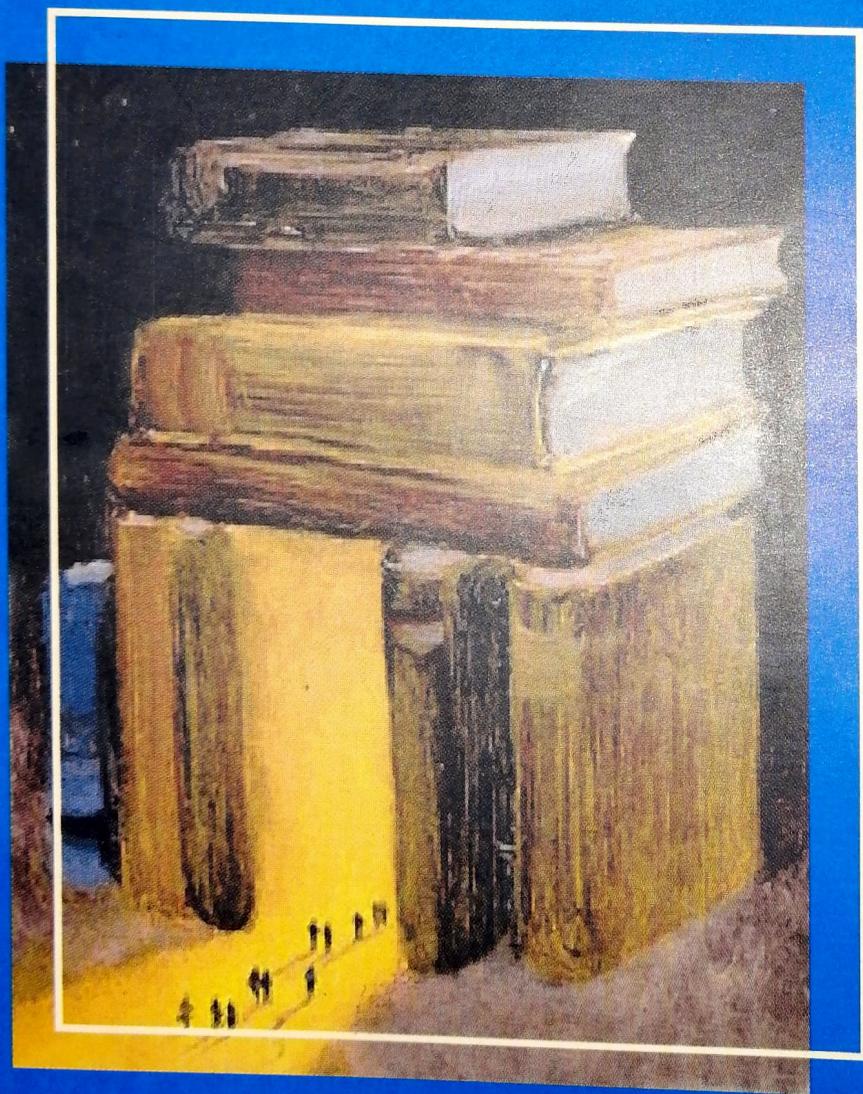


La alternativa pedagógica

Antonio Gramsci



 Fontamara

Pedagogía

III. LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA Y DE LA CULTURA

Es ésta, junto con aquella otra acerca de la investigación del principio educativo, la nota más prolija y orgánica sobre el problema de la escuela, cuyo título, elegido por el mismo Gramsci, extiende intencionadamente el problema de la escuela a toda la vida cultural social.

El discurso sobre la crisis de la escuela parte del análisis del desarrollo científico-productivo y social, en el que se encuentra la raíz de la escisión del principio cultural y de la consiguiente duplicidad de escuelas de cultura (clásica-técnica) al lado de las escuelas puramente manuales-profesionales. De esta escisión y de su ulterior complicación nace

la necesidad objetiva de la recuperación de una nueva unidad educativa y cultural, cuyo modelo real, omitido por Gramsci en sus escritos de la cárcel, se ha de reconocer, sin embargo, en la "escuela única del trabajo" creada por la revolución socialista en la URSS. La unicidad de las vías educativas no es, por lo demás, sino un aspecto de la exigencia, tan profundamente advertida por Gramsci, de la "unificación cultural del género humano".

