enseñanza sigue basándose en un concepto memorístico, desconoce los métodos activos, no desarrolla la capacidad autónoma de observación, reflexión y crítica. A los alumnos no se les suscita el gusto por el saber, el espíritu de promoción colectiva y de solidaridad, sino los valores de las clases dominantes: el deseo de escalar en la jerarquía y de triunfar en «la lucha por la vida». La historia y las demás disciplinas de contenido ideológico, en lugar de ser un medio de toma de conciencia de los presupuestos histórico-sociales de nuestro presente, son un instrumento de adoctrinamiento y deformación, lastrado además por la mitología tradicionalista y patrioterista de la Falange.

El Estado centralista ha utilizado la educación como una de las principales armas para la extirpación violenta de las lenguas no castellanas y del sentimiento nacional en las nacionalidades periféricas.

Los recursos dedicados a la educación han sido siempre limitadísimos, el porcentaje del presupuesto, durante los tres decenios de franquismo jamás ha rebasado el 11%. Una gran parte de la enseñanza primaria y 2/3 de la secundaria sigue en manos del clero.

El sistema ha intentado siempre anular la vocación creadora de la universidad en el campo cultural y político. Las tendencias tecnocráticas se han acentuado en los últimos tiempos. Pero la juventud universitaria ha empezado hace ya años a reaccionar tanto contra el arcaísmo de la institución como contra las nuevas tendencias tecnocráticas, y esta reacción obedece a una toma de conciencia cada vez más clara de las raíces sociales y políticas del problema universitario y de los grandes problemas del país.

EL PROYECTO DE LEY

Este es el contexto en que aparece el proyecto de Ley General de Educación contexto que reduce a cenizas toda la demagogia opusdeísta acerca de la «revolución pacífica y silenciosa» que pretende ser según se dice en el preámbulo del mismo. El escepticismo cuando no la repulsa, que el proyecto ha empezado a provocar es una prueba de que el gobierno tiene escasas posibilidades de incidir en la opinión pública. Entre los estudiantes universitarios, entre los catedráticos de Enseñanza Media, entre los profesores no numerarios de la universidad (1) y en otros medios relacionados con la educación, se han hecho oír ya voces, algunas muy enérgicas, que condenan la elaboración no democrática del proyecto de ley y su contenido retrógrado. Y por debajo de esta actitud, cada vez más generalizada, está la convicción de que las transformaciones que el sistema educativo español requiere no pueden realizarse en este régimen, y menos a partir de él, sino después de un cambio político-social radical.

Pasemos a examinar el texto. Una de sus primeras características es el desajuste entre las proclamações retóricas y las concreciones prácticas. «Mientras parte del articulado se precede de innecesarias disgresiones pedagógicas, fáciles de encontrar en cualquier manual de uso corriente, faltan imprescindibles puntualizaciones que garanticen el éxito de la reforma», dicen los catedráticos de Instituto (2). El lenguaje del proyecto, a diferencia del de textos anteriores, es un lenguaje moderno: se usan conceptos de las técnicas pedagógicas más recientes, tales como enseñanza activa, continuidad en los niveles, orientación profesional, control continuado y reducción del papel de los exámenes, introducción de la historia socio-económica, se habla de «enseñar a aprender» como alternativa al fárrago memorístico, etc. Pero la mayoría de estos términos se reducen a mera proclamación verbal, como demuestra la falta de disposiciones concretas para llevar a la práctica tan ambicioso programa. Los supercerebros opusdeístas, nos tienen acostumbrados ya a los excesos verbales. Lo que no se puede negar es que la ley, según el proyecto transformaría prácticamente todas las designaciones de los ciclos, los centros, etc. Ya no tendríamos «escuelas primarias» sino «centros de educación general básica», ni «institutos», sino «centros de bachillerato», ni «estudios comunes» sino «primeros ciclos». ¿Será ésta la «revolución» prometida en el preámbulo? En todo caso, más que silenciosa sería vocinglera, y además sólo sería una tapadera para encubrir lo que importa: la falta de una verdadera reforma en los hechos.

Entre las puntualizaciones que pueden considerar-

se fundamentales, y que no figuran en el texto del proyecto están las siguientes: los horarios máximos del alumnado y del profesorado, la relación numérica alumnos/profesor y alumnos/aula (2 bis), la formación y retribución de los maestros. Es revelador comparar estos importantes silencios con el desmenzamiento a veces excesivo que se da a otras disposiciones y con las medidas que el proyecto propone como materia legislativa en muchos casos. Así por ejemplo, mientras que no se dice una palabra sobre una cuestión tan importante como es el índice de retribución de los maestros, del cual depende en gran parte el destino de la Primaria, y con ella de toda la Enseñanza, se establece la costumbre anglosajona del «año sabático». «Los profesores de educación universitaria, tendrán derecho cada siete años a una licencia con sueldo durante un curso para realizar viajes de estudio o estudios especiales» (art 103 3°). Con lo cual, a costa del subdesarrollo de la Primaria, se pretende aumentar los gastos de «representación» y de prestigio y ganarse la benevolencia del cuerpo de catedráticos de la universidad.

Por otra parte, como señala la carta de los profesores no numerarios de la universidad de Madrid, el proyecto concibe el texto legislativo como una auténtica «norma en blanco en poder de la administración». En una multitud de cuestiones (3), el texto deja en manos del gobierno y del Ministerio de Educación la potestad de decidir. Así, por ejemplo, según el artículo 56-2°, «el Ministerio de Educación y Ciencia determinará el límite máximo de alumnos por unidad o profesor y la capacidad máxima de los distintos tipos de centros», y según el artículo 107-3°, «reglamentariamente, se determinarán las normas relativas al acceso del profesorado en los distintos niveles educativos, la composición de los tribunales calificadoros, méritos y circunstancias que deban concurrir en los aspirantes».

ANTIDEMOCRATISMO

Lo anterior nos remite al antidemocratismo general que caracteriza el proyecto. Los comentarios suscitados en los medios educativos coinciden en señalar la falta casi completa de consulta a los directamente interesados en el tema, los profesionales de la enseñanza, por no hablar ya de la opinión general del pueblo, a quien interesa igualmente una cuestión fundamental como es la ordenación de la enseñanza, y que no tiene bajo la dictadura medios oportunos para manifestarse. El informe de los catedráticos de Instituto dice sin ambages: «La elaboración del proyecto de Ley, se ha realizado prescindiendo de los Asociaciones de Profesores de Enseñanza Media, cauce legal de participación en el mejora-

(1) Entre las tomas de posición al respecto merecen especial mención el Informe sobre el Proyecto de Ley General de Educación, publicado por la Asociación Nacional de Catedráticos Numerarios de Institutos Nacionales de Enseñanza Media en octubre de 1969 (citado en las notas siguientes con las siglas ICEN), y un documento de

profesores no numerarios de las facultades y escuelas técnicas de Madrid suscrito por centenares de firmas.

(2) ICEN, p 11

(3) De las cuales dicha carta pormenoriza las referentes a la Universidad, ver págs. 8 y 9

miento de la Enseñanza» (4). En la Enseñanza Superior, los catedráticos no fueron consultados colegiadamente, sino pidiéndoseles respuestas individuales, que carecen naturalmente de toda fuerza. Y así sucesivamente. Las supuestas «consultas» en torno al Libro Blanco, además, se hicieron en pleno Estado de Excepción, con las libertades de reunión y de expresión, más coartadas que de costumbre, incluso para los cuerpos legales. Para mayor desprecio a tales consultas, el Ministerio permitía que algunos presupuestos de la Ley se aplicasen antes de aparecer el proyecto, en plena «consulta», como por ejemplo el establecimiento de los Colegio Universitarios, y de los Institutos de Ciencias de la Educación, según denuncian los catedráticos de Instituto (5). Ante estos hechos aparece como puro sarcasmo la frase exultante del preámbulo que dice: «El éxito de una reforma como la que ahora se acomete, dados los supuestos sociales necesarios, solamente será posible con una mentalidad nueva e ilusionada en los que han de dirigirla y aplicarla». Por el camino seguido hasta ahora, difícilmente surgirá esta mentalidad nueva e ilusionada; porque en realidad, lo que faltan son esos «supuestos sociales necesarios» que no son otros que el derrocamiento del poder oligárquico. Lo que conviene retener no es la falta de participación democrática en la elaboración de la Ley (¿quién es el iluso que puede creer que esto es posible con este régimen?), sino esa primera prueba flagrante de que para la dictadura, de las palabras a los hechos va mucho trecho.

Si embargo no se detiene aquí el antidemocratismo del proyecto. Todo el texto está imbuído del mismo espíritu jerárquico y dictatorial de la legislación anterior —y de toda la legislación franquista—, sin que algunas pinceladas dispersas en sentido contrario disimulen lo esencial. Los directores de los centros estatales serán todos designados por el Ministerio, desde los de Enseñanza General Básica (art. 60-1°), pasando por los de Bachillerato (art. 62-1°), hasta los rectores de universidad, que lo serán por decreto del Gobierno (art. 77-1°).

En el ámbito del reclutamiento del profesorado universitario se introducen una serie de medidas muy peligrosas que acentuarán la intromisión del poder político en la universidad y que colocarán a este estamento en una situación muy precaria. «Para el ingreso definitivo en la docencia oficial existirá un sistema de selección que permita apreciar los antecedentes académicos de los candidatos, su preparación científica y pedagógica, *datos personales y caracteriológicos* y aptitudes didácticas» (art. 107-2°, subrayado nuestro). Aquí tenemos el reconocimiento legalizado del derecho del régimen a toda clase de discriminaciones ideológicas arbitrarias. Pero esto no es nuevo. Lo que destaca es lo siguiente: el hecho de ganar más oposiciones no dará derecho a una cátedra, sino sólo el ingreso en el cuerpo de catedráticos o agregados; «su posterior adscripción a una plaza concreta por el Ministerio de Educación y

Ciencia se hará previa selección por las respectivas Universidades, en función de los méritos de los solicitantes, etc.» (art. 114-3°). Si el Ministerio no ha podido evitar que alguna *persona non grata* gane unas oposiciones, tiene con esto un arma para dejar a esta persona separada durante años de la docencia efectiva o confinada en alguna universidad «poco peligrosa». Por otra parte, el Gobierno podrá incluso, «por nombramiento directo», designar catedráticos entre personas de su agrado, que gozarán de la pertenencia al Cuerpo de catedráticos numerarios con todos sus derechos (art. 116-3°); así la puerta abierta a la arbitrariedad y al copo descarado de cátedras queda garantizada para los grupos en el poder. Por todo ello no es de extrañar que muchos catedráticos hayan dicho amargamente que, con todos sus defectos, el actual sistema de oposiciones es mejor que lo que se nos avecina, puesto que está sujeto a menos arbitrariedades e intromisiones.

La tan enarbolada «autonomía» de la universidad es una de las grandes mixtificaciones de la propaganda del régimen desde hace un tiempo. Veamos qué queda de ella a la luz del proyecto. Cada universidad se regirá por un estatuto singular elaborado conjuntamente por el Patronato y la Junta de Gobierno. El Patronato, «órgano de conexión entre la sociedad y la universidad», está presidido por una persona nombrada por decreto, y está integrado por un número de vocales no superior a veinte «designados por el ministro de Educación y Ciencia entre personalidades representativas de las entidades locales (...), de la Organización Sindical, de los sectores profesionales y empresariales (...) del profesorado universitario, de las asociaciones de padres de alumnos y de las entidades públicas o privadas que por cualquier razón tuvieren una vinculación directa con la universidad» (art. 82-2°): Es decir, que no satisfechos aún con la ausencia de democracia en la Organización Sindical, sectores profesionales, etc., los redactores del texto garantizan la potestad del ministro para mediatizar el patronato. Potestad todavía insuficiente para el régimen, que tiene la precaución de reservarse más estrechamente aun la última palabra: «El Gobierno, a propuesta del ministro de Educación y Ciencia, podrá suspender el régimen estatutario de un centro universitario, cuando perturbaciones graves de orden académico, administrativo o financiero hicieran aconsejable esta medida» (art. 67). El lobo mayor no se fía ni siquiera de los demás lobos.

La existencia de patronatos de estas características tiene implicaciones graves que se analizarán más adelante, por cuanto se refiere a la intromisión de intereses privados en la universidad. Aquí nos interesa destacar el carácter totalmente dependiente del Patronato que hace completamente ilusoria y demagógica la pretensión de autonomía por lo que respecta al estatuto.

Pero ¿cuál sería, además la función estatutaria de un tal Patronato si, de hecho, toda la estructura

(4) ICEM, p. 10.

(5) ICEM, p. 10.

de gestión de la universidad está rígidamente determinada por la ley? Véanse los siguientes ejemplos por la subsección 3a. de la sección 3a. del capítulo II titulada «Gobierno de la universidad», nos enteramos de que los vicerrectores serán nombrados por el ministro a propuesta del rector (art. 78) que lo serán también los gerentes (art. 79), los decanos y directores (art. 80); que los vicedecanos y vicedirectores serán nombrados por los rectores (art. 81) así como los directores de Institutos de Ciencias de la Educación, de colegios universitarios y de escuelas universitarias (art. 82) Nos enteramos también de que en los claustros los catedráticos tendrán la mayoría asegurada en virtud del art. 84-3° pero que de ello no deben alborozarse demasiado puesto que la competencia de este organismo consiste en asistir a los actos solemnes, tomar juramento de los nuevos profesores, dar títulos y participar «en otros actos de naturaleza análoga (sic) que a juicio del rector (sic) merezcan la presencia corporativa de la Universidad» (art. 84-4°) La Junta de Gobierno tendrá como misión asistir al rector (art. 85-1°), único a quien corresponde la «dirección» coordinación y supervisión de la vida universitaria» (art. 77-1°)

¿Qué prueba mejor de que el nuevo gobierno sólo se ha quitado la *careta* del fascismo? La esencia autoritaria y jerárquica de tal articulado no deja lugar a dudas sobre la naturaleza básicamente continuista del gobierno opusdeísta y de la monarquía «del 18 de julio» que lo aureola

PRIVATIZACION

Si hasta ahora no hemos encontrado en el texto novedades sustanciales es indudable que existe en él una innovación de enorme trascendencia *Todo el proyecto tiende a acentuar en una medida considerable la privatización de la enseñanza y en particular abre de par en par las puertas de la universidad al capital privado*

Al declararse obligatoria y gratuita la Enseñanza General Básica y subsistir la iniciativa privada a ese nivel, el Estado se ve «obligado» a subvencionar los centros no estatales «Estos últimos serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que representa el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los centros estatales más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas» (art. 94-4°) De este modo el estado se compromete a sepultar en los colegios privados enormes sumas de dinero (incluyendo naturalmente para no desanimar a la iniciativa privada los beneficios de este lucrativo negocio, que así quedan garantizados por la ley) que podrían emplearse en ir reforzando el sector estatal Pero lo que le interesa al gobierno de la oligarquía no es hacer de la educación un «servicio público fundamental» como se dice hipócritamente en el artículo 3 sino «estimular y proteger la libre iniciativa de la sociedad» (art. 4) —léase del

capital privado— por dos razones principales. Por un lado, para extender las redes de los negocios capitalistas haciendo de la enseñanza un negocio (y muy seguro por cierto) a expensas del tesoro público Por otra parte para permitir la creación de escuelas privadas de élite donde mandar a sus hijos y donde asegurarles una formación superior a la corriente La confusionista expresión de «libre iniciativa de la sociedad» corresponde al viejo slogan reaccionario de la «libertad de enseñanza» que bajo una digna apariencia liberal ha servido siempre para intentar encubrir las maniobras reaccionarias y clericales tendentes a impedir la completa estalización de la enseñanza. Como dicen los profesores no numerarios de Madrid en su carta «es preciso acabar con la intencionada confusión entre el principio de libertad de enseñanza y la entrega del sistema educativo a las inversiones privadas y a las leyes de un mercado cuyo móvil esencial es el lucro» (6) Nosotros sólo podemos entender la *libertad educativa real* como el derecho materialmente garantizado por los poderes públicos a una educación igual para todos los ciudadanos, sin otra distinción en la promoción que las capacidades individuales, y junto a este derecho la libre iniciativa docente, no obstaculizada por barreras ideológicas ni políticas

Los intereses privados se benefician de una serie de mecanismos las mencionadas subvenciones que pueden recibirse a través un régimen de conciertos singulares (art. 96) las exenciones y bonificaciones fiscales (art. 7-2°) las ayudas de otras entidades públicas (id)

En el ámbito universitario la privatización —que en este ámbito es un fenómeno nuevo— se introduce de diversas formas El principio general se formula en el artículo 94-1° donde se dice «Todas las personas físicas y jurídicas de nacionalidad española tanto públicas como privadas pueden crear centros docentes que impartan enseñanzas reguladas en el título I de esta ley» (título que incluye todas las enseñanzas entre ellas la universitaria la de formación profesional etc) Según el párrafo 2° del mismo artículo el derecho se extiende a «personas o entidades extranjeras» El artículo 101 1° extiende este derecho a la creación de colegios mayores y menores y otros centros residenciales para estudiantes Es evidente que quienes primero se beneficiarán de esta puerta abierta serán en España los grupos financieros y en particular el Opus Dei que es el más coherente y ambicioso desde el punto de vista ideológico y en el extranjero los norteamericanos que podrán organizar mucho más racionalmente la «fuga de cerebros» españoles en función de las necesidades de la economía yanqui (La universidad de Navarra» financiada conjuntamente por el Opus y la fundación Rockefeller prefigura en los hechos el futuro prevista por el proyecto de ley)

Pero la voracidad capitalista no se satisface con esto y se abre camino también en la universidad estatal Como dice el artículo 65-2° «Serán recursos

(6) Carta de los profesores no numerarios de la universidad de Madrid 0 '2

propios de la Universidad (estatal) (.) c) las donaciones de todo orden que puedan recibir de personas físicas o jurídicas cualesquiera» Estas donaciones permiten a los particulares formar parte de los patronatos (véase art 83-2°) y a través de ellos integrarse en la tupida red de representantes «sindicales» empresariales y de las corporaciones locales, con el fin de dictar a la Universidad una política acorde con sus intereses —aunque en el proyecto ya no se diga tan francamente como se decía en el Libro Blanco que los patronatos se configuran como representantes del sector «económico»— Esta participación se completa con la posibilidad de que las universidades puedan establecer con entidades privadas acuerdos para la colaboración en investigación y especialización

TECNOCRATISMO Y SUBORDINACION A LOS INTERESES ECONOMICOS OLIGARQUICOS

El último punto mencionado se relaciona con la general tendencia del proyecto de ley a subordinar la enseñanza en general al aparato productivo y, por lo tanto, a los intereses oligárquicos dominantes. El proyecto responde a la lógica tecnocrática que ha venido presidiendo la actuación de los más destacados ministros del Opus desde su acceso al Gobierno. La introducción de los departamentos como unidad fundamental (art. 69), de manera que las facultades, escuelas técnicas superiores, institutos, escuelas y colegios universitarios queden reducidos a organismos coordinadores y administrativos, parece obedecer al modelo anglosajón, que permite una relación más flexible y estrecha con el mundo de la industria. Uno de los criterios que, según el proyecto, ha de regir la ordenación de los niveles, ciclos y modalidades, educativos es la «estructura del empleo» (art. 9-2° y 40-1°). Pero este criterio, aparentemente racional, por cuanto parece estar destinado a evitar los desajustes entre la oferta y la demanda de fuerza de trabajo cualificada, es en realidad la renuncia *a priori* a formar los profesionales que el país necesita, como muy bien argumentan los profesores no numerarios en su carta. Después de recordar que nuestro país dedica 60 pts. anuales *per capita* a la investigación y más de 200 al pago de patentes extranjeras, dicen: «Las acusadísimas carencias educativas (...) son la causa de una generalizada e insoslayable demanda de enseñanza, que supera todas las estimaciones oficiales, y provoca la consiguiente masificación estudiantil, escasez de recursos, de personal docente, etc. No obstante la baja proporción de técnicos y graduados, los estudios oficiales, entre ellos el reciente «Informe Matut» (...) señalan la existencia de contingentes cada vez mayores de licenciados y técnicos en situación de paro y subempleo. Para ciertos sectores profesionales, especialmente en el ámbito de la investigación científica,

la principal salida es la emigración () Creemos que los diversos estudios y planes educativos realizados en el país —y concretamente el Libro Blanco ()— no han ponderado suficientemente esta cuestión se trata de que no es ciertamente el sistema educativo lo inadecuado a las necesidades de la producción, sino, por el contrario, que las actuales estructuras económicas constituyen un freno poderosísimo para el desarrollo del sistema educativo que exige hoy la sociedad española, como lo prueba la incapacidad de las mismas para absorber siquiera las exigüas promociones de graduados que salen de nuestro sistema de enseñanza» La idea se resume más abajo de esta manera «las necesidades *sociales* y las necesidades *productivas actuales* son opciones incompatibles entre sí» (7) La conclusión del apartado de la carta es como sigue «Creemos pues, que el proyecto no trata de adecuar el sistema educativo en general, y la institución universitaria en particular a las necesidades reales del país, sino simplemente de lograr una mayor *eficacia* en el servicio a la actual estructura económica. Se trata por tanto de una solución a corto plazo, destinada a mantener las viejas estructuras adaptándolas a los nuevos problemas, pero sin enfrentarse con las raíces de esos problemas, con las estructuras desfasadas que los plantean» (8)