La investigación desarrolla por tanto otros puntos (la analogía entre los cambios en el sector escolar y aquellos que se verifican en la dirección político-técnica de toda la sociedad, y las modalidades en la formación de especialistas a alto nivel), para volver después al diseño de la escuela unitaria, a su organización interna, a su didáctica, a la superación de la discriminación clasista. Insiste a continuación sobre el instituto de enseñanza media como parte de esta escuela unitaria y sobre su relación con la universidad, con la afirmación fundamental de que toda escuela unitaria es activa, y que en su fase más adulta se convierte en creativa.

La nota finaliza con un significativo retorno a la dimensión social más general, en la perspectiva de la unificación del trabajo manual y del trabajo intelectual, no sólo a nivel escolar sino a todos los niveles de la sociedad adulta, a través de todo el entramado de las estructuras materiales de la ideología.

DESARROLLO CIENTÍFICO-TÉCNICO Y CRISIS DE LA ESCUELA

Puede observarse en general que en la civilización moderna se han vuelto todas las actividades prácticas tan complejas y las ciencias se han enlazado a la vida de tal manera que toda actividad práctica tiende a crear una escuela para los propios dirigentes y especialistas y, por tanto, a

crear un grupo de intelectuales especialistas del grado más elevado, para que enseñen en estas escuelas. Así, al lado del tipo de escuela que podríamos llamar "humanística", el tipo tradicional más antiguo y que se proponía desarrollar en cada individuo humano la cultura general todavía indiferenciada, la potencia fundamental de pensar y de saberse manejar en la vida, se ha ido creando todo un sistema de escuelas particulares de diverso grado, para enteras ramas profesionales o para profesiones ya especializadas e indicadas con precisa individuación. Más bien puede decirse que la crisis escolar que hoy se desencadena está precisamente ligada al hecho de que este proceso de diferenciación y de particularización se produce de modo caótico, sin principios claros y precisos; sin un plan bien estudiado y fijado a conciencia: la crisis del programa y de la organización escolar, es decir, de la orientación general de una política de formación de los modernos cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más comprensiva y general.

La división fundamental de la escuela en clásica y profesional era un esquema racional: la escuela profesional para las clases instrumentales, la clásica para las clases dominantes y para los intelectuales. El desarrollo de la base industrial tanto en la ciudad como en el campo tenía una necesidad creciente del nuevo tipo de intelectual urbano: se desarrolló al lado de la escuela clásica, la escuela técnica (profesional pero no manual), lo que puso en tela de juicio el mismo principio de la orientación concreta de cultura general, de la orientación humanística de la cultura general fundada en la tradición grecorromana. Esta orientación, una vez puesta en discusión, pudo darse por concluida, porque su capacidad formativa se basaba en gran parte en el prestigio general y tradicionalmente indiscutido de una determinada forma de civilización.

La tendencia actual apunta a abolir todo tipo de escuela "desinteresada" (no inmediatamente interesada) y "forma-

tiva" o bien a dejar tan sólo un ejemplar reducido para una pequeña *élite* de señores y señoras que no tienen que pensar en prepararse un futuro profesional, y de difundir cada vez más las escuelas profesionales especializadas donde el destino del alumno y su futura actividad están predeterminados. La crisis abocará a una solución que racionalmente debería seguir esta línea: escuela única inicial de cultura general, humanística, formativa, que armonice el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) con el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual. De este tipo de escuela única, a través de experiencias repetidas de orientación profesional, se pasará a una de las escuelas especializadas o al trabajo productivo.

Hay que tener presente la tendencia en desarrollo por la cual toda actividad práctica tiende a crearse una escuela especializada propia, del mismo modo que toda actividad intelectual tiende a crearse propios círculos de cultura, que asumen la función de instituciones postescolares especializadas en organizar las condiciones en que sea posible mantenerse al corriente de los progresos que se verifican en el propio ramo científico.