Como sugieren implícitamente estas reflexiones, no cabe hacer una crítica «humanista» y arcaica a la tecnocratización de la universidad por la oligarquía. En efecto, a medida que la ciencia va convirtiéndose mas y más en una fuerza productiva directa, a medida que se extienden los servicios sociales que exigen una preparación altamente cualificada, va entrando en crisis el viejo concepto liberal de la universidad. La universidad, en esta perspectiva, está llamada a integrarse cada vez más a los procesos productivos y al conjunto de actividades sociales. Ahora bien, en los países capitalistas esta transformación irreversible de la universidad, sólo puede producirse subordinando la institución universitaria a los fines lucrativos del capital privado y a los fines políticos (represivos, militarista, etc.) del sistema. Por esta razón, las tendencias inherentes al desarrollo de la universidad ponen cada vez más sobre el tapete la cuestión del régimen político-social vigente. Esto se ha manifestado claramente en la rebelión estudiantil de los países más adelantados, donde amplios sectores del estudiantado rechazan la solución tecnocrática para la universidad se niegan a que la universidad forme los «perros guardianes» del orden establecido. Así es como el movimiento estudiantil, por su dinámica interna al plantearse los problemas de las salidas profesionales y de la inserción del graduado en la sociedad, se convierte en un foco importante de la lucha política anticapitalista, abriendo una nueva perspectiva de la lucha por el socialismo. La universidad sólo puede integrarse en la sociedad de dos maneras poniéndose al servicio de unos intereses minoritarios o poniéndose al servicio de las masas trabajadoras. El capitalismo

(7) *Ibid.*, págs. 3 y 4

(8) *Ibid.*, p. 7

en cualquiera de sus formas, sólo permite la primera salida. De ahí la potente carga revolucionaria que puede surgir en las universidades de hoy. Por otra parte, algún país socialista como Cuba, está marchando por un camino nuevo, en virtud del cual no sólo la universidad se insertará en unas relaciones de producción socialistas, sino que además la vida de estudio se insertará cada vez más orgánicamente con las actividades productivas y útiles a la sociedad. Al final de este camino está una relación completamente nueva de la cultura con la vida en general de los seres humanos, la abolición comunista del divorcio entre el trabajo manual y el intelectual y la fusión cada vez más plena del desarrollo cultural con todas las actividades humanas.

La oligarquía española está frenando el desarrollo económico y cultural del país, como se ha visto pero al mismo tiempo plantea, a su manera, un problema que no está ya en condiciones de resolver, un problema que históricamente rebasa ya las posibilidades del sistema capitalista.

CLASISMO

Ya se ha señalado al comienzo que el clasismo es por definición, una de las características del sistema educativo español de hoy. La primera manifestación de clasismo es la postergación sistemática de la enseñanza Primaria. El proyecto, con su estipulación de una Enseñanza General Básica obligatoria y gratuita hasta los 14 años, supone un paso adelante. Pero este paso adelante, en caso de hacerse efectivo (cosa nada segura, si se tiene en cuenta la limitación de los recursos presupuestarios, las condiciones en que viven las masas populares y los intereses que pesan sobre el sistema educativo), no va a honrar precisamente ni a la oligarquía española ni a sus actuales representantes en el poder. En primer lugar porque se trata de una exigencia del progreso mismo de las fuerzas productivas que todos los países capitalistas más desarrollados, han implantado ya hace años, en esto llegamos con varios decenios a la zaga. En segundo lugar, ya se ha visto como contrastaba la exuberancia de medidas de prestigio, tales como el establecimiento del «año sabático» para los catedráticos de universidad, con la absoluta incertidumbre en el estatuto y la retribución del maestro. La subordinación de los estudios primarios sigue siendo la regla. En tercer lugar, la total desvinculación de los centros de Bachillerato elemental (o segunda etapa de la enseñanza General Básica) respecto a la Enseñanza Media clásica «tiene forzosamente que conducir a una baja de su nivel que repercutirá en cadena en todos los niveles superiores» (9). El proyecto supone que toda la Enseñanza General Básica estará a cargo de diplomados, es decir, de graduados del primer ciclo de una carrera universitaria (tres años de estudios superiores) o de una es-

cuela universitaria (dos o tres años) lo cual supone un rebajamiento del actual nivel exigido puesto que hoy para dar clases en el Bachillerato Elemental se requiere el título de licenciado. Así la medida aparentemente muy democrática de hacer gratuitos los estudios hasta los 14 años tiene esta grave contrapartida rebajar la calidad en aras de una rápida expansión cuantitativa. Es grave por cuanto no sólo son sacrificados los alumnos de la Enseñanza General Básica, sino que todo el edificio de los ulteriores estudios se resiente de las deficiencias de los estudios primarios. Pero esto, a su vez, trae consigo dos consecuencias que agravan las discriminaciones clasistas. Por un lado, «la gratuidad de la Enseñanza General Básica tiene como contrapartida la posibilidad de elevar las tasas del Bachillerato y la Universidad incluso hasta el coste por alumno. Dichas enseñanzas quedarían fuera del alcance de la mayoría de los españoles y reforzarían el clasismo del Bachillerato Superior y de la Universidad, a cambio de un Bachillerato elemental de un tan bajo nivel que tan sólo les conduciría a una formación profesional de primer grado» (10). Por otro lado, incluso al nivel de la Enseñanza General Básica, las familias de mayores ingresos, ante la degradación del nivel del Bachillerato elemental en las escuelas estatales, tenderán o bien a dar a sus hijos clases particulares, o bien a mandarlos a colegios de pago donde se les garantizará una formación más adecuada para el ulterior ingreso al Bachillerato superior, con lo cual el supuesto igualitarismo garantizado por la gratuidad queda en agua de borrajas.

El clasismo de la orientación que rige el proyecto se pone asimismo de manifiesto en la multiplicidad de estatutos que seguirán vigentes en los diferentes establecimientos escolares y en el complejo sistema de barreras selectivas. Además de los centros estatales, habrá entre los no estatales los libres, los habilitados y los homologados (art. 95). En los libres el rendimiento de los alumnos ha de ser evaluado en centros estatales y en los habilitados se hará por tribunales mixtos. Los homologados tendrán la misma autonomía que los estatales. Es evidente que ante esta realidad todo lo dicho pomposamente acerca de la nocividad del sistema de exámenes y de que «la calificación final se realizará fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizadas a lo largo del año escolar» (art. 11-3º), se revela inoperante para los alumnos de estos centros, que seguirán sometidos al sistema de «carrera de obstáculos» del examen de fin de curso. En este ejemplo aparece, por lo demás, la nocividad de un sistema que deja subsistir tantas diferencias, derivadas de la existencia de centros no estatales. Sin hablar de los alumnos de Enseñanza libre (ver. art. 28), cuya existencia misma es por naturaleza antipedagógica, por lo menos en los niveles preuniversitarios.

Entre las barreras selectivas destaca la «prueba de aptitud» que las universidades podrán establecer

(9) ICEM, p. 13

(10) ICEM, p. 12

para el ingreso en sus centros (art 36-2º) Esta prueba en manos de las universidades privadas será un arma para garantizar el elitismo en el reclutamiento de los alumnos destinados a puestos superiores de mando. El clasismo inherente a las universidades privadas se verá reforzado por esta discriminación en el ingreso y ambos factores abren el camino a un fenómeno nuevo en España la existencia de universidades y centros superiores elitistas cuyos títulos sean condición casi obligada para ocupar ciertos altos cargos en la administración pública o en las empresas. Tales centros existen ya en muchos países capitalistas («grandes écoles» en Francia Cambridge Oxford Eton y otros en Gran Bretaña etc.) si bien el carácter discriminatorio promete ser más agudo en España en virtud de la selección en el ingreso. Puede decirse que en nuestro país el proceso hacia esta situación está ya en marcha sobre todo por lo que se refiere a las escuelas de Comercio y Administración como IESE (Opus) y ESADE (jesuitas) cuyo estatuto privilegiado y clasista ha sido el trasfondo de la huelga general de estudiantes de Comercio de toda España a fines de 1969 y comienzos de 1970. Sin olvidar el papel que desempeña la universidad de Navarra.

OPRESION DE LAS NACIONALIDADES HISPANICAS Y OTRAS CUESTIONES

El proyecto de ley hace una concesión a las lenguas no castellanas de España en el artículo 17-1º b se dice «En las regiones bilingües podrá cultivarse la lengua vernácula en los aspectos literarios y artísticos vinculados al medio ambiente». Si bien esto demuestra que en 1969 gracias a la fuerza de los movimientos nacionales, ya no era posible mantener un silencio total sobre esta cuestión, al mismo tiempo queda patente una vez más la tenacidad de la oligarquía y de su régimen por mantener a las nacionalidades periféricas privadas de su entidad nacional y para empezar del normal desarrollo de su lengua y de su cultura. Se pretende seguir manteniendo el euskera, el catalán y el gallego como lenguas familiares y folklóricas y negarles la categoría de lenguas modernas aptas para todos los usos. Se intenta comprimir en un provincialismo estrecho unas culturas que reclaman a voces el reconocimiento de su dignidad y de su igualdad de derechos. Por otra parte, para el proyecto de ley toda la cuestión se reduce a un problema de lengua.

En lo que atañe a la educación, el problema nacional sólo estará resuelto con la plenitud de derechos de las lenguas no castellanas, es decir en primer lugar con la implantación de la enseñanza en estas lenguas, y con una revisión completa de los principios que rigen los actuales libros de texto de las disciplinas histórico-culturales.

Es notable que, a pesar del abandono de las pompas fascistas y del traspaso de las universidades Laborales y otros establecimientos educativos

del Movimiento a dependencia del Ministerio de Educación y Ciencia (disposición transitoria 5a.) siga subsistiendo la invocación ritual a los principios fascistas. Según el artículo 1-2º es fin de la educación en todos sus niveles «el fomento de la integración social y del espíritu de convivencia, de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás leyes Fundamentales del Reino». La religión sigue siendo asimismo uno de los puntales ideológicos del sistema y sigue siendo obligatoria en la Enseñanza General Básica y en el Bachillerato si bien no se menciona ni en los apartados referentes a los estudios universitarios ni en los referentes a la formación profesional.

Respecto al importante problema de la coeducación el proyecto guarda un silencio tan pudoroso como total.

...

En este artículo se ha prescindido de las cuestiones planteadas por los métodos de financiación, que merecen igualmente un detenido examen. Sin embargo, parece oportuno reproducir cuando menos una observación consignada en la carta de los profesores no numerarios de Madrid que resulta elocuente. «El aumento de los gastos corrientes del Ministerio previstos en el Proyecto supone, aproximadamente, triplicar los créditos autorizados a lo largo de 12 años (1970-1981). Pues bien, si se examina el aumento en los resultados del presupuesto general del Estado en los últimos doce años (1958-1969), nos encontramos con que casi se han quintuplicado». La conclusión se impone. El aumento previsto en gastos de educación resulta en realidad bastante menos importante de lo que a primera vista parece, sobre todo si se piensa en lo ambicioso de los proyectos (gratuidad hasta los 14 años, escolarización de un millón de niños, etc.)

En esta cuestión, como en tantas otras, Villar Palasí ha ido guiado por una clara finalidad propagandística. El proyecto se presenta con el sello de una ambiciosa espectacularidad. Pero ya hemos visto qué hay tras esta aparatosa fachada: un inmovilismo predominante, acompañado de fenómenos auténticamente regresivos, como son la acentuación del clasismo, la entrega de la enseñanza al capital privado —en particular la universidad— la subordinación aún mayor a los intereses inmediatos de la oligarquía, la puerta abierta a los capitales yanquis. Nunca se ha podido esperar nada bueno de este régimen. Pero la puesta en vigor de una ley así hipotecaría aún más gravemente que en los últimos años el futuro de los pueblos de España. Para salvar la educación en España, urge el derrocamiento de la oligarquía, de la dictadura oligárquica y poner en marcha un sistema radicalmente nuevo sobre unas bases sociales democráticas y populares.

La revolución científico-técnica y la educación

R. Richta

() En este aspecto [el de la enseñanza] nos encontramos con la siguiente paradoja: el sistema tradicional de enseñanza prepara a los hombres para el tipo de vida que llevarán durante 12 ó 20 años, que es aproximadamente la duración actual del período de formación global. Pero, en realidad, les prepara para la vida que llevarán durante 50 ó más años, que es la duración normal de la vida activa de los hombres. Además, la enseñanza, tal y como es dispensada, corresponde a la actual y no a la futura etapa de desarrollo. La alternativa que se plantea es la siguiente: o recoger las perspectivas probables para ese lapso de tiempo, aprehendiéndolas, y orientar la formación vital en consecuencia (1), o suponer que la vida futura no diferirá sustancialmente de la presente y, si acaso, que la modificación de la capacidad humana no desempeñará un papel de importancia en los futuros procesos de civilización. Esto es, proyectar hacia los próximos decenios el aspecto actual del mundo, marcado por la industrialización, haciendo abstracción de la revolución científico-técnica naciente y de las actuales transformaciones sociales.

1) El nivel de instrucción y los contornos de la revolución cultural.

El nivel de instrucción refleja, bajo diversas formas, el género de trabajo y el tipo de vida que dominan en la sociedad, y viceversa. La revolución industrial impuso como base de educación adecuada (limitando no obstante su generalización) los conocimientos generales mínimos tales como la lectura, la escritura y el cálculo (tipo de enseñan-

za primaria) y las bases generales de la calificación obrera (tipo de cursos de aprendizaje); dicho de otra manera, las condiciones subjetivas que permitieran la manipulación, la utilización de la fuerza de trabajo en la producción fabril (2)

Durante cincuenta años, tras la introducción de la enseñanza obligatoria en los países industrializados, el nivel de la enseñanza y el tipo predominante no han sufrido en la práctica más que transformaciones muy lentas. Pero, a partir de los años 30, y sobre todo de los 50, en todos los países que han alcanzado una madurez industrial, se asiste a una efervescencia del sistema de enseñanza: el aumento de los centros de enseñanza media y superior, así como de las diferentes formas de enseñanza extraescolar es el inicio de un cambio que puede considerarse como el signo de una nueva **revolución cultural** ligada al progreso de la técnica y, en consecuencia, a la modificación de las condiciones generales de vida. Revolución de envergadura comparable a la que supuso la introducción de la educación general con el trinomio leer, escribir y contar, pero con unas incidencias mucho más profundas en la medida en que el nivel hacia el cual tiende la evolución contemporánea modifica de raíz el papel de la educación en la vida del hombre y de la sociedad, y otorga a las transformaciones de la educación una característica de revolución cultural dotada de una significación autónoma, sin una dependencia inmediata del progreso de la técnica

Desde hace dos o tres decenios, la curva de la enseñanza secundaria, especializada o general se ha elevado La

Extractos de la obra «La civilización en la encrucijada», trabajo elaborado por un equipo pluridisciplinar checoslovaco, dirigido por Radovan Richta, responsable del Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias, y que está considerada como una de las aportaciones marxistas más importantes al análisis de la revolución científico-técnica y sus consecuencias sociales y humanas (Trad. de la versión francesa «La civilisation au carrefour» Paris, Ed Anthropos, págs. 151-170).

escuela de enseñanza media, que hasta entonces había revestido un carácter exclusivo, de élite, se ha transformado de manera manifiesta en una institución cultural general. En algunos países, como los Estados Unidos, Japón, Holanda, Suecia y Finlandia, la gran mayoría de los jóvenes, esto es, del 60% al 90% de cada promoción, recibe ya una enseñanza de tipo secundario. En la Unión Soviética y en Inglaterra se preve su generalización en los años 70, en Francia en los 80. Una serie de países industriales avanzados alcanzarán probablemente ese estadio durante los próximos diez o veinte años. Si la evolución actualmente observada prosigue al mismo ritmo de aquí a finales de siglo, el número de personas con una formación de tipo secundario completa pasará, desde los 15 a 20% actuales, a un nivel tal que comprenderá a la inmensa mayoría de la población económicamente activa

En el transcurso de los 10 ó 20 últimos años, se ha asistido a una sensible expansión de los efectivos globales de **estudiantes**. Hacia 1963 el porcentaje de ingresos en los centros universitarios se elevaba, en los Estados Unidos, al 34% de cada promoción; del 15 al 20% en la U.R.S.S., Canadá y Australia, del 12 al 14% en Francia, mientras que en el resto de los países avanzados de Europa era del 10% de cada promoción. En comparación a la media europea de los años 30, se trata de 4 ó 5 veces más de jóvenes que reciben una enseñanza de tipo superior, y ese crecimiento prosigue a un ritmo sorprendente. La Unión Soviética se plantea el ingreso del 35% de los jóvenes de cada promoción para después de 1980. En Inglaterra, dentro de 15 años, el número

(1) «El cálculo de las necesidades en recursos humanos a largo plazo, es una tarea difícil, pero absolutamente indispensable en la planificación del desarrollo social y económico» (F Harbison, *Education, Manpower and Economic Growth*, Nueva York, 1964, pág

208)

(2) «...las disciplinas más elementales de la educación —leer, escribir y contar— pueden ser adquiridas a una edad tan baja que incluso la mayoría de los que deben ser formados para los

humildes trabajos, tienen tiempo suficiente antes de dedicarse a sus ocupaciones» (A Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of Wealth of Nations*).

ro de estudiantes universitarios se ha multiplicado por 3,5. A este ritmo, es probable que para finales de siglo los países más avanzados hayan alcanzado un nuevo nivel y que estén a punto de franquearlo: la mitad de los jóvenes se beneficiarán de la enseñanza superior, a menos que esta tendencia choque con una barrera de carácter social.

Siguiendo la lógica interna de la revolución científico-técnica que puede deducirse del análisis de las tendencias empíricas y la síntesis de los elementos de los modelos estudiados (cambios en la relación entre trabajo físico e intelectual, aumento de la actividad creadora, etc.), las transformaciones que se perfilan exigirán una base de educación que equivalga a

a) **Formación secundaria completa** para todos, «politécnica», completamente equilibrada con una formación humanística, fundada sobre una base científica (3);

b) **Rápido desarrollo de la enseñanza superior científica**, que repose sobre una base lo suficientemente amplia como para ofrecer todas las posibilidades de desarrollo de la capacidad inventiva y que impida que las posibilidades en este sentido se vean limitadas por algo que no sean las aptitudes humanas.

Cada país que haya alcanzado la madurez industrial debe prepararse para que el conjunto de su sistema de enseñanza adquiriera una importancia nueva, de consecuencias costosas, en la economía nacional. De ahí la necesidad de revisar algunas proporciones actuales en el reparto de los medios presupuestarios. Los países desarrollados consagran hoy día a la educación una parte de la renta nacional aproximadamente tres veces mayor que a comienzos de siglo. Hasta 1960, el valor absoluto de estos medios se había multiplicado por 5,8 en Francia, 3,4 en República Federal Alemana y en Suecia, y por 2,8 en los Estados Unidos. Si el desarrollo del nivel general de la enseñanza más allá

de la lectura, la escritura y el cálculo podía ser considerado en la época de la industrialización como algo extraño al desarrollo económico y como una esfera de simple consumo, esta diferenciación sería nefasta en la actualidad. Por esta razón se comienza a hablar de «la industria de la educación» como de un importante «sector en expansión» cuya eficacia es excepcional y no cesa de aumentar, que predomina en cuanto a influencia se refiere sobre los factores clásicos y que exige, de acuerdo con ello, una prioridad social.

Pero las raíces de la realidad son aún más profundas: cara a las nuevas relaciones de la civilización moderna —a menudo descubiertas a posteriori y con retraso—, cara al inmenso poder objetivo que el hombre ha conquistado, el actual nivel de educación existente en muchos países industrializados, entre los más avanzados de Occidente, se ha revelado insuficiente y se ha visto que las posibilidades humanas potenciales están aun sin explotar. Dominar la revolución cultural al nivel en el que nos encontramos, actualizar todas las potencialidades que de ella surgen, constituye una posibilidad extraordinaria para el socialismo. Al mismo tiempo, sería el medio de tomar la iniciativa en la revolución científico-técnica.

2) La adaptación del sistema de enseñanza.

Los cambios que va a provocar la revolución científico-técnica en el nivel de enseñanza escolar serán probablemente eclipsados, y de lejos, en cuanto a su importancia y a su amplitud, por los que provocará en la concepción global y en la estructura de la enseñanza, consecuencia lógica de la nueva función que asumirá la educación en la vida del hombre y de la sociedad.

En el sistema industrial creado por el capitalismo, la enseñanza de masa no tenía en principio ningún otro objetivo que el de dar la formación necesaria para una mano de obra eficiente. Por

esa razón el sistema de enseñanza estaba concebido como un sistema cerrado, con un contenido definido (el trinomio leer-escribir-contar) que no era ampliado más que para una limitada base social en escuelas de élite de diferentes tipos y grados. Pero el rápido progreso técnico y científico ha aportado una serie de modificaciones en este campo, y ha impulsado la ampliación, la **democratización** de la enseñanza secundaria. En los últimos años se ha asistido, en determinados sectores, a una verdadera caza de «cerebros» con la ayuda de métodos psicológicos y pedagógicos modernos. La selección restringida, motivada por razones de clase, comienza a aparecer como un serio obstáculo. De ahí las tendencias a una «democratización» orientada y controlada de la selección, con el fin de acrecentar el «fondo de capacidades» indispensable para soportar la competición económica. En este sentido, el socialismo, con su potente promoción democrática de talentos, demuestra su superioridad, ya que puede abastecerse en unos recursos de capacidades prácticamente inagotables (4). Pero el problema de la selección de talentos existe también en los países socialistas, aunque esté plantado en otro plano; el sistema de enseñanza tiende hacia la formación de la **media**, traicionando así el deseo de llevar a cabo la formación de la totalidad de los jóvenes escolarizados. Ahora bien, estas tendencias están en profunda contradicción con la economía racional de las fuerzas humanas en un momento en el que interesa sobre todo poner el acento sobre la cualidad, el potencial creado de las fuerzas humanas. Dicho de otra manera, cuando se trata de dar la prioridad a una selección no formal, a la fusión y al **desarrollo de los talentos y de la aptitudes** en todos los niveles de la enseñanza (5). En esta óptica, el sistema moderno de enseñanza asume asimismo un papel autónomo especial, que escapa a la subordinación inmediata a las exigencias presentes de la producción. Ya no se trata únicamente de la preparación humana, espiritual y físicamente un tipo de vida determinado, sino de algo bastante distinto: de

(3) La idea de «politecnismo» tiene su fundamento en el amplio concepto que tenía Marx de la tecnología «que ponga al descubierto la forma de acción del hombre sobre la naturaleza, el proceso de su vida material, y, consiguientemente, el origen de las relaciones sociales y de las ideas o concepciones intelectuales a las que den lugar» (El Capital). Los proyectos de enseñanza politécnica en la U.R.S.S. y otros países socialistas establecen la escuela sobre las bases científicas de la producción, ligadas a un estudio planificado con respecto a la actividad individual, al

entrenamiento práctico en el trabajo y a una vasta cultura general. Lenin insistía en que no se trataba en absoluto de «un retorno al artesanado». No obstante, sometido a la presión de la industrialización, el concepto de formación politécnica ha sido reducido a menudo al nivel de entrenamiento para la producción manual.

(4) Los obreros constituyen en la República Federal Alemana, en Francia y en Checoslovaquia el sector más numeroso de la población activa. Pero mientras que únicamente del 7 al 8%

de los hijos de familias obreras acceden a la enseñanza superior en la R.F.A., y apenas el 13% en Francia, en Checoslovaquia son alrededor del 40%

(5) La idea de la unidad permanente y general entre el trabajo y la instrucción ha sido señalada ya por Owen y Marx «no sólo como un método [que permitiera] acrecentar la producción social, sino también como el único y exclusivo método [que permitiría] la realización del hombre completo» (El Capital).

lo que puede hacerse con cada hombre, de las fuerzas creadoras autónomas de la civilización que se pueden impulsar a la eclosión en el transcurso de su vida.

La realización de una tarea de una tal complejidad es impensable si no se procede a la renovación completa de toda la concepción del proceso pedagógico y si no se provee al sistema de enseñanza de un sólido equipo sociológico, antropológico, y sobre todo psicológico, bien sea en la forma de una red de centros de orientación profesional, bien mediante la colaboración directa de especialistas con los centros de enseñanza.

Por otro lado, bajo la influencia de la revolución científico-técnica, la enseñanza adquiere un carácter dinámico, tanto por su objetivo, como por su contenido, sus métodos y, por último, su base institucional. En nuestro mundo, las condiciones según las cuales la enseñanza se podía contentar con la formación de una mano de obra eficiente desaparecen. El alumno actual deberá adaptarse, a lo largo de su vida, a las modificaciones de los conocimientos y métodos de trabajo del medio ambiente y de todo el contenido de la vida del hombre. El muro que separa la enseñanza de la vida ha sido derribado y la instrucción dispensada una vez para siempre deja paso a una **educación paralela y permanente**.

En contraste con la fuerza de trabajo simple de tipo tradicional, el técnico de nuestros días se ve obligado a lo largo de su vida activa a mantener sus conocimientos al nivel del desarrollo científico y técnico de su tiempo; está obligado, en esta época de grandes hazañas y de rápido envejecimiento de los conocimientos científicos, a **aprender durante toda su vida**. Se estima que si el técnico no completa de manera progresiva sus conocimientos, en el plazo de diez años perderá la posibilidad de orientarse en su especialidad. A los 25 años, la mitad de su bagaje adquirido mediante un trabajo científico durante sus estudios, estará completamente superado. La enseñanza tradicional que no tiene una continuidad fracasa tanto más lamentablemente en la medida en que choca con los huesos duros de la síntesis científica naciente, con las concepciones globales nuevas, que, en ese caso, escapan definitivamente a la comprensión de una gran parte de los hombres que se encuentran con ellas en su edad adulta. Ya que, en definitiva, lo que está en causa es sobre todo la misma base de la vida humana y de la evolución social, por lo que el advenimiento de la revolución científico-técnica origina una aguda crisis de las concepciones y de los sistemas de enseñanza, crisis que afecta intensamente los países que han

alcanzado ya su madurez industrial.

La perspectiva que abre la lógica interna de la revolución científico-técnica es la de la tendencia a abolir la escisión existente hasta ahora entre el período de adquisición de conocimientos y el período siguiente de su utilización, que se extiende durante todo el resto de la vida. Más aún, esa perspectiva es la de que la enseñanza deje de ser la preparación para la vida y se convierta en parte integrante de ella.

Pero mientras la educación permanente no sea incorporada directamente al trabajo humano, el sistema escolar deberá ser completado con un ciclo de educación post-escolar y post-universitaria, mediante una red de escuelas de empresa, de «universidades» y «academias populares» dotadas de medios de comunicación de masas, de tal manera que la variedad y polimorfía gama de los medios de comunicación se vaya transformando gradualmente en un sistema completo de **educación de adultos**.

Por consiguiente, el objetivo mismo de la escuela sufrirá una enorme transformación que, a fin de cuentas, también exigirá un replanteamiento en función del permanente desarrollo de las aptitudes y de las capacidades humanas. Y aquí es precisamente donde se plantea una cuestión que todavía no ha sido resuelta: la de cual ha de ser el régimen óptimo de la educación concebida de esta manera. Su estructuración según los diversos grados y formas de educación escolar y extra-escolar deberá adaptarse al carácter del conocimiento actual del mundo y a la forma de modificación práctica, y deberá, al mismo tiempo, respetar las capacidades naturales del hombre, en las diferentes fases de su vida, esto es, dicho de otra manera, satisfacer las necesidades de realización del hombre por sí mismo, a su ritmo particular y a sus necesidades específicas de conocimientos.

Ninguna de las concepciones tradicionales de la educación responde hasta el momento a estas condiciones. Si se medita sobre el papel, complejo y variable, ocupado hoy por el hombre en este mundo, donde sus creaciones y las relaciones sociales se modifican incesantemente se llegará a la conclusión de que el hombre contemporáneo no puede contentarse con un bagaje de conocimientos elementales, completado por un aprendizaje artesanal de tipo manual (escuelas de aprendizaje) y que no le permiten poseer una visión científica de la complejidad de la civilización moderna. Suponiendo que esta formación le sea suficiente para su trabajo más inmediato —lo cual, de todas las maneras, parece poco verosímil— lo que es seguro es que no le será su-

ficiente en tanto que hombre; esto es, en tanto que participante en las transformaciones de la sociedad y de la civilización, que presentan exigencias cada día mayores en el plano humano. Una sociedad que se obstinara en continuar a ese nivel no tardaría en pagarlo caro, con un estancamiento general y con conflictos internos agudos (6) originados por la incapacidad de sus componentes a comprenderse y a cooperar.

Ahora bien, no es posible imaginar la posibilidad de que el futuro sistema de educación permanente esté basado en la concepción clásica de la enseñanza media, imbuida de la concepción antigua, de la «educación humanística» del Renacimiento, tal y como se impartía en las escuelas del tipo «liceo». La época de la industrialización puso ya en evidencia las debilidades de esta concepción: sin haber llegado nunca a incorporar las modernas ciencias de la naturaleza, su profundo sentido del orden revestía generalmente un carácter contemplativo, desviándose fácilmente hacia el formalismo. Su tendencia positiva hacia el desarrollo integral del individuo, terminaba por desembocar una enseñanza enciclopedística anodina y encerrada en sí misma. Ante los límites de la enseñanza clásica, otra tendencia ha surgido a la superficie: la que preconiza, como base de formación la enseñanza, «real», práctica, profesionalizada, especializada, basada esencialmente en la «ciencia de la naturaleza objetiva» que, en su concepción cartesiana y positivista, eliminaba la subjetividad del hombre o la reducía, conforme a las ideas de Bacon y más en concreto del pragmatismo, a la relación más superficial de utilidad. Pero ya hoy se ve como un técnico de formación estrecha, que no ha recibido una vasta formación general tiene grandes dificultades para adaptarse a las mutaciones que se suceden rápidamente en la ciencia y en la técnica; lo mal que asimila los métodos y las concepciones globales nuevas y el desconcierto que muestra ante la civilización contemporánea. La teoría de la «enseñanza utilitaria» expresa las ilusiones del sistema industrial: su trayectoria espontánea, impetuosa, está formada por elementos concretos elaborados y cuidados hasta los más mínimos detalles; esta es la razón por la que sus con-

(6) A. Smith no ha sido el único que ha considerado la enseñanza elemental como una condición para la salvaguardia de la constitución, de las libertades cívicas, de la democracia burguesa. Por analogía, podría afirmarse que el sistema de educación permanente constituye una de las condiciones y una de las garantías del desarrollo de la sociedad socialista.

cepciones sobre la enseñanza oscilan de manera absurda entre el tipo «real» y el tipo «liceo», entre la utilidad externa y el orden interno, permitiendo que cada vez más se extienda el poder de las cosas y la impotencia de la enseñanza.

En la hora actual, nos encontramos ante un mundo en gran parte creado por el hombre que, no obstante, ha adquirido dimensiones fatales para él mismo.

El dominio consciente de sus creaciones exteriores está interpenetrada y condicionada por el desarrollo de sus potencialidades propias. La enseñanza que resultaría de esta actividad creadora de los hombres deberá armarles desde el punto de vista metodológico, mucho más que darles una especialización limitada y ofrecerles una síntesis más profunda que la que puede permitir la acumulación enciclopédica de conocimientos. Esto es, darles una amplia visión científica del modo actual de transformación del mundo y de la creación del hombre por sí mismo.

La enseñanza dada al hombre no puede englobar todos los descubrimientos y nuevas teorías, en toda su complejidad y con todos los detalles, pero puede cumplir la tarea de permitir un profundo acceso a la dialéctica fundamental del hombre y de su obra en la civilización contemporánea. El mejor camino que el sistema de enseñanza puede tomar en esta dirección podría ser el de una **amplia enseñanza general**, probablemente bajo la forma de una enseñanza secundaria general que vaya conduciendo al hombre a las más variadas esferas de la actividad humana. El despertar y estímulo de las capacidades potenciales polimorfos no levantan una precoz barrera de especialización estrecha que condene a la frustración aquel talento que sea descubierto ulteriormente, sino que constituyen las condiciones del desarrollo potencial del hombre en general (7).

El grado superior de la enseñanza general integrada corresponde a la evolución a largo plazo de la ciencia moderna: a sus nuevos métodos, a las tendencias interdisciplinarias, al característico desarrollo de las ciencias intermedias, etc. Al mismo tiempo, favorece los cambios de la actividad humana en una época donde decenas e incluso centenares de profesiones y formas de vida específicos son absorbidos o modificados a medida que progresa la técnica y

la organización. El hombre que ha recibido una enseñanza general sólida posee una mayor movilidad, flexibilidad, aptitud para los cambios, la reconversión y la mejora de su cualificación. El acercamiento de las culturas mundiales, la necesidad de dominar el creciente volumen de informaciones, la cada vez mayor participación del hombre en las decisiones de tipo social y, por último y sobre todo, las necesidades del desarrollo del hombre en tanto que fin en sí, actúan en el mismo sentido.

De todas maneras, sería necesario que, paralelamente a una sólida base de enseñanza general, se **diferenciara** progresiva y sensiblemente la enseñanza (posibilidad de escoger entre varias opciones, asignaturas, etc.); individualizarla, en definitiva, ayudando así al desarrollo de todas las capacidades de las que hacen gala especialmente los jóvenes, antes que puedan agotarse o difuminarse. Sin una base amplia, la enseñanza especializada pierde su aptitud a hacer despuntar las capacidades del hombre; sin una especialización necesaria, por el contrario, el hombre no encuentra el indispensable contacto con el progreso de la civilización.

El sistema de enseñanza concebido de esta manera, puede constituir la base más eficaz para la educación de los adultos. En la actualidad, una parte de las formas existentes satisfacen una función de **sustitución**. Así, en los países socialistas, los estudios que prosiguen las personas a lo largo de su vida activa son una reparación de la injusticia que en los países capitalistas supone la discriminación económica, y las consiguientes limitaciones al acceso a la enseñanza superior. No obstante, cara al volumen actual de trabajo, la importancia de este «sistema paralelo» disminuye necesariamente porque en esas condiciones no es posible asegurar una enseñanza de calidad a nivel de masas. Sin embargo, si el tiempo libre franquea en el futuro un determinado umbral, el «sistema paralelo» podrá convertirse en una simbiosis permanente de trabajo y educación. Los estudios en las escuelas de las empresas y en el ciclo post-universitario cumplen hasta ahora una función de **complemento**. Pero, ante el rápido progreso de los conocimientos y de los descubrimientos técnicos y científicos, convergerán en un futuro próximo en un proceso integrado de educación permanente, orientado por un amplio círculo de especialistas

Por el momento, es difícil determinar cuáles serán los elementos que formarán estas tareas educativas, así como cuál será la respuesta a estas importantes cuestiones que se le plantea al profesorado. Probablemente, la generalización de la educación traerá consigo, en unos ciertos límites, la generalización de las funciones de enseñanza que, junto con otras como las del trabajo, las cívicas, etc., hoy día normativamente parece seguro es que a un cierto nivel, se convertirá en una actividad humana prácticamente universal. Lo que vel, todos los medios tradicionales de enseñanza se revelarán insuficientes.

3) La técnica y la enseñanza

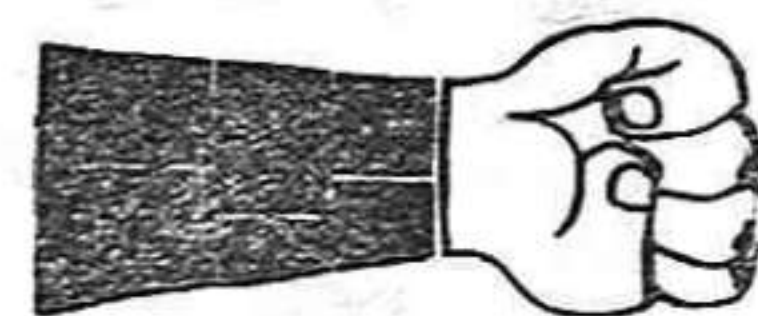
La concepción del contenido del proceso de enseñanza sufre cambios sensibles bajo la presión de la ciencia contemporánea y las transformaciones de la civilización. Esto plantea el problema de las relaciones profesor-alumno, los métodos y las técnicas de la enseñanza. El contenido de la enseñanza que comienza a plantearse está ligado a la puesta en práctica de nuevos métodos y técnicas de enseñanza que, en este contexto —y solamente en él— pueden llegar a revestir una extraordinaria importancia.

Si bien es verdad que el profesor seguirá constituyendo el elemento **principal**, en el curso de los próximos decenios la **técnica didáctica** intervendrá en una larga medida en el proceso didáctico, en tanto que tercer factor.

Hasta una época reciente, la escuela ha permanecido prácticamente al margen del progreso técnico. En la época de la técnica nuclear y de los satélites, la escuela ha seguido dispensando una enseñanza **oral y colectiva** lenta, poco eficaz, que remonta por lo menos a la época de la manufactura si no antes. Si hace diez o veinte años, la **individualización** del proceso educativo chocaba a un nivel de masas con dificultades insuperables a causa de que el profesor era físicamente incapaz de controlar el progreso diferenciado de numerosos alumnos, una amplia introducción de la técnica a partir de los años cincuenta permite augurar una individualización efectiva de la enseñanza.

(7) En el transcurso de la discusión que se desarrolla en Inglaterra en relación con las perspectivas de la automatización, se ha emitido la opinión de que únicamente 1.5 de la población tendrá aptitudes para acceder a la en-

señanza superior. Pero este porcentaje, suponiendo que corresponda a la realidad, ¿no está, en definitiva, condicionado por el sistema actual de enseñanza general?





**UNIVERSITÉ
POPULAIRE**

Fidel Castro

LA UNIVERSALIZACION de la UNIVERSIDAD

No vamos a pretender hacer una exposición exhaustiva o definitiva de lo que deben ser las instituciones universitarias en un proceso revolucionario, porque incluso nuestras propias ideas, nuestros propios conceptos, se desarrollan también a lo largo del proceso, y las ideas se enriquecen con la experiencia de todos los días.

Sobre lo que debía ser una Universidad en un proceso revolucionario todos creíamos tener unas ideas más o menos claras. Y, en realidad, todos teníamos ideas más o menos vagas. Hablábamos de reforma universitaria como hablábamos de reforma agraria.

La revolución agraria que se desarrolla en nuestro país no tiene prácticamente nada que ver con las primeras ideas subdesarrolladas de lo que debía ser una revolución agraria, revolución a la que llamábamos reforma cuando no comprendíamos siquiera que el problema de la tierra no se podría resolver mediante reformas sino mediante cambios profundamente revolucionarios.

Y con la Universidad nos pasaba exactamente igual. Y no era posible que fuese de otra forma, porque las ideas de los primeros tiempos arrastraban las concepciones que se forjaron en el seno de la sociedad donde vivíamos entonces, y en la que surgían como legítimas e importantes aspiraciones de nuestro pueblo realizar una serie de medidas y de cambios que, en el ámbito de aquella sociedad, en realidad, eran prácticamente imposibles.

Debemos decir también que esa transformación de las ideas con relación a la Universidad llevó bastante tiempo. Hay que decir que se pudo contar en todo el proceso revolucionario siempre con la entusiasta participación de los estudiantes. Es también preciso reconocer con satisfacción de que jamás en el seno del proceso revolucionario surgió una sola contradicción entre el proceso y los estudiantes. Ello tiene un especial mérito de carácter político, puesto que hay que decir que la composición del estudiantado era heterogénea, pero aun dentro del carácter complejo y heterogéneo de la masa

estudiantil se puede decir más que la mayoría de la masa estudiantil provenía de los sectores que clásicamente se califican de pequeño burgueses dentro de la sociedad y en algunos casos también burgueses (...)