I. VALOR Y LÍMITE DE LA EDUCACIÓN NUEVA

Los principios activistas y de espontaneidad de la psicología moderna (¡y recordemos que para Gramsci toda la escuela es activa!) han sido indagados repetidas veces por Gramsci, que en una de sus primeras anotaciones de los *Cuadernos* vuelve a hilar casi palabra por palabra las reflexiones comunicadas a su esposa en la carta resolutive del 30 de diciembre de 1929, acerca del valor histórico de la revolución antiautoritaria de Rousseau y de las recientes involuciones de esta tradición, que imponen una superación a través de un autoritarismo o conformismo de tipo nuevo. Gramsci reenlaza aquí inmediatamente esta exigencia con la perspectiva de la escuela unitaria, con una evocación inesperada y sólo aparentemente inmotivada al término de esta anotación.

Las escuelas "avanzadas" de las que llega a informarse le parecen interesantes, pero sobre todo para ver lo que no es preciso hacer. En su desconfianza hacia lo que él define como esnobismo pedagógico, persigue su objetivo, que consiste en armonizar un nuevo activismo con un nuevo conformismo.

LA ALTERNATIVA ENTRE DOS CONCEPCIONES DEL HOMBRE Y DE LA EDUCACIÓN

Queridísima Tania. [...] Las semillas han tardado mucho en germinar: toda una serie se obstina en hacer la vida bajo tierra. Ciertamente, eran simientes viejas y en parte carcomidas. Las que han salido a la luz del mundo se desarrollan lentamente, y están irreconocibles. Pienso que el jardinero, cuando te dijo que una parte de las semillas eran muy hermosas, quería significar que eran útiles para comer; en efecto, algunos brotes se asemejan extrañamente al perejil y a las cebolletas más que a las flores. A mí cada día me entran ganas de estirarlas un poco para ayudarlas a crecer, pero permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauniano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad. De momento la incertidumbre sigue en pie y en la cabeza se entabla una contienda entre ambas ideologías.

C 123, 22 abril de 1929.

ALGUNOS PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA MODERNA

Buscar el origen histórico exacto de algunos principios de la pedagogía moderna: la escuela activa, o sea la colaboración amistosa entre maestro y alumno; la escuela al aire libre; la necesidad de dejar libre, bajo el vigilante pero no aparente control del maestro, el desarrollo de las facultades espontáneas del escolar. Suiza ha dado una gran contribución a la pedagogía moderna (Pestalozzi, etc.), por la tra-

dición ginebrina de Rousseau; en realidad, esta pedagogía es una forma confusa de filosofía ligada a una serie de reglas empíricas. No se ha tenido en cuenta que las ideas de Rousseau constituyen una reacción violenta contra la escuela y los métodos pedagógicos de los jesuitas y en cuanto tales representan un progreso: pero se ha formado después una especie de iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos y ha dado lugar a curiosas involuciones (en las doctrinas de Gentile y de Lombardo-Radice). La "espontaneidad" es una de estas involuciones: se imagina que el cerebro del niño es como un ovillo que el maestro ayuda a desovillar. En realidad, cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre "actual" a su época. No se tiene en cuenta que el niño, desde el momento que empieza a "ver y a tocar", tal vez a partir de unos pocos días de su nacimiento, acumula sensaciones e imágenes, que se multiplican y se hacen complejas con el aprendizaje del lenguaje. La "espontaneidad", si se analiza, se hace cada vez más problemática. Por otra parte la "escuela", es decir, la actividad educativa directa, es sólo una fracción de la vida del alumno, que entra en contacto tanto con la sociedad humana como con la *societas rerum*, y se forma criterios de estas fuentes "extraescolares" mucho más importantes de lo que generalmente se cree. La escuela única, intelectual y manual, tiene asimismo esta ventaja, que pone al niño en contacto a la vez con la historia humana y con la historia de las "cosas", bajo el control del maestro.

I, pp. 119-120.