Cuando en algunas ocasiones se ha afirmado que algún día la Universidad se universalizará y que cuando la Universidad se universalice desaparecerá como tal Universidad, esas palabras —que no constituyen un juego de palabras ni una adivinanza o cosas por el estilo— expresan una idea idea que no todos aceptan fácilmente desde el primer instante, puesto que no conciben, no pueden concebir que se universalice la enseñanza universitaria y que todo el pueblo llegue al nivel un día de lo que llamamos enseñanzas universitarias. (...)

Cuesta trabajo conciliar la idea de una revolución con la idea de que para siempre, en el futuro, habrá en el seno de la sociedad una minoría poseedora de esos conocimientos técnicos y científicos y una mayoría desconocedora de los mismos.

En primer lugar, no se concibe cómo puedan resolverse los problemas del futuro, si tales conocimientos no se universalizan; en segundo lugar, no se concibe cómo puede llegar a hacerse realidad la sociedad comunista sin la universalización de los conocimientos científicos y técnicos. Algunos creen que siempre tendrá que haber una parte de la sociedad realizando los llamados trabajos brutales; algunos creen que siempre habrá una parte de los hombres realizando trabajos intelectuales y sólo trabajos intelectuales y otra parte de los hombres realizando trabajos brutales y sólo trabajos brutales. (...)

Nosotros no podemos tener otra concepción del desarrollo de la educación de un pueblo, si esa educación no equivale, hasta sus últimas consecuencias, al desarrollo de todas las capacidades potenciales, de toda la inteligencia potencial de ese pueblo.

La contradicción entre las necesidades del subdesarrollo y la del estudio se va resolviendo en la misma medida que se va introduciendo el trabajo combinado con el estudio. Y el trabajo combinado con el estudio se desarrolla hoy en las secundarias, se desarrolla en los preuniversitarios y se desarrolla en la Universidad. Sin embargo, se desarrolla en la medida de las posibilidades.

Los tecnológicos y los preuniversitarios participan hoy en la tarea más dura que tenemos, que es la tarea de la zafra. Y no cabe duda que nos plantea una seria contradicción: frente a las tremendas necesidades de formación de cuadros técnicos, los períodos de tres y cuatro meses dedicados a las actividades productivas como una necesidad fundamental. Y ello es lógico.

Porque los que hacían ese trabajo en el pasado, esa categoría que formaba parte del último escalón, del más explotado de nuestra sociedad, el «machetero», que entre zafra y «tiempo muerto», que era no sólo responsable de los trabajos más duros sino que también padecía el flagelo del «tiempo muerto» de los paros durante largos meses, que vivían en terri-

bles condiciones esa categoría no existe ni podrá existir jamás en nuestro país!

Tenemos además otra necesidad las necesidades que exige la defensa del país frente al imperialismo y que nos lleva a la circunstancia de emplear una masa considerable de hombres jóvenes en la plenitud de sus energías en la tarea de defender el país de instruirse para la defensa del país y de montar guardia en defensa del país

De manera que será necesario conciliar el problema de la defensa con el problema del estudio, con el problema de la producción

De manera que algún día, en esa fase, se realizarán los estudios, se recibirá la instrucción militar y se participará también en el proceso productivo, pero en otra escala es decir con otra intensidad no podrán ser tres meses consecutivos porque el tiempo habrá que dividirlo entre los estudios la instrucción militar y una parte más reducida del tiempo que en estos años será necesario, ya más que como una necesidad como parte de la formación, la participación en el trabajo productivo (.)

Y ¿qué era la Universidad en el pasado? Muchas veces hemos definido aquella Universidad como un kindergarten para mayores Y realmente, la mayor parte de los que veníamos a esas universidades veníamos porque nos mandaban a esas universidades y porque podían mandarnos a esas universidades

Y ¿cuál era el contenido, cuál era el objetivo? Y ¿a quién iban a hacer creer fácilmente que el estudio en aquellas gentes era una gran necesidad para alguna gente, condiciones era un placer? En el mejor de los casos, para resolver un problema individual

Después la vida nos obliga a estudiar siempre Las realidades nos obligan a estudiar toda la vida Y no habrá nadie en adelante, ninguno de ustedes, a quienes la realidad no los obligue a estudiar toda la vida Y lo harán Y lo harán con un placer tanto mayor cuanto sientan esta necesidad, cuanto vean y comprendan que no será posible otra cosa, que no hay otra alternativa.

De manera que no habrá nadie, ninguno de ustedes que pueda eludir —ni tendrá deseos de eludir— el estudio durante toda su vida. Y eso tendrán que hacerlo todos los miembros de la sociedad. Y dispondrán de mucho más tiempo para eso, porque en la misma medida en que el hombre domine la técnica y la aplique a los procesos productivos y eleve la productividad del trabajo; en la misma medida en que toda la sociedad participe en esos pro-

cesos productivos, cada miembro de la sociedad dispondrá de mucho más tiempo para actividades de tipo recreativo, para actividades culturales y para intelectuales

De manera que esas ideas de las que se habló, esas ideas que fueron la esencia del pensamiento marxista la combinación del estudio y el trabajo, la combinación del trabajo manual y del trabajo intelectual, no son simples frases son ideas que contienen la esencia de la sociedad del futuro

De manera que esos primeros ensayos de una universidad que incluso se traslada físicamente de su sede tradicional y convierte una obra entre montañas en un aula universitaria, y convierte la sala de planificación física de una Dirección agrícola en un aula de la Escuela de Arquitectura, son ejemplos que muestran como será posible en el futuro, en la medida en que tengamos más profesores, en la medida en que en cada uno de esos lugares tengamos personal calificado, ir creando en cada centro de trabajo las aulas universitarias.

Estos ejemplos indican el proceso mediante el cual la actual universidad irá desintegrándose para pasar a ser una institución, un tipo de enseñanza que se practique en todos los centros de trabajo. (..)

Y por ese proceso, paulatinamente, llegará el día en que cada base agrícola, cada plan cañero, cada base ganadera, cada plan forestal, sea una especie de facultad agronómica, donde todos los que trabajen en esas actividades reciban sus estudios superiores. Una vez lograda la enseñanza obligatoria universal hasta el preuniversitario, una vez realizado eso, generaciones enteras pasarán a la producción con ese nivel, y generaciones enteras pasarán a recibir cursos superiores en sus centros de trabajo. Y para que estudien cientos de miles no será posible que estudien en universidades.

La vieja idea, la clásica universidad desaparecerá como tal idea, desaparecerá como tal concepto, desaparecerá como una institución que pertenece a una sociedad sobrepasada ampliamente.

Pero, además, la Universidad no estará vinculada sólo a los procesos productivos. La Universidad deberá vincularse a las investigaciones, y las universidades deberán ser centros de investigación de todo tipo.

De esta forma se irá desarrollando nuestra universidad; de esta forma se irán desarrollando estos conceptos de que la universidad se universalizará y dejará de ser esta universidad.

Del discurso pronunciado en la concentración efectuada en la escalinata de la universidad de La Habana el 13 de marzo de 1969.

EL INFORME MATUT

Por el interés que ha despertado este problema, y considerando merece mayor difusión, reproducimos un comentario del BOLETIN de la ASOCIACION DEMOCRATICA de TECNICOS. Madrid - enero 1970 - nº 5.

La publicación del Informe del Sr Matut, Ingeniero de Caminos y Doctor en Ciencias, ha supuesto una verdadera conmoción entre los profesionales y estudiantes afectados por las cifras finales del informe. El propio Sr Matut con más intención que argumentos, se ha procurado un lanzamiento espectacular en la prensa y a través de conferencias en las Escuelas Técnicas superiores de Ingenieros Industriales de Madrid, Barcelona y Tarrasa. En esta última especialmente, el Sr Matut sufrió un serio revólución, llegando a pedir excusas por la falta de rigor e inexactitudes de su famoso informe.

El trabajo se refiere a la comparación de necesidades y recursos de Ingenieros Civiles superiores en España referidos a dos fechas: 31 de diciembre de 1971 y de 1976. Los resultados finales para la primera fecha, que es lo que interesa destacar, son: recursos, 10.217, necesidades, 2.970. En consecuencia, aparece un excedente a sólo dos años vista de 7.301 ingenieros superiores.

Es interesante situar la personalidad del autor del informe. De acuerdo con el preámbulo del informe ha sido durante tres años Jefe de Planificación a las órdenes del Director General de Empleo y, cuando la publicación de su informe, asesor técnico del entonces Comisario General Adjunto del Plan de Desarrollo, hoy Ministro de Vivienda, Vicente Mortes, destacado miembro del Opus Dei y uno de los artífices de la «operación Juan Carlos».

Es decir, el Sr. Matut pertenece, en cuerpo y alma, al actual equipo gobernante y su trabajo es, en consecuencia, coherente con la política general del régimen y en particular de la enseñanza, con la Ley General de Educación. En la conferencia habida en la Escuela de Ingenieros Industriales, el Sr. Matut hizo una apología del ministro olvidando seguramente que el Sr. Villar Palasí ha entrado en la Historia de España con todos los honores: ser el ministro que ha desencadenado la mayor represión contra la Universidad de su historia; ser el ministro que ha introdu-

cido de manera sistemática la fuerza pública en las aulas

Sobre las intenciones. Situada la personalidad del autor del informe, conocidas las cifras-resumen, y examinado el trabajo, sólo puede concluirse que la intención de los promotores del «informe Matut» es profundamente reaccionaria. En la introducción se insinúa el espíritu del informe al recoger una cita del Dr King, director general de asuntos científicos de la OCDE, que dice «Resulta falsa la afirmación de que más educación y más ciencia producirán automáticamente más altos niveles de desarrollo. Los aspectos cualitativos son probablemente más importantes» Sin entrar a glosar una cita aislada, que no es precisamente un canto a la democratización de la enseñanza, el informe se encamina a devolver a las Escuelas Técnicas Superiores su carácter de élite, la vuelta al «numerus clausus» Se trata de desanimar, con procedimientos llamativos, a muchos aspirantes a ingeniero superior para que, de forma natural, limiten sus pretensiones y se dirijan a las Escuelas técnicas de Grado Medio.

El informe Matut va a reforzar la política de suspensos masivos en las Escuelas Superiores, y, por lo tanto, a encarecer los estudios. Por otra parte, la privatización de la enseñanza superior recibe también su ayuda del informe. Es lógico pensar que la constatación de la inseguridad profesional mueva a los más capaces económicamente a dirigirse a los actuales y futuros centros privados de enseñanza técnica, que tradicionalmente garantizan el empleo adecuado a sus titulados. El excedente de 7.301 ingenieros superiores, además, invadirá sin duda el campo del técnico medio, cayendo en el sub-empleo en perjuicio de los ingenieros técnicos titulados. El informe pretende ser, en realidad, un «mecanismo regulador» del mercado de ingenieros, advirtiendo a los estudiantes de la conveniencia de elegir desde ahora las carreras medias, en vez de arriesgarse con toda probabilidad al subempleo, tras unos estudios más largos y costosos.

Comentario interno del informe: La elaboración del informe ha contado con los medios más lujosos de los organismos oficiales. Prueba de ello es la muestra tratada casi exhaustivamente de los 12.000 ingenieros que constan en el Anuario. A pesar de ello, es de una fiabilidad muy relativa.

1º) Para el cuatrienio 67-71, al determinar la población activa de técnicos superiores, utiliza las previsiones del II Plan de Desarrollo, lo cual no es muy tranquilizador. Pero, posteriormente, para dar mayor fiabilidad a los cálculos de la evolución de la demanda de ingenieros contrasta los resultados con las previsiones del mismo Plan para determinadas variables macro-económicas, íntimamente ligadas a la previsión de la población activa. Es decir, el Sr Matut nos demuestra la coherencia interna del Plan, utilizándole como base de datos y luego como contraste. Podemos decir satisfechos que el Plan no contiene errores de cálculo.

2º) En este contraste el Sr. Matut hace el siguiente

supuesto «La productividad residual de la organización y el progreso técnico se asimila, en cuanto a tasa de crecimiento, a la «productividad por ingenierización», por aumento de ingenieros en activo. Este supuesto, segunda fase de este primer contraste y cuyo estudio sugerimos al lector, nos parece una aproximación falsa al mantener que el crecimiento de los puestos de ingeniero evoluciona análogamente que la productividad residual. Demasiado honor para los ingenieros.

3º) En el segundo contraste, el Sr Matut se sale por la tangente. Se trata de analizar la evolución en otros países, lo que hace sin citar fuentes. Se refiere a la dificultad que supone el nombre de ingeniero, de tan distinta interpretación en el extranjero. El Sr Matut nos remite a un problema lingüístico! Humildemente apuntamos que la comparación no puede hacerse sobre las denominaciones de algunos países, heredadas del siglo pasado, pero sí puede y debe hacerse sobre la función. Y en todos los países utilizados en el contraste la figura del *técnico superior* no la del ingeniero, está claramente definida por su formación y función en la producción.

Comentario final En primer lugar, el Informe es una prueba más de esa *tecnocracia* de andar por casa, pícaro y celtibérico, a la que el Opus nos tiene acostumbrados. Por otra parte, al basarse sobre las previsiones del II Plan de Desarrollo sobre la evolución de la población activa, seguramente optimistas, y prescindiendo de los pintorescos contrastes posteriores, el Informe revela una situación crítica. Con esos datos optimistas, los tres sectores de la producción absorben cada año 750 ingenieros de todas las especialidades lo cual, en un país de 32 millones de habitantes, es verdaderamente escandaloso y pone en evidencia, incoscientemente, los cantos oficiales al desarrollo económico y social del país.

La Asociación Democrática de Técnicos ha insistido en varias ocasiones, intuitivamente por fuerza, en la incapacidad de la industria española para emplear, de acuerdo con su formación, a los técnicos superiores. Más concretamente, que el técnico superior es un elemento superfluo a la producción en gran parte de las empresas españolas. Y ello por dos razones:

1) El tamaño reducido de las empresas, microscópico en muchos casos, y en las que, lógicamente, los niveles de responsabilidad técnica no requieren las funciones estrictas del técnico superior.

2) La falta de tecnología propia, es decir, la total dependencia de la extranjera. El técnico español se limita a coordinar la aplicación de técnica extranjera, de patentes, procesos industriales, etc., que implican la importación de normas, niveles de calidad de materiales. Siendo en general, esta aplicación irresponsable, ya que la técnica extranjera supone la garantía y asistencia técnica de la firma correspondiente. Esta falta de tecnología propia condiciona también el nivel del técnico español, y determina que el técnico superior realice, en muchos casos, tareas difusas, comerciales administrativas, etc. que lo hacen fácil-

mente sustituible y no son adecuadas a su formación.

La casi inexistencia de investigación aplicada en nuestro país es un síntoma muy claro de la situación, siendo la tendencia actual la de una mayor dependencia de la tecnología importada. Lo que el Informe saca a la luz, sin pretenderlo, y sirviendo a los intereses a corto plazo de la política de educación de Villar Palasí, es la contradicción entre la estructura económica española y las necesidades y apetencia de educación y progreso de muchos jóvenes españoles que acuden a las Escuelas Técnicas.



INTELECTUALES

Y

REVOLUCION

¿Estamos viviendo una mutación en la presencia de los intelectuales españoles en la dinámica histórica? Es un tema que suscita dudas, discusiones. Su estudio profundo exige trabajos sistemáticos que lo aborden con el debido aparato estadístico, análisis sociológicos, exploraciones en el campo de la política, la ideología, la cultura. Con este artículo, aspiramos a abrir en REALIDAD un debate amplio sobre esa cuestión.

Aquí nos limitaremos a esbozar tres zonas de reflexión, de las que dimana una respuesta positiva a la pregunta inicial.

— Examinemos algunos rasgos históricos que nos ayuden, como una tela de fondo, a poner de relieve lo que hay de *nuevo* en la época presente.

Los sectores intelectuales (con perfil no excesivamente diferente al de nuestra época) se presentan en la escena histórica con el desarrollo de la burguesía: hombres de leyes, literatos, artistas, profesores, adquieren un «status» social relativamente importante en la naciente sociedad capitalista. No obstante, (y ello hasta la revolución industrial) la producción de bienes materiales se basa fundamentalmente en la práctica empírica, en la rutina; está separada de la ciencia; no incorpora, no contiene, ningún trabajo intelectual (o, mejor dicho, sólo en una proporción muy pequeña).

En España, en el siglo XVIII, con el crecimiento demográfico, la expansión económica, el «reformismo» de Carlos III (que modificó o intentó modificar algunos rasgos del feudalismo dominante) se observa un papel importante de grupos intelectuales entre los que destacan figuras como Olavide, Campomanes, Jovellanos. Este (que traspasa la frontera del siglo XIX) merece una mención especial: su «Informe sobre la ley agraria», de 1791, es sin duda el programa

más acabado para una revolución burguesa de la agricultura feudal de entonces. Revolución que no se ha hecho; siendo ese «no hacerse» una de las claves de la ulterior historia española, de nuestro atraso, de nuestros «desastres». Cabría por ello decir que Jovellanos (por esa marginación histórica que sufre su programa agrario) es ya el anuncio de lo que va a caracterizar a la intelectualidad española en el siglo siguiente. Exliquémonos:

Mientras en Francia la revolución burguesa es llevada a cabo de modo radical, y en ella los intelectuales desempeñan, en lo ideológico, y asimismo en lo político, un papel vital en la dinámica histórica, en España la burguesía se muestra incapaz de efectuar «su» revolución. Pacta con la aristocracia feudal. En lo intelectual, ello se traduce en que España conoce una prolongación desmedida (con escasos cortes, ¡hasta nuestros días!) de esquemas de origen medieval (por ejemplo, someter toda ciencia al dogma católico, etc.); impuestos por la fuerza del Estado, en algunas etapas por la violencia más brutal.

Ello impulsa a la intelectualidad burguesa española a una «oposición» casi permanente, que debía facilitar su radicalización. Y efectivamente, un rasgo acusado entre los intelectuales españoles del siglo XIX y comienzos del XX es su interés constante por la política; en diversas ocasiones han elevado sus voces exigiendo cambios. El «problema de España» ha estado en el centro de sus preocupaciones. Eso se refleja incluso en la literatura.

Mas paralelamente a esa actitud digna, que contribuía a denunciar las lacras de España, un rasgo tristemente característico de la intelectualidad española fue su casi total impotencia para una acción política, susceptible de empujar la rueda del devenir histórico.

Tal impotencia tenía su raíz más honda en el proceso socio-económico español: La «traición» de la burguesía a su propia misión, su compromiso con la aristocracia latifundista, determinaban que, ya a finales del XIX, la clase obrera y las masas campesinas fuesen las únicas fuerzas sociales capaces de acabar con el atraso, de cambiar, de modernizar España. La clase obrera devenía objetivamente protagonista de cualquier avance democrático o progreso social. Elías Díaz escribe en su ensayo sobre el pensamiento político de Unamuno: «El hecho fundamental de nuestro siglo... es, precisamente, el hecho de la presencia de las masas y de sus pretensiones de incorporación a una madurez intelectual, política, social y económica en la sociedad actual»... (1)

Esta nueva realidad (clave del destino de nuestro país a partir de las últimas décadas del siglo pasado) la intelectualidad —incluso en sus sectores progresistas— no la comprende; y no es capaz, por lo tanto, de ir a su encuentro.

No dejemos de lado otro factor: el bajo nivel teórico del pensamiento burgués español. Muy me-

(1) «Unamuno, pensamiento político» Ed Tecnos. Madrid, 1965, págs 72 y 73

diatizado por la presión que sobre él ejerce el dogmatismo católico obsesionado por responder a éste no logra salir del circuito de lo especulativo. Incluso el krausismo que a nivel moral y político refleja una tendencia a la comprensión de las fuerzas obreras y populares (2) no contribuye a una apertura hacia los nuevos campos teóricos que la realidad pone al orden del día.

Ese bajo nivel teórico fue heredado por el pensamiento socialista. Los socialistas utópicos tienen en nuestro país considerable difusión. Y si el marxismo engendra poderosos movimientos de masa (como la UGT y el PSOE) en cambio alcanza escaso desarrollo teórico.

La intelectualidad española entra en el nuevo siglo muy condicionada por los fracasos revolucionarios sufridos a lo largo del XIX, seguía encerrada en un horizonte teórico especulativo (que facilitaba las servidumbres neokantianas); giraba, en lo político en torno a variantes del liberalismo algunos hombres se inclinaban al movimiento obrero pero sin aceptar o asimilar el marxismo.

Todo ello facilita el predominio del *orteguismo*, con su elitismo su distanciamiento (despreciativo o paternalista) de las masas populares; su entusiasmo por el doctrinarismo de Guizot... He aquí una frase típica de Ortega y Gasset que resume no poco de su pensamiento social:

«Un pueblo debe ser una masa humana estructurada por una minoría de elementos selectos, y cuando en la nación la masa se niega a ser masa —a seguir a la minoría selecta y directora— la sociedad se desarticula y sobreviene la invertebración histórica» («España invertebrada»)

Tal «filosofía» orteguiana no fue mero fenómeno cultural. Devino fenómeno político de trágicas consecuencias. Con unos u otros matices, y acentos, ese elitismo fue «típico» de la «clase política» de la II República. El personaje de Azaña es, sin duda, su encarnación más «acabada» a escala gubernamental. Pero lo que fue aún más grave es que esa actitud influyese fuertemente también a los sectores intelectuales incorporados al P.S.O.E.

Como demostró con brillantez, en su polémica con Luis Araquistain, en las páginas de «NUESTRAS IDEAS» (1958) nuestro inolvidable camarada Benigno Rodríguez (que entonces hubo de firmar sus artículos Alvaro López, por causa de clandestinidad), la crítica socialista de Ortega nunca tocó lo esencial de su postura socio-política, de su elitismo antidemocrático.

De hecho no hubo una crítica marxista de Ortega. El peso del marxismo en la cultura española era ínfimo. Y en lo político, muy escasa la fuerza del

Partido Comunista

Así se produce la revolución de 1931

En la lucha contra la dictadura de Primo de Rivera y contra la monarquía, los intelectuales desempeñaron un papel muy positivo e importante, aliados a la clase obrera, a las masas campesinas, a sectores burgueses partidarios de la República.

Su presencia en la acción antimonárquica, y luego en el andamiaje de la joven República, motivaba que ésta fuese llamada «República de los profesores» o «de los intelectuales»..

Surgió en las Cortes Constituyentes, apoyándose en los votos obreros que le dio el Partido Socialista, un grupo sin precedente en la vida parlamentaria, que se denominó «Al servicio de la República»; sus componentes, filósofos, profesores, médicos, novelistas, creían encarnar esa «minoría rectora», por la excelencia de su pensamiento, anunciada por Ortega. La historia ha mostrado la intrínseca falsedad y lo nocivo de esa concepción.

De hecho, desde el triunfo de la República, se abría un abismo: De un lado las masas obreras y campesinas, dotadas de un empuje y dinamismo revolucionarios impresionantes (3) anhelaban una verdadera revolución: liquidar el latifundismo, golpear al gran capital, destruir el ejército y el aparato estatal monárquicos, mejorar la vida de los obreros, libertades efectivas para las naciones catalana, vasca y gallega, etc.

En cambio, los equipos dirigentes de la República (con un elevado porcentaje de intelectuales) sirvieron de freno a esos anhelos revolucionarios, que reflejaban además las necesidades objetivas del desarrollo español. Y no sólo por carecer de voluntad o coraje. Sino porque sus propios instrumentos teóricos les impedían comprender la realidad, les alejaban de las masas, les empujaban a la catástrofe, al suicidio histórico.

Tomemos un solo ejemplo, referido a lo que debía ser el eje de la revolución española de 1931: frente a la demanda de una *reforma agraria* radical, Marcelino Domingo, a la sazón Ministro de Agricultura, contestaba:

«El sentido profundo de la revolución española fue éste: entrar España en la ley, vivir España plenamente, dignamente la vida del derecho». (4)

Mientras tanto, desde el Poder, se protegía de hecho la persistencia del latifundio.

Con tales ideas, con ese «legalismo elitista», una intelectualidad que, por supuesto, abominaba de la monarquía, de la dictadura y de la reacción, que sin duda aspiraba al progreso y a la libertad, contribuía

España.

(4) Marcelino Domingo: «La experiencia del poder» Tip. S. Quemades, 1934. pág. 95.

(2) Discurso de Nicolás Salmerón en las Cortes sobre la 1ª Internacional 16 de octubre de 1871

(3) Pocos ciclos históricos están tan repletos de luchas revolucionarias de las masas como el de 1930 a 1939 en

de hecho a preparar el hundimiento de la República (5)

De este proceso que hemos tenido que resumir mas arriba de manera excesiva (y por lo tanto grosera dejando de lado matices, excepciones, fenómenos de relativa significación) resalta que los intelectuales actuaban en la escena histórica como ideólogos como productores de la superestructura espiritual de la sociedad. Por lo tanto, predominantemente, como productores o difusores de la ideología de las clases dominantes. En ellos se reflejaba —con las peripecias que hemos esbozado— las contradicciones de la burguesía con la aristocracia. Pero los intelectuales estaban, como tales, integrados en la sociedad capitalista.

Su paso del «otro lado de la barricada», con la clase obrera, era un fenómeno excepcional, casi individual de ruptura con la «clase propia» mediante un proceso intelectual y moral; fenómeno en España —en las etapas consideradas— muy excepcional

Enfoquemos un aspecto concreto. ¿no había médicos o arquitectos socialistas? Evidentemente sí. Pero éstos «contestaban» la sociedad capitalista a nivel general, ideológico. En cambio, el funcionamiento puramente capitalista de sus profesiones, su «status» de médicos o arquitectos burgueses, ni siquiera lo ponían en discusión. Esto estaba «fuera del orden del día», ni en la conciencia general, ni en la de esos círculos, cabía levantar esa problemática.

Tocamos aquí, en mi opinión, uno de los puntos a partir del cual cabe medir la mutación de la intelectualidad (6) en la fase presente: es decir, la raíz estructural (en el sentido de *no superestructural*) de los actuales movimientos revolucionarios de intelectuales y estudiantes.

No entra en este artículo una consideración sobre la revolución científico-técnica. Sin embargo es inevitable dedicarle una línea porque en ella radica la verdadera «caja de los truenos» para el tema que estamos tratando

Nos hallamos ante una revolución, ante saltos fantásticos, en el campo de la ciencia, del conocimiento. Ante saltos impresionantes de las fuerzas productivas en un plazo de pocos decenios, la energía de que dispone el hombre se ha multiplicado varias veces. Las nociones humanas hoy, de espacio, distancia, velocidad, son otra cosa de lo que eran en

1900 (7). El hombre está saliendo del planeta en que se ha ido creando, a lo largo de millones de años, el género humano, etc. Pero además, se revoluciona la relación entre ciencia y producción de bienes materiales. La primera deviene fuerza productiva directa. Es más, será en un plazo? (pero hoy históricamente no lejano) un aspecto determinante; la producción de conocimientos tiende a convertirse en el eslabón principal para el progreso de toda la producción social.

La revolución científico-técnica crea las condiciones materiales para que, por así decir, Adán se libere de la maldición que cayó sobre él.

Como ha explicado el profesor Radovan Richta, si el sistema industrial hace del hombre un apéndice de la máquina, —y de ahí su armonía intrínseca con el capitalismo— hoy se apunta el proceso contrario, engendrado ya por la revolución científico-técnica: el desarrollo del hombre, la liberación de todas sus capacidades creadoras, se convierte en necesidad económica: «el desarrollo del hombre interviene cada vez más como parte inseparable, como factor autónomo del crecimiento de las fuerzas productivas materiales» (8).

Es sorprendente (e ilógico) que se observen actitudes de recelo, como defensivas, ante la revolución científico-técnica en una parte del pensamiento marxista. Cierto que ella viene a quebrar esquemas preestablecidos; pero lo hace en *sentido favorable*, en su esencia, al marxismo. Confirma, de modo impresionante, su verdad radical. Un investigador soviético, Alejandro Ajiézer, ha escrito:

«La revolución socialista y la revolución científico-técnica son dos aspectos del mismo proceso objetivo de desarrollo de la humanidad hacia la civilización comunista» (9).

La revolución en las ciencias impide hoy concebir el futuro como extrapolación del pasado. Pero de eso sólo sufre el dogmatismo y la estrechez mental.

De todos modos los hechos evidencian que, a pesar de cambios gigantescos en las fuerzas productivas, en ningún sitio se materializan los mitos de una «tercera vía». Esta existe sólo en ciertos artículos de propaganda. El capitalismo sigue siendo capitalismo, con todos los adelantos de la técnica que utilice. Sigue provocando la monstruosa mutilación humana del obrero con unas u otras formas, sin renunciar a las más salvajes.

Por causas históricas, por graves errores cometidos, los avances de la revolución científico-técnica

cesa, «Civilisation au Carrefour», escrito en colaboración con un equipo de la Academia de Ciencias de Praga, presenta un estudio de gran valor sobre los problemas de la sociedad socialista y la revolución científico-técnica. Sus ideas han impulsado trabajos muy interesantes de marxistas occidentales, que algunas veces han sido tachados absurdamente de «revisionistas». La frase que citamos es de un artículo suyo publicado recientemente en la revista soviética «Cuestiones de Filosofía» (1970 - N°1) págs. 68-79.

(9) Ciencias Sociales Contemporáneas. Moscú. 1969, N° 1, pág. 95.

(5) No tratamos aquí de intenciones o méritos personales, procuramos indagar acerca de errores o aciertos teóricos, y de sus resultados

(6) Por eso mismo, sería mejor aquí hablar, no ya de intelectuales a secas, sino de intelectuales, técnicos, profesionales, artistas..

(7) La velocidad con la que el hombre se movía sobre la Tierra en 1900 difería poco de la existente en la Grecia clásica de 1900 hasta ahora ha cambiado totalmente.

(8) R. Richta, en un libro titulado, en su edición fran-

han sido aplicados antes en algunos países capitalistas que en los socialistas. Pero esto no anula lo decisivo: las consecuencias de dicha revolución son, a la larga, *intrínsecamente incompatibles* con las relaciones de producción capitalista; exigen objetivamente, acabar con la propiedad privada de los medios de producción.

Que no se interprete esto en clave de fatalismo histórico. Queremos decir que se ahondan las contradicciones básicas del capitalismo; que se crean nuevas contradicciones; y que las fuerzas revolucionarias, si comprenden y aciertan a insertarse en esos procesos, obtendrán enormes ventajas para su causa liberadora.

Aquí aparece el tema del papel *nuevo* de los intelectuales. La revolución científico-técnica, que se realiza además cuando predomina el capitalismo monopolista de Estado, provoca (10) una serie de cambios que intentaremos condensar en los siguientes puntos:

a) Crecimiento considerable en número (más rápido que el de los obreros, tomando esta palabra en su sentido estrecho). Sobre todo, de los ingenieros y técnicos; pero eso lleva consigo el crecimiento en número de los estudiantes y de todos los sectores que trabajan en las esferas de la cultura.

b) Crecimiento considerable de los intelectuales (sobre todo técnicos e ingenieros) que trabajan en el proceso directamente productivo. Estos son parte orgánica de la clase obrera (11) según la definición marxista.

c) Esos crecimientos van acompañados de una tendencia a la «desindividualización»: el trabajo, la producción intelectual se hace cada vez más *colectivamente*, bien en grandes empresas junto a los obreros; bien en laboratorios o centros docentes, junto a estudiantes; bien en oficinas o instituciones intelectuales que son cada vez más colectivas. Esto afecta también (aunque en grado menor) a categorías más tradicionales, como médicos, abogados.

d) Creciente asalarización. No disponemos de datos sobre España, pero nos parece útil citar (porque es una tendencia irreversible) que en Francia son asalariados: el 68% de los artistas y decoradores, el 50% de los médicos y personal de servicios sanitarios; el 30% de los juristas; el 84% en las profesiones literarias y científicas; por no hablar de los ingenieros (98,6 a 99,4% según especialidades) (12). Tiende a desaparecer la «profesión liberal», el *productor individual* de bienes intelectuales.

Esta asalarización significa que la inmensa mayoría de los intelectuales, científicos, técnicos, ingenieros, etc., son *explotados* por los monopolios y por el Estado de los monopolios; aunque sus sueldos son más elevados que los de los obreros, reciben

menos del valor que tiene su trabajo de alta calificación

Con respecto a categorías donde la individualidad del trabajo es absoluta (escritor, pintor) con frecuencia devienen asalariados de editoriales o salas de exposición (ligadas a grandes Bancos) y la explotación que sufren, con respecto al valor de sus obras llega a extremos escandalosos

De los estudiantes (sin entrar en el tema) diremos simplemente que es cierto constituyen un grupo social especial. Pero no es serio clasificarlos a partir de que «no trabajan aún» de hecho muchos, y cada vez más, trabajan de una u otra forma y son incluso explotados de manera inicua. Pero su «colocación social» está *sobre todo influida* por las profesiones a las que se preparan, hoy, en su aplastante mayoría saben que van a ser asalariados del capitalismo monopolista.

e) Sometimiento de la mayoría a funciones subordinadas, de aplicación. Salvo los pequeños núcleos de intelectuales integrados en los equipos dirigentes del Estado y de los monopolios, los técnicos, ingenieros, científicos, etc., ven rebajada su jerarquía como sujetos de decisión, de creación, de iniciativa. La tendencia de la revolución científico-técnica a elevar la subjetividad, no sólo de ingenieros y técnicos sino de la masa de los trabajadores, es negada anulada, por la ley capitalista que concentra la propiedad, y el poder, en una piña de oligarcas. De aquí surge la contradicción entre una *racionalidad científica*, a la que el intelectual es particularmente sensible, y la *seudorracionalidad* impuesta por los monopolios y su Estado

Estos rasgos (que requieren ser completados, corregidos, precisados, estudiados en forma concreta en su expresión española, etc.) implican, con variantes de ritmo, intensidad, madurez, una *colocación nueva* de los sectores intelectuales en la lucha de clases. Por causas *objetivas* (independiente de la voluntad de quienes las padecen) dichos sectores cada vez más numerosos, bastante concentrados y con un papel tan esencial en la sociedad, en la producción, *se enfrentan* con el dominio del capital monopolista, con su Estado, con su sistema; se aproximan a la *clase obrera* por sus condiciones sociales (lo cual no es desmentido por el hecho de que sus ingresos sean superiores)

En el debate marxista sobre estos problemas, algunos insisten mucho sobre la distinción entre los grupos de ingenieros y técnicos que *forman parte* de la clase obrera; y los sectores de técnicos, profesionales, científicos, enseñantes, intelectuales en general, que *se acercan* a la clase obrera, sin ser parte de ésta

Tal distinción sufre hoy cambios porque a la pro-

(10) Esa revolución está aun en sus comienzos. Su efectos prácticos en España son aún muy escasos. Pero lo que nos interesa, sobre todo, es discernir cuales son las tendencias en marcha. Además, ya hoy, los impactos políticos e ideológicos son reales.

(11) Volveremos sobre este punto

(12) Serge Laurent. «Essai sur la situation de classe des intellectuels. Economie et Politique» 1968 Número de noviembre-diciembre, p 40

ducción moderna le son indispensables, inherentes, zonas de actividad nuevas. En todo caso, exagerar su significado político puede dar tristes frutos. La incorporación real a la lucha no depende tanto de «distingos» categoriales, sino más aún de factores políticos, ideológicos etc. Lo más importante es comprender que amplios sectores de intelectuales y profesionales —sin ser clase obrera— devienen hoy una fuerza motriz de la revolución y pueden integrar una alianza con la clase obrera (y con las masas campesinas), no sólo para objetivos inmediatos como la democracia; sino para el avance ulterior hacia el socialismo.

Como escribe el ensayista A. Melnikov en un trabajo reciente: «desde el punto de vista de los principales criterios sociales, la mayoría de la intelectualidad asalariada se acerca inmutablemente a la situación de la clase obrera. Así surge la base objetiva para la *comunidad de los principales objetivos y de las tareas del proletariado y de la intelectualidad en la lucha de clases*» (13).

En la actual realidad política española, caracterizada por la descomposición de la dictadura y la preparación de una etapa democrática, los intelectuales hacen acto de presencia en la lucha con gran eficacia, con formas diversas, mostrando con frecuencia altos niveles de firmeza y combatividad.

La disparidad con lo que fue la etapa anterior a 1931 es radical. Se precisa la tendencia de la intelectualidad a una *nueva colocación* en la lucha de clases, resultado de diferentes factores, y en particular de las mutaciones estructurales a las que más arriba nos hemos referido.

Tomemos un aspecto concreto: el surgimiento, en el campo de la oposición democrática, de asociaciones o movimientos socio-políticos (a la par que profesionales) que engloban o influyen a sectores como médicos, técnicos e ingenieros, abogados, economistas, cuerpos docentes de distintos grados, arquitectos, cineastas, pintores, periodistas, etc., etc.

Que sean muy minoritarios en condiciones como las presentes no es la medida real de su peso. Hay en ellos un predominio de jóvenes impresionante. Están rodeados, en ambientes muy extensos, de creciente simpatía; mientras los elementos reaccionarios se hunden en la desmoralización, la pasividad. Miremos a la Universidad (y a lo que está ocurriendo entre los alumnos de bachillerato) y tendremos una visión auténtica del porvenir de estos movimientos democráticos que cristalizan en las profesiones intelectuales.

Es significativo que en su seno existan núcleos comunistas sólidos, con prestigio, y que encuentran terreno propicio a su desarrollo; lo que no excluye, todo lo contrario, problemas y debates.

Sin ningún triunfalismo, cabe registrar que (a pesar de la ilegalidad) jamás el marxismo ha tenido en esos medios una influencia, no ya igual, sino ni siquiera comparable a la de hoy

La alianza de esos movimientos con la clase obrera no es una posibilidad hipotética; es un proceso real, aún no cuajado, pero ya en curso. Existe ahí un potencial revolucionario nuevo.

— Valorado lo dicho hasta aquí, sería absurdo, y contraproducente, esfumar o reducir las dificultades y barreras que pueden obstaculizar la incorporación de intelectuales, profesionales, estudiantes, al campo revolucionario.

Estos sectores están vinculados a la sociedad capitalista por una serie de lazos como el origen familiar, los costumbres, el nivel de vida, etc. Si bien ciertos cambios esbozados más arriba van en el sentido de superarlos, siguen existiendo entre no pocos tendencias al individualismo; a la superabstracción; cierta alergia a la organización etc. Hay que tener en cuenta, además, su heterogeneidad: núcleos escasos de intelectuales (como ya hemos dicho) están integrados en la clase dirigente; al otro extremo, una parte está plenamente proletarizada; en su gran mayoría, conocen situaciones muy variables. Entre los estudiantes, su juventud, su «disponibilidad» (por no ocupar un lugar concreto en la producción) son factores de rebeldía, de audacia, pero también provocan tendencias a la inestabilidad, a extremismos superficiales. Los monopolios y su Estado realizan un trabajo intenso, con formas muy diversas, para frenar la radicalización de esos sectores, integrarles en el sistema y fomentar falsas «salidas» a su descontento.

Por todo ello, la alianza de las fuerzas de la cultura con la clase obrera es un camino difícil, una dura batalla ideológica, cultural, política; como es evidente los factores superestructurales tienen una importancia particular para dichas fuerzas.

El intelectual recibe, junto con el bagaje cultural que le define como tal, una carga ideológica que le vincula —mientras no la somete a una crítica real— al sistema capitalista. Pero en las condiciones presentes, se puede quebrar, en un porcentaje relativamente elevado, ese vínculo.

Nuestra época es la del enfrentamiento de dos «mundos», de dos civilizaciones; la del paso del capitalismo al socialismo. Ese rasgo, junto con los progresos de la ciencia, del conocimiento, provocan cambios, crisis, sacudidas que ponen en discusión valores tradicionales de la cultura heredada, empujan a la búsqueda de nuevas vías y soluciones, faci-

(13) «Economía Mundial y Relaciones Internacionales». 1970. Enero, N° 1, p. 110. Como se sabe después de algunos planteamientos audaces y valiosos, ya en 1968, sobre este tema, en particular el trabajo de Santiago Carrillo «La lucha por el socialismo hoy», el debate ha seguido en el movimiento marxista. La Conferencia de partidos comunistas de

Moscú, en junio 1969, incluyó en su documento el problema, pero con formulaciones estrechas. Científicos y sociólogos soviéticos, que se expresan en la revista citada más arriba, o en «Cuestiones de Filosofía», adoptan en recientes artículos una actitud abierta, en esta cuestión.

litan la ruptura con la ideología reaccionaria.

Al socialismo es inherente la misión histórica de dar realidad plena a conquistas —como la libertad— que la revolución burguesa sólo ha planteado a nivel formal, y que luego han sido pisoteadas en la etapa imperialista. En el movimiento intelectual y estudiantil se observa un rechazo de la libertad burguesa; pero a la vez una reivindicación de la libertad, situándola certeramente en la perspectiva socialista.