ESCUELAS PROGRESIVAS

En el *Marzocco* del 13 de septiembre de 1937, G. Ferrando examina un trabajo de Carleton Washburne, pedagogo americano, que ha venido expresamente a Europa para ver cómo funcionan las nuevas escuelas progresistas, inspiradas en el principio de la autonomía del alumno y de la necesidad de satisfacer en lo posible sus exigencias intelectuales (*New School in the Old World*, by Carleton Washburne, New York, The John Day Company, 1930). Washburne describe doce escuelas, diferentes todas entre sí, pero animadas todas por un espíritu reformador, en algunas moderado y que se inserta en el viejo tronco de la escuela tradicional, mientras en otras asume un carácter resueltamente revolucionario. Cinco de estas escuelas están en Inglaterra, una en Bélgica, una en Holanda, una en Francia, una en Suiza, una en Alemania y dos en Checoslovaquia, y cada una de ellas nos presenta un aspecto del complejo problema educativo.

La *Public School* de Oundle, una de las escuelas inglesas más antiguas, se diferencia de las escuelas del mismo tipo tan sólo en haber instituido cursos manuales y prácticos al lado de los cursos teóricos de materias clásicas y científicas. Todos los estudiantes tienen la obligación facultativa de frecuentar un taller mecánico o un laboratorio científico: el trabajo manual va acompañado del intelectual, y aunque no exista ninguna relación entre ambos, sin embargo el alumno aprende a aplicar sus conocimientos y desarrolla sus capacidades prácticas. [Este ejemplo muestra hasta qué punto es necesario definir exactamente el concepto de escuela unitaria donde se hallen estrechamente reunidos el trabajo y la teoría: el enlazamiento mecánico de ambas actividades puede ser un esnob. Se cuenta de grandes intelectuales que se distraen haciendo de torneros, de carpinteros, de encuadernadores, etc.; no se dirá por eso que constituyen un ejemplo de unidad del trabajo]

manual e intelectual. Muchas de estas escuelas modernas son precisamente de etilo esnobista, que no tiene nada que ver (sino superficialmente) con la cuestión de crear un tipo de escuela que eduque a las clases instrumentales y subordinadas para desempeñar un papel dirigente en la sociedad, como conjunto y no como individuos singulares].

La escuela media femenina de Streatham Hell aplica el sistema Dalton (que Ferrando llama "un desarrollo del método Montessori"); las muchachas son libres de seguir las clases, prácticas o teóricas, que deseen, siempre que al final de cada mes hayan desarrollado el programa asignado; la disciplina de las diferentes clases es confiada a las alumnas. El sistema tiene un gran defecto: las alumnas en general dejan para los últimos días del mes el cumplimiento de su tarea, lo que es un perjuicio para la seriedad de la escuela y constituye un serio inconveniente para las profesoras que deben ayudarles y se ven agobiadas de trabajo, mientras que en las primeras semanas tienen poco o nada que hacer. (El sistema Dalton no es más que la extensión a las escuelas medias del método de estudio implantado en las universidades italianas, que dejan al alumno toda libertad para el estudio: en ciertas facultades se pasan veinte exámenes al cuarto año de universidad y luego la licenciatura, y el profesor no conoce siquiera al alumno).

En el pueblecito de Kearsley, E. F. O'Neill fundó una escuela elemental en la que se abolió "todo programa y todo método didáctico". El maestro trata de detectar lo que los niños tienen necesidad de conocer y empieza después a hablar sobre aquel determinado tema, tratando de despertar su curiosidad y su interés; una vez que lo ha conseguido, deja que ellos continúen por su cuenta, limitándose a responder a sus preguntas y a orientarles en sus investigaciones. Esta escuela, que representa una reacción contra todas las fórmulas, contra la enseñanza dogmática, contra la tendencia a la instrucción mecánica, "ha dado

resultados sorprendentes"; los niños se apasionan con las lecciones hasta tal punto que permanecen en la escuela hasta bien tarde, se aficionan a sus maestros, que son para ellos unos compañeros y no unos autócratas pedagogos, y sienten su influencia moral; también intelectualmente su progreso es bastante superior al de los alumnos de las escuelas comunes. (Es muy interesante como tentativa, pero ¿cómo podría generalizarse? ¿Se encontrarían los maestros suficientes numéricamente para este fin?, ¿y no habrá inconvenientes que no se han referido, como por ejemplo el de los niños que deben abandonar la escuela, etc.? Podría ser una escuela de *élites* o un sistema de "postescuela", en sustitución de la vida familiar).