La existencia del mundo socialista, sus éxitos impresionantes en una serie de dominios, su ayuda a las luchas liberadoras (como la del Vietnam) es un factor esencial del paso de la intelectualidad progresiva al campo de la revolución; esto va acompañada de actitudes críticas hacia errores e insuficiencias existentes en países socialistas, concretamente en el terreno cultural (actitudes críticas que, sin embargo, no son específicas de los intelectuales, sino que corresponden al nuevo nivel que necesita el movimiento comunista, a la conquista de una unidad en la diversidad).

Directamente unidos a una fuerza productiva tan *internacional* como es la ciencia, los científicos e intelectuales encarnan a nivel social e ideológico ese *internacionalismo*. Este es un rasgo más que les aproxima a la clase obrera. El repudio a las agresiones imperialistas (y especialmente la solidaridad con el Vietnam) son pilares decisivos en la toma de conciencia de esos sectores.

Estos ejemplos (que cabría ampliar y completar, abordando otros temas como la crisis de las Universidades y de la enseñanza; las transformaciones en curso en el seno de la Iglesia; nuevos fenómenos en la literatura y el arte, etc.) (14) indican hasta qué punto los vínculos espirituales de los intelectuales con el mundo capitalista están hoy sometidos a un bombardeo constante, tanto en la esfera propiamente cultural, como desde la esplanada más abierta de la lucha política.

En España, el contenido oscurantista de la dictadura introduce elementos suplementarios para movilizar a vastos sectores profesionales e intelectuales en la lucha política. Pero la actual situación encierra complejidades que no podemos rehuir: necesitamos para cualquier progreso democrático un acuerdo de todas las fuerzas dispuestas a acabar con la dictadura y establecer las libertades políticas. A la vez, tanto por el grado de maduración de las condiciones objetivas, como por la voluntad que anima cada vez más a la clase obrera y a otras capas numerosas, el problema del avance hacia el socialismo se pone al orden del día. Una actitud revolucionaria exige pues luchar por la más ancha coalición democrática, para la conquista de la libertad. Y paralelamente, por la alianza de las fuerzas que, una vez lograda la libertad, estén decididas a seguir avanzando hacia el

socialismo.

Este entrelazamiento entre lo que se podría llamar «tareas democráticas» y «tareas socialistas», engendra en ciertos casos, y de modo particular en algunos núcleos intelectuales y estudiantiles —desde luego muy minoritarios— una incompresión más o menos neta.

Se contraponen el momento socialista al momento democrático. Es más, en nombre del momento socialista, se niega el momento democrático. El resultado de tal actitud sería (allí donde no se supere) restar fuerzas al frente revolucionario en momentos decisivos, de viraje.

Aparte de otras causas —como inmadurez, ignorancia del marxismo y de la experiencia de otras revoluciones: la de Cuba es particularmente elocuente— pensamos que en la base de esas ideas erróneas hay cierto distanciamiento de la realidad: La corrección de ese error puede darla, no sólo la discusión, sino «el movimiento de lo real». Volvamos a la experiencia, citada más arriba, de los movimientos de médicos, abogados, enseñantes, cineastas, etc. ¿Cuál es su experiencia viva? A la vez que despliegan una actividad político-social concreta contra la política gubernamental, abordan cada vez más los problemas de fondo de sus ramas o profesiones: ¿cómo dar soluciones modernas y democráticas a los problemas de la medicina, la enseñanza, el urbanismo, la justicia, el cine, etc.? No pocas respuestas, condensadas ya en una serie de informes, trabajos, e incluso libros publicados (15) dibujan una clara perspectiva socialista. Confirman así que la sociedad española necesita el socialismo; y que un número creciente de intelectuales y profesionales, a través de la práctica de la lucha hoy por la libertad, toman conciencia de la necesidad del socialismo; se preparan ya a construirlo.

Estas perspectivas que los movimientos de intelectuales y profesionales empiezan ya a esbozar tienen un gran valor, además, porque configuran rasgos propios de lo que podrá ser en España el avance hacia el socialismo, y el sistema socialista. Este implicará zonas de autonomía, de «autogobierno»; los especialistas de las diversas ramas de la enseñanza, la ciencia, la cultura, etc., darán las soluciones socialistas, (en el marco, claro está, de un sistema más general) no como meros «ejecutantes» sino con responsabilidad propia; con iniciativa y espíritu creador. Surgirá así una forma concreta de *pluralismo socialista*.

La discusión sobre los problemas del papel nuevo de los intelectuales implica lógicamente precisar el de su relación con la clase obrera. Nuestra opinión es que el principio básico del marxismo acerca del papel dirigente de la clase obrera sigue siendo totalmente válido. Es más, se potencia en cierta for-

tamos señalar algunas zonas donde mutaciones en curso sacuden conformismos más o menos arraigados.

(15) «Un futuro para España». Col. Ebro. Paris. 1967
«La enseñanza en España». Col. Ebro. Paris. 1970.

(14) En una enumeración general como ésta hay siempre ambigüedades. Quede claro que no pretendemos meter todo «en un mismo saco»; ni imputar fenómenos de la decadencia de lo viejo al nacimiento de lo nuevo, aunque en esos campos hay con frecuencia entrelazamientos; sólo inten-

ma gracias a la nueva correlación de fuerzas.

A la vez, hay que recordar que ese papel dirigente no es algo estático, sino esencialmente dinámico. Una nueva situación objetiva (en tales o cuales aspectos) necesita determinadas iniciativas históricas, políticas, para que puedan desplegarse las potencialidades revolucionarias que contiene.

La preocupación por lograr una alianza con los movimientos intelectuales y estudiantiles —lejos de ser reflejo de reformismo como se pretende por algunos— es exactamente lo contrario. Si la clase obrera no acierta a orientar la inserción de los sectores citados en la lucha revolucionaria, fenómenos de extremismo, inmadurez, espontaneísmo, más o menos lógicos inicialmente, pueden persistir, cristalizar y llevar a la frustración de posibilidades revolucionarias. Tales hechos pueden no ser muy graves para el que esté situado en una perspectiva reformista. Pero en cambio pueden ser catastróficos para la puesta en práctica de una estrategia verdaderamente revolucionaria.

Recordemos la verdad elemental de que para toda estrategia revolucionaria la cuestión del Poder es siempre decisiva. Con ese enfoque, consideremos cómo el actual Estado monopolista se apoya en un aparato tentacular amplísimo, en el que se hallan integrados, de diversas formas, y en articulaciones claves, sectores muy numerosos de intelectuales, técnicos, enseñantes, científicos... Es obvia la importancia para la causa revolucionaria de ganar a esos sectores (o al menos a sus núcleos de vanguardia). De ello pueden depender muchas cosas en momentos de viraje histórico. Eso solamente se puede lograr en el marco de una política audaz y abierta de alianza de las fuerzas del trabajo y de la cultura.

En resumen, del carácter *nuevo* que tiene la presencia de los intelectuales en la lucha socio-política —por una serie de factores que hemos esbozado, tanto generales, como más específicamente españoles— dimana una de las originalidades de la lucha actual por la democracia en nuestro país. Es a la vez uno de los componentes de nuestra vía propia de avance hacia la revolución socialista.

Manuel AZCARATE



COLECCION EBRO *

ALGUNOS DE NUESTROS TITULOS:

- El poeta en la calle, Rafael Alberti 14fr
 Nuestra Guerra, E. Lister 22fr
 El hecho religioso en España, Tuñón de Lara 12fr
 La huelga, Isabel Alvarez de Toledo 13fr
 Sobre Galicia, Santiago Alvarez 12fr
 Cuba 68, Santiago Carrillo 8fr
 Problemas del socialismo, Santiago Carrillo 5fr
 Un futuro para España: La Democracia Política y Económica 14fr
 Soy del 5º Regimiento, Modesto Guilloto 16fr

VAN A APARECER:

- Tres años de lucha, José Díaz
 Guerrilla española del siglo 20, Andres Sorel
 La enseñanza en España
 Abriendo camino, Juan Gros

COLECCION EBRO.
 7 rue Debelleyme Paris-3º Tel. 887.09.56

DEBATES MARXISTAS

La cuestión de "Il Manifesto" *Juan Valdés*

Hace poco más de un año un grupo de comunistas italianos, algunos miembros del Comité Central, emprendían la publicación de una revista política y teórica, *Il Manifesto*. La iniciativa no podía prestarse a crítica; nada impide que los militantes tomen sobre sí la responsabilidad de abrir nuevos espacios de reflexión. Pero desde el primer número en el caso a que nos referimos, la nueva publicación apareció como una plataforma de análisis en la que *de manera seria sin duda*, se examinaban los aspectos originales del movimiento social, y se avanzaban hipótesis que contrastaban de forma aguda con la estrategia y la táctica elaboradas por el último Congreso del PCI, y, al mismo tiempo, se ponían en causa los núcleos de toda una línea política, así como las estructuras del Partido y su función en el seno de la sociedad. El debate que así se iniciaba no podía menos de suscitar problemas orgánicos y políticos de envergadura, obligando al PCI a examinar de manera detallada la cuestión.

En el mes de junio pasado la sesión del Comité Central rehusó tomar medidas disciplinarias contra los redactores de la nueva revista y decidió, por el contrario, abrir una discusión de fondo, iniciar un amplio debate, en el que pudieran examinarse teórica y políticamente los problemas, múltiples, que se suscitaban. Se designó a la 5a. Comisión del C.C., para estudiar la cuestión y luego informar al Comité Central. Este procedimiento implicaba ya la puesta entre paréntesis de los automatismos disciplinarios, de la aplicación formal y ciega de los estatutos, y ofrecía una plataforma no sólo para que se elucidaran los interrogantes políticos, sino también para que se buscasen terrenos en los que la convergencia fuese posible, eliminando los peligros de ruptura.

La Comisión, de la que formaban parte Rossando y Pintor, redactores de *Il Manifesto*, tras un largo debate encargó a Natta la redacción de un informe de conclusión para presentarlo ante el Comité Central y la Comisión Central de Control, tras de lo cual estos organismos pasaron a la discusión global, aprobando el informe de Natta, con tres votos en contra—Rossanda, Pintor y Natoli— y cuatro abstenciones—Chiarante, Luporini, Garavini y Lombardo Radice. A partir de esta discusión el Comité Central y la Comisión Central de Control aprobaron la resolución siguiente:

«La iniciativa de *Il Manifesto* por el método que la ha inspirado, por la actividad desarrollada y organizada en torno a ella, por las posiciones que ha sostenido y los fines enunciados repetidamente, en lo que concierne a la estructura, régimen interno y modos de dirección del Partido, ha constituido un hecho de carácter fraccional, que contrasta con la concepción y los principios mismos del Partido... La negativa de los camaradas a desistir de esta acción, su voluntad de colocarse fuera de la investigación, de la dialéctica y confrontación que se desarrollan en el seno del Partido, hacen imposibles su pertenencia y su actividad militante dentro del Partido. Por ello el C.C. y la Comisión Central de Control deciden radiar a los camaradas Rossanda, Pintor y Natoli.»

El voto sobre esta resolución arrojó un resultado diferente al que había sancionado las conclusiones políticas contenidas en el informe de Natta. Votaron en contra los tres miembros de la redacción de *Il Manifesto*, así como Lombardo Radice, Luporini y Mussi, absteniéndose Garavini, Chiarante y Badaloni.

Este ha sido en líneas generales el proceso que ha conducido a la «radiación» de los miembros de *Il Manifesto*; proceso matizado, complejo, en el que, si la resolución que acabamos de transcribir ocupa un lugar central, se da igualmente —y esto es determinante en cuanto a la significación general— una discusión en varios niveles, que precede y funda la medida de separación orgánica. Este escalonamiento constituye el aspecto fundamental de todo el proceso y no debe perderse de vista en el momento de valorar el conjunto de los hechos.

En las páginas que siguen haremos hincapié en la sustancia del debate habido en el seno del C.C. ya que por su riqueza, amplitud y altura es digno de ser sometido a reflexión, independientemente del problema concreto del *Manifesto*, porque su alcance rebasa con mucho los límites de esa problemática. Pero antes de entrar de lleno en el objeto central de este artículo creemos necesario llamar la atención sobre puntos secundarios pero no carentes de interés y significación.

En primer lugar el carácter de la medida disciplinaria que se ha adoptado los redactores de *Il Ma-*

Manifesto no han sido «expulsados», sino «radiados» o «separados». Habría que estudiar en concreto los artículos que se han evocado en la resolución para elucidar la significación exacta de la misma. Pero sin entrar en ese análisis puede decirse que la «radiación» significa *separación orgánica y presupone una incompatibilidad funcional, no un anatema*. En efecto, en los estatutos del PCI se distinguen netamente dos medidas: radiación y expulsión, siendo esta última la máxima sanción, que incluye una condena radical, una actitud negativa de carácter político. Por el contrario la radiación, como constatación de una incompatibilidad exclusivamente orgánica, no convierte a los animadores de *II Manifesto* en enemigos antagónicos del Partido, sino que permite considerarlos como elementos constituyentes del movimiento revolucionario que, por toda una serie de razones, se colocan al margen del PCI, pero en el ámbito de las fuerzas que combaten por la transformación de la sociedad italiana. Alguien puede considerar que estas consideraciones no pasan de ser frágiles sutilezas; en nuestra opinión se trata de algo esencial. En efecto el PCI rompe de manera clara con las prácticas *dogmático-estalinistas*, uno de cuyos rasgos estribaba en considerar *las divergencias, todas las divergencias, como expresiones políticas de antagonismos esenciales, de antagonismos de clase*, con la consiguiente imposibilidad de conjugar la separación orgánica y la convergencia estratégica. Por otro lado el PCI al aplicar la «radiación», inscribe en los hechos una idea fecunda: el auge a que hoy asistimos, del movimiento que se orienta hacia una alternativa de tipo socialista, ensancha las fronteras del mismo, y por ello los impulsos revolucionarios ni parten exclusivamente del Partido ni pueden tampoco, de manera mecánica, encontrar en éste formas de expresión y organización; el frente revolucionario no coincide, en su perfil, con el del PC, presentándose, en su unidad pluralizado. Esta es la perspectiva global en que cobra todo su sentido, y a la que responde, la medida de «radiación», que coloca a los miembros separados dentro de ese movimiento en el que se inserta también el PC, por lo que los nexos políticos no desaparecen con la ruptura de los lazos orgánicos.

Estos nos parecen ser algunos de los presupuestos implícitos en la medida aplicada por el PCI, y no creemos equivocarnos en nuestra exégesis: en efecto, pocas semanas después de la resolución se ha organizado en Italia un debate entre diferentes revistas de la izquierda revolucionaria para examinar los logros, las insuficiencias y las perspectivas que ha abierto el «otoño caliente», y entre los participantes en ese debate se encuentran tanto las del PC como *II Manifesto*.

Otro problema puede suscitarse antes de entrar en el corazón del debate. Un interrogante ha inquietado a algunos de los participantes en las discusiones del C.C.; para convencerse de ello basta examinar los resultados de las diferentes votaciones: el informe de Natta no obtuvo sino tres votos en contra —los de los redactores de *II Manifesto*— y cuatro abstenciones; la resolución final, en cambio, fue rechazada, además de por los tres anteriores, por

otros tres miembros del C.C., absteniéndose otros tres. El área de votos negativos se amplía cuando se pasa de la consideración de los problemas políticos a la medida de radiación, indicando así que en el ánimo de algunos de los participantes se produjo una diferencia de apreciación respecto al análisis político y a la medida práctica que se aplicó. Esto parece indicar que en el ánimo de éstos quizá hubiera sido posible otro desenlace.

Ahora bien estas divergencias incluso son de por sí un índice de la riqueza, de las matizaciones —legítimas— habidas en cuanto a la apreciación de los problemas y, desde luego, del grado de libertad, claridad y responsabilidad personal que ha dominado a lo largo de todo el proceso.

Al mismo orden de cosas pertenece un aspecto del debate que no es menos sustancial: nos referimos a su carácter público. El PCI ha dado a conocer en un volumen de casi cuatricientas páginas el conjunto de las intervenciones habidas en el seno del C.C. Es este un aspecto de la cuestión que no puede ser pasado en silencio. Es claro que aquí se rompe con una práctica inveterada que, progresivamente, van abandonando algunos destacamentos del movimiento comunista: práctica de la discusión secreta en los órganos de dirección, residuo último del «ideológico» monolitismo estalinista. Secreto que por un lado enmascara los problemas y, por otro, impide sean examinados en profundidad por todos los escalones del Partido, para que, sobre estas bases, se realice de manera concreta, práctica, ese tipo de unidad indisoluble que no puede ser más que la consecuencia de un auténtico debate claro y abierto de los contrastes. En ese sentido el PCI ha dado satisfacción a una de las demandas más urgentes expresadas por *II Manifesto*.

Por otro lado —y siempre respecto a lo que ahora analizamos— la publicación de las actas del C.C. es un instrumento irremplazable para suscitar una verdadera participación de la base del PCI y de las masas italianas en la discusión, ya que el conocimiento de los argumentos aducidos y de las perspectivas políticas analizadas no pueden menos de dar un impulso a la reflexión colectiva y a la educación política de esas mismas masas.

En ese sentido quede decirse que el debate no hace más que comenzar, y aunque la cuestión de *II Manifesto* haya sido cancelada, los problemas políticos seguirán abiertos a una más precisa elaboración. Esta era, sin duda, la voluntad del Partido, y Berlinger —secretario general adjunto— en su intervención la ha puesto de relieve: «No creo superfluo —ha dicho— subrayar ante vosotros, ante todos los camaradas y trabajadores, ante todo el mundo político italiano, que una discusión como la que aquí se ha desarrollado honra al C.C. y a todo el Partido. Una vez más esta discusión ha dado un mentís a muchas previsiones interesadas... dando la prueba de que los comunistas somos capaces de una discusión libre y democrática» insistiendo después en que el Partido había escogido, para afrontar la cuestión de *II Manifesto*, un método «*amplio, democrático, de masas*».

En este contexto la medida disciplinaria, en la que algunos quieren poner el centro de gravedad de todo el proceso, cobra una significación diferente, ya que se produce como conclusión de un debate político y teórico abierto y profundo; que *constituye de por sí una negativa frente a las soluciones de tipo administrativo*. El carácter público de la discusión por otra parte refleja la restauración de las normas leninistas, en el necesario proceso de liquidación de las deformaciones estalinistas.

II

Entrando ya en el núcleo político del debate, el aspecto que inmediatamente conviene resaltar lo constituye su amplitud. En torno a un problema hasta cierto punto parcial el PCI ha realizado una profundización en el análisis y explicitación de su línea general política; ha sometido a elaboración puntos centrales de la misma; ha examinado los interrogantes y nuevos fenómenos que surgen, y ha tomado iniciativas para la expansión y organización del momento democrático en su propio funcionamiento interno. Este es el amplio abanico de problemas a que ahora vamos a referirnos.

II Manifesto ha puesto en cuestión las estructuras del Partido, y no sólo de manera teórica como puede verse en algunos de sus análisis (cf. su número 5), sino implícitamente y en concreto por el carácter *exterior* de su iniciativa. Rossanda en su intervención ante el C.C. no ha limado las asperezas, exponiendo con nitidez y sinceridad esta opción previa de «exterioridad»: con la publicación de *II Manifesto* se pretendía instaurar un nuevo tipo de discusión, un debate «antinómico», que escapara a la «lógica de la discusión regulada desde el centro del Partido». Se trataba, pues, de iniciar un debate pero instalándolo previamente en un movimiento de desgarramiento, de separación y ruptura. No se trataba, insistimos en esto porque es esencial, de discutir, dentro de Partido, sus estructuras y funcionamiento internos, sino de negarlos de manera previa a la polémica. Rossanda ha insistido en esta faceta del problema, en la exterioridad esencial de la iniciativa, cuando ha aludido a *II Manifesto* como cristalización de un impulso de «insubordinación e indisciplina» que implica tanto un proyecto de reflexión como una voluntad de realizarlo al margen y fuera de la dialéctica interna del Partido. Es cierto que los redactores de *II Manifesto* han excluido repetidas veces toda voluntad fraccional, ahora bien, al actuar en la forma antedicha se han situado en dos áreas, una interior al Partido, y otra exterior al mismo. Esta inconsecuencia mina la iniciativa y la expone a la ambigüedad.