 Un grupo de escuelas elementales de Hamburgo: libertad absoluta a los niños; ninguna distinción de clases, no materias de estudio, no enseñanza en el sentido preciso de la palabra. La instrucción de los niños resulta sólo de las preguntas que dirigen a los maestros y del interés que demuestran por un determinado hecho. El director de estas escuelas, señor Gläser, sostiene que el profesor no tiene derecho ni siquiera a establecer lo que los niños deben aprender; él no puede saber lo que llegarán a ser en la vida, como también ignora para qué tipo de sociedad deben ser preparados; lo único que sabe es que "poseen un alma que debe desarrollarse" y por tanto debe tratar de ofrecerles todas las posibilidades de manifestarse. Para Gläser, la educación consiste "en liberar la individualidad de cada alumno, en permitir que su alma se abra y se dilate". En ocho años, los alumnos de estas escuelas han obtenido buenos resultados.

Las otras escuelas de que habla Mashburne son muy interesantes porque desarrollan ciertos aspectos del problema educativo; así, por ejemplo, la escuela "progresista" de Bélgica se basa en el principio de que los niños aprenden entrando en contacto con el mundo y enseñando a los demás. La escuela Cousinet de Francia desarrolla el hábito

al esfuerzo colectivo, a la colaboración. La de Glarisegg, en Suiza, insiste de modo especial en desarrollar el sentido de la libertad y responsabilidad moral de cada alumno, etc. (Es de utilidad seguir todas estas tentativas que no son más que "excepcionales", acaso más bien para verlo que no conviene hacer que por otra cosa).

I, pp.125-127.

II. PARA LA BÚSQUEDA DEL PRINCIPIO EDUCATIVO

Esta es, junto con aquella otra sobre la organización de la escuela y de la cultura, la nota más elaborada y prolija acerca de cuestiones de pedagogía más propiamente escolar.

Gramsci parte en este caso, como en la otra nota, de la escisión o fractura existente en la escuela, sancionada y agravada por la reforma Gentile de 1923: una fractura que ya no se da sólo entre orientaciones (escuela manual-profesional y escuela intelectual-desinteresada) sino también entre grados de escuela (elemental y media por una parte, superiores por la otra). Es decir, él constata la falta de continuidad educativa en la escuela estatal, debida a su carácter clasista frente a la continuidad existente en la escuela privada católica.

La unidad que Gramsci busca en el principio educativo y que en cierto modo existía en el nivel elemental, es la unidad entre instrucción y trabajo, entre educación e instrucción, entre adquisición de capacidad de dirigir y adquisición de capacidad de producir. De aquí su polémica contra la escuela idealista y fascista; él prefiere la vieja escuela de la ley Casati, que tenía un principio educativo único, si bien conservador y extendido a una parte tan sólo de la población. De aquí el famoso epitafio histórico (celebración y

negación a la vez) de la vieja escuela humanística, que tenía en el latín y en el griego su principio educativo válido, pero que hoy se halla en crisis irreversible y que no se ha encontrado todavía con qué sustituirla. De aquí también la crítica de la ilusión de que una escuela diversificada como la actual pueda ser democrática en cuanto tiende a suscitar diversificaciones, mientras que la verdadera pedagogía democrática consiste en hacer de cada ciudadano un gobernante, en hacer coincidir gobernantes y gobernados, unificando —como he afirmado en otro lugar— al género humano. De aquí, finalmente, la concluyente reanudación de la polémica contra el espontaneísmo, y la clara afirmación de una educación rigurosa y existente, que niega no el activismo sino sus “involuciones” y “degeneraciones” innatas y espontaneístas.