El PCI, sin embargo, ha evitado, metódica y conscientemente, una respuesta crispada y a partir de los estatutos; por el contrario su esfuerzo principal ha consistido en mostrar cómo la iniciativa de *II Manifesto* conduce a liquidar el espíritu —no la letra— del centralismo democrático, y pone en causa la noción de «intelectual colectivo», eje de toda la teoría gramsciana. La crítica a *II Manifesto* no se ha movido en el terreno de las reglas que, como ha hecho obser-

var Pietro Ingrao, no son eternas ni inmutables sino en un plano mucho más profundo aquél en que se encuentran las concepciones básicas del leninismo acerca del Partido

La intervención de Ingrao en este aspecto concreto, ha sido decisiva, y su núcleo estriba en un análisis profundo de esa iniciativa de separación de esa dialéctica de escisión que ha animado al *Manifesto*. Si se estudian las condiciones necesarias para la superación del monolitismo rígido y dogmático aparece con claridad que la iniciativa de ruptura no constituye una respuesta adecuada a aquél sino que de manera contradictoria, le reproduce, poniéndose, simplemente, como su antítesis exasperada. La segregación, que *II Manifesto* realizó como contestación e instrumento para dialectizar el monolitismo, está ligada orgánicamente a éste, a su contrario, en la medida que no logra concebir la fusión *de unidad y debate, la divergencia interna*. Tanto el monolitismo como el proyecto de segregación se oponen a la noción leninista de debate unitario, de unidad sintética, móvil, constantemente construida por la superación de la divergencia. Además, esa voluntad de segregación desencadena una dialéctica tal que reproduce el monolitismo en el propio seno de la fracción disidente que, al separarse, se niega a la mediación. Es evidente que no se trata de erigir en norma general, aplicable a todas las fuerzas que se insertan en el frente revolucionario, esta necesidad de interioridad respecto al Partido —y antes, precisamente hemos aludido al pluralismo, como necesidad y como realidad— pero también es verdad que en el seno de ese frente el Partido, como intelectual colectivo, no puede menos de erigirla en propia norma. Y es en esta noción de intelectual colectivo donde está el centro de la cuestión, el nudo de que todo depende. El Partido, en tanto que tal, no puede existir más que como lugar de elaboración, reflexión y discusión *constante*, pero también *unitaria*. Y esto no por razones de tipo formal o reglamentario sino porque sólo en esas condiciones la reflexión individual o de grupo puede transformarse en colectiva, para desembocar, al mismo tiempo, en una práctica política, en una lucha concreta. El Partido —y eso es lo central en el pensamiento de Lenin o Gramsci— es el lugar en que se funden teoría y práctica, en que se conjugan discusión y acción, *conciencia y movimiento social real*. Por eso son rechazables tanto el monolitismo que elimina el momento de la reflexión plural y estrangula toda dialéctica, convirtiendo al Partido en simple instrumento de ejecución, como el fraccionalismo que hace imposible la ligazón entre investigación libre e inserción unitaria en los procesos políticos y sociales. Este y no otro es el sentido profundo del centralismo democrático, en tanto que organización de la dialéctica interna y unitaria que permite la elaboración de las diferentes hipótesis de trabajo así como su verificación en una práctica política.

Ahora bien existe una segunda perspectiva desde la que se puede criticar la iniciativa de *II Manifesto*, y ésta es de tipo estrictamente histórico. Si como ha dicho Rossanda lo que está en juego es el cambio «del modo de ser del Partido» tal trans-

formación no puede darse sino a partir de una realidad concreta y sólida la del Partido mismo. La contestación para serlo para tener alguna eficacia —lo mismo que la libertad en la determinación— no puede darse sino en una relación de interioridad respecto a lo contestado. La transformación del Partido tiene que realizarse por una acción sobre y desde ese Partido y hay algo que viene a reforzar este diagnóstico y es que el Partido —con sus logros y carencias— es expresión de la sociedad global en que se inserta y de que surge y al mismo tiempo —y por ello— el lugar en que se encuentran organizados los sectores más avanzados de la clase revolucionaria. Estos lazos que sólo una visión abstracta y ahistórica puede poner en duda, determinan el modo y el terreno en que debe darse la lucha por su transformación.

A la luz de estas consideraciones se desvela la insuficiencia la carencia esencial de la iniciativa de *II Manifiesto* que, al segregarse, al ejercer su crítica desde fuera, esteriliza el esfuerzo, ya que la previa autosegregación coloca fuera y al margen de la clase —soporte del Partido— la voluntad de democratización y cambio de sus estructuras. A este respecto la experiencia histórica de los últimos cuarenta años viene a corroborar lo que decimos.

Este desplazamiento, este replanteamiento de la cuestión, esclarece la significación más profunda del centralismo democrático y escapa a la alternativa monolitismo fracción, siendo por ello, en nuestra opinión, una de las adquisiciones habidas en el curso del debate que, por otro lado y dicho sea de paso, ha mostrado de manera concreta que la discusión, el contraste de opiniones, la manifestación de divergencias, son posibles en el interior del PC; que la discusión se ha desarrollado según su propia lógica, sin que la impuesta por el centro del Partido la menoscabase o recortase en lo más mínimo.

Para ser fieles, sin embargo, a las inflexiones y matices del debate hemos de decir que la argumentación anterior no ha sido aceptada globalmente por todos los participantes, y algunos han introducido en ese cuadro general modificaciones que, no por parciales, carecen de interés. Es el caso de Lombardo Radice o Badaloni. El punto de arranque de ambos es una conciencia muy aguda de la crisis que atraviesa el movimiento comunista internacional, sometido a fuertes tensiones que deben ser asumidas con lucidez y sin enmascaramientos. Entre el XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética y la intervención en Checoslovaquia corre un período en que los problemas no resueltos se han ido acumulando, y su conjugación coloca a todos los Partidos ante la necesidad de realizar una *crítica marxista de su propia experiencia histórica, condición «sine qua non» de que puedan pasar a una nueva etapa de vida y desarrollo*. Ahora bien esa tarea ingente, dolorosa, pero ineludible no puede ser cumplida «en formación cerrada», sin correr riesgos, sin atravesar un período «tumultuoso», como corresponde a un reexamen de tal envergadura. Por ello L. Radice ha insistido en que es esencial evitar una «normalización» precipitada, que equivaldría a un cierre

v a una nueva suspensión del trabajo crítico por eso en su opinión el Partido no debe apresurarse en conseguir una síntesis sino dejar vivir en contraste la tesis y la antítesis, de manera que esa dinámica permita profundizar en los problemas que hay planteados. Esto no quiere decir que haya de renunciarse al momento unitario, pero pone el acento de intensidad en la necesidad de los contrastes, y cree que el Partido debe garantizar «la expresión pública de las observaciones que se hagan al trabajo del ejecutivo y que surgen de un debate real».

Debate real que como se ha hecho notar en otras intervenciones (Mussi) se está dando en el seno de la clase obrera y de los nuevos grupos que se insertan en el frente revolucionario, y que está en la raíz de la publicación de *II Manifiesto*.

En el informe conclusivo de Berlinger se han recogido estas preocupaciones y se ha intentado aportar soluciones concretas a las exigencias de la nueva situación. Esto nos parece esencial ya que no se trata tanto de constatar a nivel teórico la existencia de determinadas necesidades, como de inventar, encontrar, los modos orgánicos y prácticos de darles una respuesta. Berlinger ha adelantado sugerencias: el Partido es un organismo de reflexión y lucha que «hace política todos los días», lo que imposibilita que cuestiones contingentes puedan ser discutidas en cualquier momento. Existen, no obstante problemas políticos a medio y largo plazo que pueden y deben ser sometidos a examen y discusión, eso sí, en el marco de una voluntad unitaria que supere el peligro de que las divergencias cristalicen en fracciones. Las sugerencias de Berlinger proceden directamente de la práctica leninista que en el momento mismo en que redactaba la resolución sobre las fracciones —el X Congreso— preveía la publicación de órganos especiales en que, dada la gravedad de las divergencias, pudiese desarrollarse la discusión.

III

En el debate se han examinado también elementos centrales de la línea política del Partido, a la luz de la crítica y de las opciones que *II Manifiesto* ha suscitado en sus diferentes números. Son precisamente estas opciones, como ha indicado Pintor, las que han llevado a los redactores de la revista a poner en causa las estructuras del Partido, ya que éste no podrá renovarse «más que si logramos relacionarlo con las nuevas vanguardias sociales, con los impulsos autónomos y creadores que expresa ese movimiento». La apreciación de ese movimiento social, las perspectivas que abre son, pues, la cuestión de fondo. El trabajo fundamental producido por el equipo de *II Manifiesto* apareció en el número 1 de 1970: allí se estima que los procesos de lucha social (mayo francés, «otoño caliente» italiano) «desarrollan una crítica a la democracia parlamentaria y representativa, a las instituciones políticas y sindicales, a través de nuevos modelos de lucha caracterizados por la gestión democrática, por la concentración en los centros vitales de la producción, por la participación de

las masas». En la óptica de *II Manifiesto* nos hallamos ante un cambio de estructura del movimiento revolucionario que implica por un lado que la cuestión del poder está a la orden del día que el avance se realiza desmantelando no sólo el contenido de clase de ese poder —lo que es obvio— sino sus formas mismas parlamentarismo sistema representativo que todo este abanico de fenómenos implica la no utilización de las instituciones políticas legadas por la gestión burguesa, emergiendo por el contrario la perspectiva de un poder revolucionario organizado en los «consejos» que ya aparecen a nivel de la base. En las condiciones de una sociedad capitalista desarrollada, y por la agudización y profundización de las contradicciones inherentes al sistema, se reduce la distancia entre las reivindicaciones de tipo económico y las de carácter político global, con lo que se transforman también las relaciones entre momento de la espontaneidad y momento de la conciencia y de la organización. Por otro lado y dada la diferenciación creciente de la sociedad capitalista desarrollada, los diversos estratos sociales que se oponen y se enfrentan con el sistema capitalista no pueden converger en sus reivindicaciones parciales o corporativas, sino en las globales, de manera que éstas deben ser el centro y el cemento del dispositivo político. Todo este cambio en los equilibrios internos pone en causa la función de los partidos —el comunista incluido— de las superestructuras políticas tradicionales.

En el curso del debate lo esencial de estas tesis ha sido argumentado, aunque de forma matizada, por Pintor: la estructura del actual movimiento social hace inútil, sino peligrosa, la mediación de las estructuras políticas, ya que ese movimiento hoy puede organizarse y unificarse, de manera directa en los organismos de base y en torno a las perspectivas y la voluntad de transformación revolucionaria. En estas condiciones la mediación de los organismos políticos tradicionales —ligados orgánicamente a la práctica impuesta por el sistema representativo burgués— no conduce más que a alejar la perspectiva socialista, ya presente en los impulsos de las masas, porque lo que pretende es «dilatar el régimen democrático actual» conservándolo, sin poner en el centro del proceso «el problema de un nuevo poder y de un nuevo estado». Por el acercamiento habido entre las reivindicaciones inmediatas y la voluntad de transformación política, entre conciencia y espontaneidad, es en los «colectivos obreros o estudiantes», en las células unitarias constituidas en los centros de producción material o cultural, donde se encuentra el peso de gravedad de todo el proceso de avance revolucionario.

En estas tesis, si no nos engañamos, existen tres nudos, tres preocupaciones valorar la reactivación, la creatividad —indiscutible— de las masas, patente en los últimos grandes movimientos sociales europeos; por otro lado se intenta conexionar de manera mucho más inmediata el momento de la lucha reivindicativa y el de la transformación política global; por último se quiere, ya desde ahora, en el curso del proceso de lucha, y por el peso que adquieren los «consejos», que comience a levantarse un nuevo tipo de

organización del poder político que anuncie —por su carácter de autogobierno— la extinción del Estado eliminando los peligros de involución autoritaria y burocrática.

Es evidente que estas preocupaciones corresponden a fenómenos muy reales es claro también que *II Manifiesto* ha intentado responder a interrogantes que nadie puede eliminar de manera perentoria.

Durante el mayo francés y en el «otoño caliente» italiano se ha manifestado un movimiento que efectivamente presenta rasgos originales tanto por los sectores sociales que han entrado en la lucha (obreros, estudiantes, técnicos, periodistas, juristas etc.), como por los objetivos a que apuntaban y las formas orgánicas que se iban creando en su despliegue. Un análisis de estos rasgos e innovaciones es no sólo legítimo, sino vital. Cabe sin embargo preguntarse si las conclusiones que ha sacado *II Manifiesto* son correctas en todos sus aspectos. Uno de los redactores, Pintor indicaba ya en el debate que probablemente en esas tesis había un elemento de unilateralidad, y este parece ser el caso.

Sin que se pretenda dar por concluida la discusión y examen de problemas tan serios y de tal envergadura, es posible ir indicando los que parecen ser los puntos débiles y las insuficiencias en que ha incurrido la revista italiana.

En primer lugar, hay que guardarse de totalizaciones precipitadas. El movimiento de masas que tiende a unificarse —y se unifica de hecho— en esos colectivos de base a que aludía Pintor, no deja de diferenciarse profundamente en el momento en que aborda la elaboración de respuestas a los problemas concretos cuyo conjunto constituye la perspectiva general, y eso se debe a algo que apuntaba con justeza Magri, en el artículo citado antes el carácter diferenciado de la sociedad capitalista desarrollada. La unificación se produce sobre una base irreductible —a no ser en un plano muy general y abstracto— de opciones diferenciadas; engloba un abanico de tendencias «ideales, culturales, políticas» cuya conjugación no puede darse más que gracias a la mediación de las superestructuras políticas que las expresan; porque —y este es un error de bulto de *II Manifiesto*— los partidos políticos no aparecen como simples vestigios de una tradición superada, sino como vehículos y manifestación de ese pluralismo que, aunque no aparece a nivel de las negaciones más generales, volverá a la superficie en cuanto se trate de pasar a la elaboración de perspectivas concretas.

Cabe observar que en momentos decisivos de la más reciente historia el haber subestimado la función mediadora de esas superestructuras, haberlas arrumbado, con demasiada precipitación, tanto teórica como políticamente, ha conducido a rupturas y contradicciones insuperables y a la imposibilidad consiguiente de realizar la unidad necesaria. Sin ir más lejos, el mayo francés se ha encontrado ante un vacío político que fué imposible colmar a partir de los comités de base y que sólo esas superestructuras en las que seguían alojándose las fuerzas sociales hubieran podido rellenar. Los impulsos unitarios de la

base, por su carácter inmediato y poco preciso son insuficientes para construir una verdadera alternativa. La reducción a un sólo nivel realizada por *II Manifiesto* puede, por todo lo dicho, encerrar el movimiento social en un callejón sin salida, orientándolo a una perspectiva de «clase contra clase», ya que los «consejos» difícilmente podrán ser el lugar en que se anuden los contactos y alianzas con sectores que, en las condiciones actuales, son aliados indispensables para el proletariado: campesinos y otros estratos medios.

Ahora bien —y éste es el centro del problema— el carácter pluralista del movimiento social, debido precisamente al amplio abanico de fuerzas y capas que entran en acción, le permite y le conduce a moverse en un terreno político que no se sitúa *ni frente* a *ni fuera* del sistema representativo; la fuerza y le hace posible utilizar a fondo —en manera alguna rechazar— instituciones de tipo democrático: sufragio universal y otras. Por estas razones de estructura y por motivos de carácter histórico —lo que no quiere decir de «tradición»— en los países occidentales se establece una relación estrecha entre lucha por la democracia y por el socialismo. Es un hecho evidente —y ya Togliatti lo había indicado— que el poder monopolista tiende a vaciar de todo contenido los organismos representativos, lo que abre la posibilidad concreta de darle a la lucha por la presencia democrática un marcado carácter antimonopolista y, por ende, anticapitalista.

Los consejos, a pesar del peso que pueden llegar a tomar, a pesar de que constituyen un centro de iniciativas e impulsos de la mayor importancia no pueden, solos, llevar a cabo las diversas y amplias tareas que la lucha política hoy impone en determinados países. Si es verdad que por el lugar en que se constituyen —los centros de producción— inciden de manera directa en puntos neurálgicos de la acumulación capitalista y la contrastan en su fuente (la empresa), no puede olvidarse que hoy esa acumulación se realiza de manera cada vez más difusa y diferenciada, a través de canales diversos —fiscal, drenaje de renta por el sistema de subvenciones, etc.— y que la ofensiva debe incidir en esos planos si quiere combatir la dinámica del capital en todas sus articulaciones. Por estas razones el PCI piensa que esa tendencia —nueva en efecto— a la organización en colectivos de base no debe en manera alguna colapsar los demás momentos orgánicos ni reemplazar, pura y simplemente, partidos y sindicatos, sino más bien conjugarse con éstos, sin convertirse, por supuesto, en elementos subsidiarios, sino conservando sus autonomías, desplegando todas sus potencialidades, en el cuadro de una acción común de los diferentes escalones orgánicos.

Para terminar hay que decir que las tesis defendidas por *II Manifiesto*, a pesar de la riqueza de sugerencias que contienen, en el curso del debate han sido políticamente desmontadas, derrotadas, lo que no quiere decir que los problemas que la revista ha suscitado carezcan de consistencia, antes al contrario. En este sentido el debate en el seno del C.C. ha sido un jalón en el análisis y elaboración de esa nueva

problemática que, repetimos, no puede considerarse como cancelada y resuelta. Por otro lado esa discusión, tanto por su profundidad como por su tono no deja de recordar las grandes batallas ideológicas en que se ha visto envuelto el movimiento comunista, en sus épocas más creadoras. Y es también esa vuelta a las fuentes lo que le ha dado al debate del PCI toda su fuerza, y el valor de una promesa.

Juan VALDES.

FRONTIÈRES
REPRESSION



CRITICA DE LIBROS

"El movimiento obrero en Asturias", de David Ruiz Garcia

Cualquiera sabe, como algo de clavo pasado, que los mineros asturianos han estado durante todo el siglo en las primeras líneas del combate de clase, que su intervención fue decisiva en 1917, en 1934... Hablar de Asturias, de sus mineros y metalúrgicos, es casi un lugar común. Sin embargo, todavía no se había intentado una historia científica de ese movimiento obrero y, consecuentemente, del desarrollo industrial-capitalista en Asturias, de las relaciones de producción, los antagonismos sociales y sus expresiones ideológicas, etc., etc.

Todo eso ha constituido objeto del trabajo de David Ruiz González, profesor de Historia contemporánea en la Universidad de Oviedo, en su tesis doctoral aparecida como libro con el título de **El movimiento obrero en Asturias** («De la industrialización a la segunda República»). Comprende, pues, desde los balbucesos de explotación minera en las postrimerías del siglo XVIII hasta el perfil monopolista que va adquiriendo la producción en el siglo XX, pasando por la época de las «vacas gordas» (para los patronos) de la primera guerra mundial. El segundo impulso de industrialización se produce en los últimos veinte años del siglo pasado; va acompañado del inevitable proceso de fusión y absorción de empresas y de la formación coherente de una clase obrera con los primeros pasos de expresión orgánica de su conciencia de clase (la primera agrupación socialista data de 1891, aunque existe el precedente de las muy débiles secciones de Oviedo, Sama y Mieres en tiempos de la Primera Internacional).

El profesor David Ruiz ha abordado el tema con un criterio sistemático y rigurosamente científico: comienza por unos elementos demográficos, para estudiar a continuación las bases económicas y las relaciones de producción. Los precios y salarios, las condiciones generales de vida de la clase obrera, son examinados con toda la precisión posible a partir de comienzos de nuestro siglo. Vienen luego unas referencias a las superestructuras políticas e

ideológicas tradicionales, con lo que termina la primera parte de la obra. La segunda empieza con la penetración del socialismo y del anarquismo en España, cuidando bien de comprender el hecho asturiano en sus relaciones con el conjunto del movimiento obrero en toda España. En fin, la laboriosa y abnegada implantación del movimiento socialista en las cuencas mineras asturianas es expuesta con exactitud, apoyada en fuentes solventes y, sobre todo, estrechamente vinculada a la acción de esas mismas organizaciones: huelgas, acciones reivindicativas, elecciones, congresos y asambleas, prensa... llegando más adelante a la formación de las Juventudes Socialistas y del Sindicato Minero. No se ignora la presencia del anarquismo en sus núcleos de Gijón y la Felguera, la importancia del republicanismo «reformista» de los Melquiades Álvarez, Pedregal, etc., y todavía menos la del sindicalismo católico, en su núcleo de Moreda, bajo la férula del marqués de Comillas, con indiscutible carácter «amarillo». También se estudia, dentro de lo que el autor llama «asociaciones de carácter defensivo», la Asociación Patronal.