EL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO

La fractura determinada por la reforma Gentile entre la escuela elemental y media por una parte, y la superior por la otra. Antes de la reforma, tal fractura existía de un modo muy marcado sólo entre la escuela profesional por una parte y las escuelas medias y superiores por la otra; la escuela elemental se colocaba en una especie de limbo, por algunas de sus características especiales.

En las escuelas elementales, dos elementos se prestaban a la educación y a la formación de los niños: las primeras nociones de ciencias naturales y las nociones de derechos y deberes del ciudadano. Las nociones científicas debían servir para introducir al niño en la *societas rerum*, los derechos y deberes en la vida estatal y en la sociedad civil. Las nociones científicas entraban en pugna con la concepción mágica del mundo y de la naturaleza que el niño absorbe del ambiente impregnado de folklore, del mismo modo que las nociones

nes de derechos y deberes entran en pugna con las tendencias a la barbarie individualista y localista, que es asimismo un aspecto del folklore. La escuela con su enseñanza lucha contra el folklore, con todas las sedimentaciones tradicionales de concepciones del mundo para difundir una concepción más moderna, cuyos elementos primitivos y fundamentales los ofrece el estudio de la existencia de las leyes de la naturaleza como algo objetivo y rebelde a los que hay que adaptarse para dominarlas, y leyes civiles y estatales que son un producto de una actividad humana, que son establecidas por el hombre y por el hombre pueden ser cambiadas para los fines de su desarrollo colectivo; la ley civil y estatal ordena a los hombres del modo históricamente más adecuado para dominar las leyes de la naturaleza, es decir, a facilitar el trabajo de los mismos, que es el modo propio del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza para transformarla y socializarla cada vez más profunda y ampliamente. Puede decirse por tanto que el principio educativo en el que se basaban las escuelas elementales era el concepto de trabajo, que no puede realizarse en toda su potencia de expansión y de productividad sin un conocimiento exacto y realista de las leyes naturales y sin un orden legal que regule orgánicamente la vida de los hombres entre sí, orden que debe ser respetado por acuerdo espontáneo y no sólo por imposición externa, por necesidad reconocida y propuesta a ellos mismos como libertad y no por mera coerción. El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente en la escuela elemental, puesto que el orden social y estatal (derechos y deberes) es introducido e identificado con el orden natural por el trabajo. El concepto del equilibrio entre orden social y orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da motivo

para el desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo, para comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y de sacrificios que ha costado el presente al pasado, y que el futuro cuestiona al presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado –de todas las generaciones pasadas– que se proyecta en el futuro. Éste es el fundamento de la escuela elemental que haya rendido todos sus frutos, que en el cuerpo de Magisterio haya habido conciencia de su misión y del contenido filosófico de su misión, esa es otra cuestión, ligada a la crítica del grado de conciencia cívica de toda la nación, de la que el cuerpo de maestros era tan sólo una expresión, más mezquina todavía, y no una vanguardia.

INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN

No es completamente exacto afirmar que la instrucción no es también educativa: el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un error grave de la pedagogía idealista, y ya empiezan a resentirse los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación se requeriría que el discente fuera una mera pasividad, un “recipiente mecánico” de nociones abstractas, lo que es absurdo y, por lo demás, negado “abstractamente” por los que sustentan la pura educatividad precisamente contra la mera instrucción mecanicista. Lo “cierto” se convierte en “verdadero” en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es algo “individual” (y mucho menos individuado), es el reflejo de la fracción de sociedad civil de la que el niño participa, de las relaciones sociales como las que se dan en la familia, en la vecindad, en el pueblo, etc. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones cívicas y culturales

distintas y antagónicas de las que figuran en los programas escolares: lo "cierto" de una cultura avanzada se convierte en "verdadero" en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por tanto no hay unidad entre instrucción y educación. Por consiguiente puede decirse que en la escuela el nexo instrucción-educación sólo puede ser representado por el trabajo vivo del maestro, en cuanto que el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que él representa y el tipo de sociedad y de cultura representado por los alumnos, y es consciente de su misión, consistente en acelerar y disciplinar la formación del niño conforme al tipo superior en pugna contra el tipo inferior. Si el cuerpo de maestros es deficiente y el nexo instrucción-educación se suprime para resolver la cuestión de la enseñanza según esquemas de papel donde se exalta la educatividad, la labor del maestro resultará todavía más deficiente: se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la base material de lo cierto, y lo verdadero será verdadero de palabras, precisamente retórica.