Así estudiada la organización de las fuerzas en presencia, se explica la coyuntura de lucha huelguística; 1911, 1912, la lucha unida de mineros y ferroviarios en 1916 y, por fin, la huelga general de 1917.

La tercera parte, empieza por la crisis hullera de la primera post-guerra; el autor concede atención a la discutible actuación de la dirección del Sindicato Minero (Llaneza), dejándose manejar de hecho por elementos de la Patronal. En esa coyuntura se desarrolla la lucha por la Tercera Internacional iniciada en Asturias por las Juventudes Socialistas en 1919. El autor relata a continuación la formación del Partido Comunista en Asturias, cuyo mayor arraigamiento tuvo lugar en la cuenca de Turón.

Viene la dictadura de Primo de Rivera, en septiembre de 1923, y mien-

tras que el Sindicato Minero dirigido por los reformistas obtiene una serie de facilidades (Llaneza se traslada a Madrid para visitar al dictador), el Sindicato único, de orientación comunista, y las organizaciones cenetistas son duramente perseguidos. El sostenimiento de la Dictadura por los dirigentes del Sindicato Minero es objetivamente estudiado por el profesor Ruiz en el marco de una visión socio-política general de aquel período. El ejemplo más contundente es cuando la dirección sindical se pliega en 1927 al aumento de la jornada de trabajo; contra el criterio de Llaneza y sus amigos, los mineros asturianos van, sin embargo, a la huelga, la primera que tiene lugar bajo la dictadura de Primo de Rivera.

En el último capítulo, tan apasionante como los demás, el autor traza con rasgos vivos el panorama del movimiento obrero (sobre todo socialista y comunista) en los últimos años de la monarquía; asistimos al cambio de actitud del Partido Socialista (el autor cita también el papel del joven Santiago Carrillo en las Juventudes), a la postura republicana de los reformistas asturianos contraviniendo las instrucciones de Melquiades Álvarez, a las tendencias anarcosindicalistas más unitarias que las de sus compañeros en el resto del país. El relato termina con la gran esperanza que se abría en la primavera de 1931.

Hay un apéndice documental interesantísimo de manifiestos de la Agrupación Socialista de Mieres de 1900 a 1907, llamamientos de la Federación de Mineros, proclamas electorales de 1917, escritos de Llaneza, de los sindicatos católicos, de la patronal, etc. Los gráficos de concentración industrial, y de precios y salarios, aumentan el valor y la facilidad de comprensión de la obra.

Estamos, pues, ante una aportación de primer orden a la historia de nuestro movimiento obrero. Enfocada como estudio regional, no pierde jamás la perspectiva del desarrollo político y sindical en toda España, planteando siempre los hechos en sus relaciones recíprocas. El autor no cede jamás al pintoresquismo o a la falsa erudición que desequilibran un relato histórico. El libro se apoya en una masa impresionante de fuentes, muchas de ellas de primera mano. Naturalmente, el autor explica en la nota preliminar la pobreza que sufrimos en España para el hallazgo y utilización de fuentes de historia del

movimiento obrero. muchas de ellas perdidas para siempre y otras en manos de quienes quieren prolongar su «victoria» treinta años después, negándose a facilitar a los investigadores unas fuentes que acaparan en archivos calificados de secretos o reservados. Luchando con esas dificultades, el profesor David Ruiz ha construido su historia con una apoyatura científica impecable; su precisión metodológica le ha ayudado también a reafirmar el valor de su aportación. Estamos seguros de que el día que puedan consultarse las colecciones de *La Aurora Social* de los primeros años del siglo, que ahora faltan, las actas de asambleas del Sindicato Minero, así como registrar mayor número de testimonios orales de supervivientes, el profesor David Ruiz nos dará estudios todavía más interesantes. Y también de todo lo que se refiere al movimiento obrero asturiano a partir de 1931.

El movimiento obrero en Asturias es libro cuya solidez científica no impide que sea de agradable y fácil lectura; vale la pena de ser leído por todos y no tan sólo por especialistas. Sin duda, el vasto esquema que deja ya trazado servirá para ahondar y ensanchar ese dominio de la investigación histórica; lo mismo si se trata de las «grandes familias» de la oligarquía, de sus entronques con medios extranjeros, del caciquismo, etc., que de la vida cotidiana de los trabajadores, sus luchas, sus organizaciones a nivel local, sus militantes más destacados, etc., etc. Tenemos derecho a pensar que, por el camino emprendido, el profesor David Ruiz dará nuevas e importantes aportaciones a nuestra historia.

M. TUÑÓN DE LARA.



“Estructura de clases y conciencia social”, de Stanislaw Ossowski

El libro de Stanislaw Ossowski es ante todo descriptivo. No pretende establecer una teoría completa de las clases sociales ni de las relaciones con la conciencia social, sino de recapitular las distintas concepciones al uso sobre estas realidades y tratar de homogeneizar el lenguaje al respecto. De ahí que las consideraciones semánticas tengan en esta obra una preponderancia clara sobre las consideraciones propiamente analíticas y teóricas. La obra pretende registrar las diversas interpretaciones en distintos contextos históricos e ideológicos y, a partir de ahí, lograr una reunificación lingüística. Como tal, el trabajo tiene una utilidad indiscutible, y es un buen instrumento de trabajo para toda sociología de las clases sociales.

El capítulo X resume los tipos interpretativos de la estructura social, que se dividen en dos grandes grupos, según que las relaciones entre las clases se consideren de ordenamiento o de dependencia. Decir que entre las clases se dan relaciones de ordenamiento significa adoptar el esquema de la estratificación, el más corriente en las sociedades capitalistas evolucionadas, cuyo ejemplar típico es el de la sociología norteamericana. Según tal esquema, las clases se ordenarían en una serie continua según la mayor o menor participación en cierta característica: la riqueza, el poder, la educación, el prestigio, etc. Por definición, esta imagen excluye la contradicción entre las clases como hecho general. Este esquema, que puede también llamarse de gradación (como ocurre en la concepción un único criterio. Pero generalmente un sólo criterio resulta insuficiente para dar cuenta de toda la complejidad de los fenómenos, varios factores. En el primer caso Ossowski habla de gradación simple y en el segundo de gradación sintética.

Las demás teorías establecen relaciones de dependencia, es decir, conciben las clases no como superposición indiferente de capas, sino como sistema o estructura de grupos, de tal modo que la naturaleza de unos se define en función de los otros. Según el esquema funcional, las dependencias son recíprocas. Un ejemplo de ello es el concepto de Adam Smith, que dividía la sociedad moderna en tres clases fundamentales: los propietarios de la tierra; los propietarios del capital y los

obreros. La diferencia entre ellas radicaba esencialmente en la función económica ejercida. Pero lo característico de la concepción smithiana, a diferencia de la marxista, es que no acentúa la subordinación, sino el hecho de que cada clase necesita de las demás para existir: por esto se habla de «independencia recíproca». Otros esquemas suponen una dependencia no recíproca sino unilateral, que significa relación de superioridad e inferioridad, de subordinación u opresión. En esta rúbrica se inscribe el marxismo.

El autor trata de relacionar cada una de las concepciones descritas con las condiciones sociales que les han dado origen y de desvelar así su carácter apoloético o, a la inversa, su función de denuncia, revolucionaria o no. En el capítulo VIII señala el triple sentido usualmente atribuido al término «clase social», poniendo de manifiesto que hay una acepción general muy vaga que designa todo grupo componente de la estructura social, otra acepción más especificativa que la caracteriza como grupo distinto en cuanto a las relaciones de producción y otra también especificativa según la cual la clase se opondría a los grupos definidos institucionalmente. Así, por ejemplo, el concepto de «casta» (en la India) se opondría al concepto de «clase» según la tercera acepción, pero podría no oponerse a él según la segunda acepción, siempre que la casta se considerara un producto de las relaciones de producción (como ocurre en la concepción marxista). En el capítulo IX el autor extrae un modelo común a todos los usos del término: las clases forman un sistema de grupos del orden más elevado en la estructura social; la división en clases se vincula a los sistemas de privilegios y discriminaciones no terminados por criterios biológicos; y la pertenencia de un individuo a una clase es relativamente estable. Más allá de este modelo surge toda una diversidad de criterios.

Son interesantes las referencias históricas del concepto de clase y las páginas dedicadas a seguir la pista de la propia palabra «clase» que sólo adquiere su significación sociológica moderna a fines del siglo XVIII (con Mably, Saint-Simon y otros); anteriormente se hablaba de «órdenes», «estados» o «estamentos», como correspondía a

las sociedades precapitalistas en que las diferencias de clase tenían algún tipo de reconocimiento jurídico.

Si se intenta desentrañar cuáles son las preocupaciones primordiales del autor en su esfuerzo de clarificación lingüística, destaca ante todo el reconocimiento de que no existe una teoría coherente y elaborada de las clases sociales en general. El propio marxismo, a pesar de que cuenta con la predilección de Ossowski, se ha alimentado, según él, de ciertos principios muy generales presentes ya en las obras de los clásicos, sin llegar a elaborar a partir de ellos una teoría capaz de dar cuenta de la totalidad de los fenómenos de clase. Estos principios generales se resumen en la posición de los distintos grupos sociales respecto a los medios de producción (propietarios y desposeídos; propietarios que alquilan fuerza de trabajo ajena y propietarios que trabajan por cuenta propia, etc.). Hay una parte de razón en lo que dice Ossowski, a lo cual no es ajena la dificultad misma del tema: recuérdese que el manuscrito del *capital* termina con un capítulo titulado «Las clases», que está inacabado.

Una de las preocupaciones que ha llevado al autor al replanteamiento radical del concepto de clase social es el hecho de que el concepto general del marxismo es, a su entender, insuficiente para dar cuenta de ciertos fenómenos y en particular de los fenómenos de clase en las sociedades socialistas actuales. Ossowski critica como ideológico, como falso, el concepto staliniano aún vigente de «clases no antagónicas» en la sociedad socialista (clase obrera, campesinos cooperativistas y capa de los intelectuales) que sirve, a su entender, para ocultar la existencia de una capa burocrática. A partir de este problema sugiere que la concepción de las clases como algo referido únicamente a la propiedad de los medios de producción es insuficiente, y que otros factores, tales como el control del poder político, de los instrumentos de coacción o de los medios de consumo, pueden dar asimismo origen a fenómenos de clase. Estas observaciones no son sólo aplicables a las sociedades socialistas, sino también a muchos tipos de sociedades precapitalistas.

Esta manera de abordar la cuestión tiene el mérito de ser franca. Hay que reconocer que el pensamiento marxista ha hecho muy poco por aclarar las realidades sociológicas de los países socialista según categorías científicas. El marxismo, cuya esencia es crítica por naturaleza, ha detenido su celo crítico ante las realidades socialistas en la época de la involución staliniana. Sólo ciertas tendencias «disidentes» del comunismo han intentado interpretar el estado soviético y las democracias po-

pulares según categorías de clase desprovistas de motivaciones apologéticas. Pero los resultados no han sido brillantes, y seguimos careciendo de unas categorías sociológicas científicas capaces de dar cuenta de la realidad, que cada vez son más necesarias para asegurar una consciente marcha adelante del movimiento comunista.

Sin embargo, el enfoque dado por Ossowski a esta cuestión resulta decepcionante. Es cierto que las cuestiones del poder político, de la coacción social y, en menor medida, de los medios de consumo, son elementos de los fenómenos de clase. Pero en su visión, estos elementos simplemente se **yuxtaponen** sin dar lugar a una **construcción teórica orgánica**. Nadie puede discutir que el poder político, la coacción social o la hegemonía ideológica sean realidades que inciden en los fenómenos de clase y que estas realidades no se ligan **directamente** con la posesión de los medios de producción. Pero Ossowski escamotea el problema teórico fundamental que hay por debajo y que puede formularse así: ¿cómo se articulan los distintos elementos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que dan lugar a las clases sociales? La visión de Ossowski hace abstracción del desarrollo de las fuerzas productivas, de la dinámica histórica de las formaciones sociales.

Así, en la interpretación de las clases de los países socialistas deja a un lado el carácter transitorio de la fase de la construcción del socialismo, con todo lo que ello implica en el terreno nacional e internacional. Por ejemplo, la cuestión de la coacción social no puede verse como un mero fenómeno de «lucha de clases» a escala nacional, sino que debe situarse en el contexto de la lucha de clases a escala internacional, de la necesaria competencia económica y militar con el capitalismo. La cuestión del poder político, a su vez, está íntimamente ligada al hecho de que las revoluciones socialistas se han producido en países atrasados, donde la sociedad civil no estaba madura para tomar plenamente en sus manos la dirección de los asuntos públicos y donde, por lo tanto, han existido las condiciones para un divorcio entre la sociedad civil y el estado.

No es ésta la ocasión para entrar a fondo en esta cuestión. Pero quizás estas breves indicaciones sirvan para puntualizar la debilidad de los planteamientos de Ossowski en este terreno y su incapacidad para elaborar y ni siquiera esbozar, dada la modestia de sus intenciones, una teoría científica de las clases sociales. No bastan unas indicaciones empíricas sobre los «olvidos» de las teorías marxistas al uso sobre las clases: lo que se necesita es seguir el movimiento más profundo del pen-

samiento de Marx y tratar de elaborar una construcción teórica orgánica capaz de integrar desde los fundamentos económicos toda la complejidad de los fenómenos de clase. Y esto sólo puede hacerse, a mi entender, sobre la base de los conceptos marxistas de modo de producción y de relaciones de producción, y teniendo en cuenta la práctica histórica.

Ossowski, en esta obra, está muy lejos de esta inspiración teórica. Su enfoque sigue siendo esencialmente positivista y ahistórico, aunque sus intenciones puedan ser progresistas y aunque conozca la literatura marxista al respecto. Por esto, calificarlo de «marxista crítico», como se hace en la contraportada del libro, me parece abusivo (lo cual no obsta para que esta obra sea más interesante e instructiva que muchas otras más ortodoxamente marxistas). Ossowski es un socialista que ha recogido muchas ideas del marxismo pero que, como sociólogo, está muy lejos del camino intelectual que caracteriza la obra de Marx.

J SEMPERE

CENTENARIO DE LENIN

«REALIDAD» publicará próxima mente un número con ocasión del centenario del nacimiento de Lenin, en el que se abordarán aspectos de su papel revolucionario de proyección mundial y de sus obras teóricas.



TRIBUNA LIBRE

Las primeras víctimas del alzamiento de 1936 fueron los jefes del Ejército

ANTONIO ALONSO BAÑO

Hace ahora 44 años, el día 18 de julio de 1936, el general Franco se sublevó contra el Gobierno de la República española. Al comienzo del alzamiento se produjo un hecho de suma importancia y de gran intensidad dramática: Franco, comandante militar de las islas Canarias, se dirigió a los generales del ejército reclamando su apoyo. ¿Cómo reaccionó el Ejército ante aquel llamamiento?

Sólo se sublevó un general de los ocho capitanes generales que mandaban las ocho regiones militares en que estaba dividido el país. Del total de veintiún oficiales generales de mayor graduación dentro del Ejército, diecisiete permanecieron fieles al Gobierno de la República y tan sólo cuatro se sumaron al alzamiento. Los seis generales de la Guardia Civil se mantuvieron asimismo fieles al Gobierno republicano.

El comandante en jefe de la aviación imitó su ejemplo. Del total de 59 generales de brigada, 42 se mantuvieron fieles a la República y diecisiete se sublevaron contra ella. El 18 de julio de 1936 el general Franco tenía en su contra a la mitad del Ejército. Por otra parte, hizo fusilar a los dieciséis generales que no pudieron abandonar a tiempo el territorio que él controlaba.

Nunca jamás se había vertido tanta sangre de jefes militares de alta graduación.

Ahora bien, ¿que ocurrió en realidad el día 18 de julio de 1936? Un grupo de militares, apoyado por falangistas, carlistas y monárquicos, atacó las residencias de los oficiales superiores del Ejército, y los capitanes generales fueron destituidos o fusilados.

El general Franco, comandante militar de las islas Canarias, se nombró a sí mismo comandante en jefe del Ejército de Marruecos, después de haber hecho encarcelar al titular del puesto, el general de división don Agustín Gómez Morato. El general Mola se proclamó jefe de la VI Región Militar (Burgos) después de haber hecho fusilar a su superior, el general don Domingo Batet Mestre. El general de reserva Saliquet procedió de idéntica manera en la VII Región Militar (Valladolid), haciendo fusilar al capitán general de dicha región, el general de división don Nicolás Molero Lo-

bo. En Sevilla, Queipo de Llano hizo fusilar igualmente al capitán general de la II Región Militar, José Fernández Villa Abraile, ocupando seguidamente su puesto. Otro tanto sucedió en Galicia (VIII Región Militar), donde el capitán general Enrique Salcedo Molinuevo fue pasado por las armas y sustituido por un coronel. Todo el mundo sabe que, en Granada, los partidarios de Franco fusilaron al poeta Federico García Lorca, pero a veces se olvida que ejecutaron también al general Miguel Campins, gobernador militar de la plaza.

El general Núñez Prado fue fusilado en Zaragoza; el general Caridad Pita, en La Coruña; el general López Viota, en Sevilla; el general Mena Zueco, en Burgos; el coronel Carrasco Amilibia, en Logroño; el general Gómez Caminero, en Salamanca; el general Romerales, en Melilla; el comisario superior Arturo Álvarez Buylla, en Tetuán; el coronel inspector de la Legión Luis Molina Galano, en Ceuta.

En Asturias, un consejo de guerra mandó al paredón al coronel de Artillería José Franco Mussio, comandante militar de Trubia y director de la Fábrica Nacional de Armamento, así como al comandante de Artillería Manuel Espineira Cornide, los capitanes Luis Revilla de la Fuente, Hilario Sáenz de Cenzano y Pinillos, Ernesto González Reguerin, Ignacio Cuartero Larrera y José Bonet Molina, y el teniente Luis Alau Gómez-Acebo. El único crimen cometido por estos oficiales fue el de permanecer fieles al Gobierno.

Los primeros defensores de la República, las primeras víctimas del alzamiento del 18 de julio de 1936, no fueron los gobernadores civiles, ni los alcaldes, ni los diputados a Cortes, ni los miembros de partidos políticos de izquierdas o de sindicatos obreros, sino los generales con mando en el Ejército.

Después del 18 de julio, el antimilitarismo se manifestó en las masas obreras y sindicales, y aquel sentimiento impidió al Gobierno de la República utilizar las fuerzas armadas que se habían mantenido fieles, pero permitió en cambio al general Franco elogiar a los jefes milita-

res que se habían unido a él y presentarse ante el país como el único representante y el verdadero portavoz del Ejército.

La importancia de los efectivos militares que se alzaron en la Península fue de hecho muy limitada, por lo que los sublevados tuvieron que recurrir necesariamente al Ejército de Marruecos para dominar la situación. ¿Con qué fuerzas contaba en aquella fecha el Ejército español del norte de África? Se componía de cinco unidades de fuerzas regulares indígenas (marroquíes del protectorado), más la Legión (la tercera parte de la cual estaba formada por extranjeros): en total, 20.000 hombres disciplinados y combativos. El desembarco en España de aquel contingente de tropas mercenarias y extranjeras alteró profundamente el equilibrio de fuerzas. En este punto han coincidido todos los observadores militares y políticos. Por otra parte, en octubre de 1936, el general Franco decretó «un aumento de la soldada para las fuerzas indígenas de Marruecos y los legionarios, que con tanto entusiasmo se han unido al Movimiento». La primera recompensa concedida por el general Franco al principio de la guerra fue para el gran visir de Tetuán, Sidí Ahmed El Ganmia, a quien condecoró personalmente con la Cruz Laureada de San Fernando, la máxima condecoración militar española, el 19-7-1936.

Se expresaba así oficialmente el reconocimiento para con aquellos que habían constituido la fuerza de choque inicial y decisiva. En efecto, el general Franco pudo hacer la guerra gracias a estas tropas antes de recibir la ayuda de Hitler y Mussolini.

Este lamentable cúmulo de circunstancias internacionales y la sangrienta matanza de generales, jefes y oficiales del Ejército español, fieles a la República y asesinados en el curso de aquella triste jornada, constituyen lo que los vencedores denominaron y siguen llamando el «espíritu del 18 de julio».

Antonio Alonso Baño, ministro de la República española en el exilio. Este artículo fue publicado en *Le Monde* el 20 de julio de 1971. Se reproduce a petición expresa del autor.