La degeneración se observa todavía mejor en la escuela media, con los cursos de literatura y filosofía. Antes, los alumnos se formaban por lo menos un cierto "bagaje" o "equipo" (según los gustos) de nociones concretas: ahora que el maestro debe ser especialmente un filósofo y un esteta, el alumno menosprecia las nociones concretas y se "llena la cabeza" de fórmulas o palabras que no tienen ningún sentido para él la mayoría de las veces, y que no tardan en olvidarse por completo. La pugna contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era una cosa tan sencilla como parecía, no se trataba de esquemas programáticos, sino de seres humanos, y no de seres que inmediatamente se hacen maestros, sino de todo el complejo social del que los hombres son expresión. En realidad, un profesor mediocre puede lograr que los alumnos se hagan más *instruidos*, pero no

conseguirá que sean más cultos; desarrollará con escrúpulo y conciencia burocrática la parte mecánica de la escuela, y el alumno, si es un cerebro activo, ordenará por su cuenta, con la ayuda de su ambiente social, el "bagaje" acumulado. Con los nuevos programas, que coinciden con un descenso general del nivel del cuerpo de enseñantes, no habrá "bagaje" del todo a ordenar. Los nuevos programas deberían haber abolido por completo los exámenes; hacer un examen ahora debe ser terriblemente más "juego de azar" que antes. Una fecha es siempre una fecha, cualquiera que fuere el profesor examinador, y una "definición" es siempre una definición; pero ¿y un juicio o un análisis estético o filosófico?

ESCUELA OLIGÁRQUICA Y ESCUELA DEMOCRÁTICA

La escuela tradicional ha sido oligárquica por estar destinada a la nueva generación de los grupos dirigentes, destinada a su vez a convertirse en dirigente: pero no era oligárquica por la forma de su enseñanza. No es la adquisición de capacidades directivas, no es la tendencia a formar nombres superiores lo que da la impronta social a un tipo de escuela. La impronta social la ofrece el hecho de que cada grupo social tiene un propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere romper esta trama, es preciso por tanto no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que lleve al jovencito hasta las puertas de la elección profesional, formándolo entretanto como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir, o de controlar a quien dirige.

La multiplicación de tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en estas diferencias tiende a suscitar estratificaciones intermedias, por eso hace nacer la impresión de que es una tendencia democrática. Manobra y obrero cualificado, por ejemplo, campesino y geómetra o pequeño agrónomo, etc. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar tan sólo que un obrero manobra se convierta en obrero cualificado, sino que cualquier "ciudadano" pueda con-

vertirse en "gobernante" y que la sociedad lo coloque, aunque sea "abstractamente", en las condiciones generales para poder llegar a serlo: la democracia política tiende a que coincidan gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno con el consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de las capacidades y de la preparación técnica general necesarias para este fin. Pero el tipo de escuela que se desarrolla como escuela para el pueblo no tiende ya ni siquiera a mantener la ilusión, ya que se organiza cada vez más con objeto de restringir la base de la clase gobernante técnicamente preparada, en un ambiente social político que restringe todavía más la "iniciativa privada" en el sentido de ofrecer esta capacidad y preparación técnico-política, de modo que se retorna en realidad a las divisiones de órdenes "jurídicamente" fijados y cristalizados más que a la superación de las divisiones en grupos: la multiplicación de las escuelas profesionales cada vez más especializadas desde el inicio de la carrera de estudios es una de las manifestaciones más vistosas de esta tendencia.