



Agua fuerte De los caprichos de Francisco de Goya

<https://www.google.com.co/search?q=los%20>

CLÁSICOS

Presentamos al público unas breves reflexiones de Antonio Gramsci mientras cumplía su condena en el centro penitenciario de Turi, ciudad ubicada al suroriente de la península itálica. Dichas reflexiones se agrupan en el cuaderno de la cárcel número 12, redactado durante 1932. Los Cuadernos de la cárcel, una *Consolatione Philosophiae*¹ comunista, se subdividen en párrafos que el propio Gramsci señaló con el símbolo §, y cada uno de ellos refiere a temas delimitados, pero no separados o aislados, de los complejos problemas políticos, económicos, históricos, culturales, filosóficos o literarios, en clave de totalidad. Si el estilo de trabajo y de exposición de Nino en los cuadernos se presenta fragmentario, esto se debe principalmente a las condiciones objetivas de la vida en prisión.

Para el caso del cuaderno 12, titulado *Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales*, son tres las secciones o párrafos. El eje temático común apunta, teórica y políticamente, hacia los intelectuales, la educación y la pedagogía, a partir de las premisas y las categorías del análisis marxista, pero también desde un esfuerzo riguroso de creación y

¹ En el año 523 el filósofo Boecio, mientras estaba en prisión a la espera de un juicio por traición al rey ostrogodo Teodorico el Grande (juicio que finalmente lo condenó a muerte, siendo decapitado en 524/525), escribió su obra *Consolatione Philosophiae* (*Consolación de Filosofía*), donde plasmó distintos pensamientos a modo de terapia espiritual contra la aflicción y la soledad, y que pasaría a la posteridad como ejemplar del despliegue filosófico que escapa de los infames barrotes. Ciertamente, los Cuadernos de Gramsci representan un caso similar.

precisión conceptual, cualidades innatas del *corpus* gramsciano. La perspectiva de sus líneas es doble: **a)** crítica coyuntural y orgánica a la vez, y **b)** trazos de una alternativa anticapitalista en estas áreas. Estas dos dimensiones se desenvuelven, por un lado, en los fundamentales planteamientos sobre los intelectuales tradicionales y los orgánicos; por otro lado, en una crítica de las reformas educativas promovidas por Giovanni Gentile (el «filósofo del fascismo», hegeliano-actualista) cuando fue ministro de Instrucción Pública (1922-1925) del régimen dirigido por Benito Mussolini; y finalmente, en el diseño de una especie de «programa de la educación para la emancipación».

A continuación, reproducimos íntegro el párrafo dos del cuaderno 12, con el ánimo de contribuir a la divulgación del pensamiento de Gramsci y de aportar mayores elementos crítico-prácticos a las luchas culturales y educativas. Son tesis polémicas pero provisionales, comprometidas pero inconclusas, y su propósito último es, parafraseando a Franz Kafka, convertirse en el hacha que rompa nuestro gélido sentido común.

CUADERNO 12

Apuntes y notas dispersas para un grupo de ensayos sobre la historia de los intelectuales^{2*}**Antonio Gramsci**

<§ 2>. *Observaciones sobre la escuela: para la búsqueda del 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 existía una fractura similar, solo que de modo menos marcado, entre la escuela profesional de una parte y las escuelas medias y superiores de la otra: la escuela elemental estaba colocada en una especie de limbo, por algunas de sus características particulares.

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 lucha con la concepción mágica del mundo y de la naturaleza que el niño absorbe del ambiente impregnado de folklore, así como las nociones de derechos y deberes entran en lucha en las tendencias a la barbarie individualista y localista, que es también un aspecto del folklore. La escuela con su enseñanza lucha contra el folklore, con todas las sedimentaciones tradicionales de concepción del mundo para difundir una concepción más moderna, en la que los elementos primitivos y fundamentales son dados por el aprendizaje de la existencia de las leyes de la naturaleza como algo objetivo y rebelde a lo que hay que adaptarse para dominarlas, y por las leyes civiles y estatales que son un producto de una actividad humana, que están establecidas por el hombre y pueden ser cambiadas por el hombre para los fines de su desarrollo colectivo; la ley civil y estatal ordena a los hombres en el modo históricamente más adecuado para dominar las leyes de

2 * Texto tomado de Gramsci, Antonio. *Cuadernos de la cárcel. Tomo 4.* México, D. F.: Ediciones Era, S. A. de C. V., 1986.

La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones civiles y culturales distintas y antagónicas con respecto a las que son representadas por los programas escolares.

la naturaleza, o sea para facilitar su trabajo, 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 extensamente. Puede decirse por ello que el principio educativo que era fundamento de 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 convicción espontánea y no sólo por imposición externa, por necesidad reconocida y propuesta a sí mismos como libertad y no por simple coacción. El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente en las escuelas elementales, porque el orden social y estatal (derechos y deberes) es introducido e identificado por el trabajo en el orden natural. 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 bujería, y da la base al 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 cuesta al presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta en el futuro. Este es el fundamento de la escuela elemental; que éste haya dado todos sus frutos, que en el cuerpo

de los maestros haya existido la conciencia de su misión, es otra cuestión, vinculada a la crítica del grado de conciencia civil de toda la nación, de la que el cuerpo magisterial era sólo una expresión, todavía devaluada, y ciertamente no una vanguardia.

No es completamente exacto que la instrucción no sea también educación: el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un grave error de la pedagogía idealista y se ven ya los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación sería preciso que el escolar fuese una simple pasividad, un “recipiente mecánico” de nociones abstractas, lo que es absurdo y por lo demás es “abstractamente” negado por los defensores de la pura educatividad precisamente contra la simple instrucción mecanicista. Lo “cierto” se vuelve “verdadero” en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es ninguna cosa “individual” (y mucho menos individualizada), es el reflejo de la fracción de sociedad civil en la que el niño participa, de las relaciones sociales tal como se anudan en la familia, en la vecindad, en la población, etcétera. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones civiles y culturales distintas y antagónicas con respecto a las que son representadas por 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 eso no hay unidad entre instrucción y educación. Por lo tanto, 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 tarea que consiste en acelerar y disciplinar la formación del niño conforme al tipo superior en lucha contra el tipo inferior. Si el cuerpo magisterial es deficiente y el nexo instrucción-educación es disuelto para resolver la cuestión de la enseñanza según esquemas acartonado en los que la educatividad es exaltada, la obra del maestro resultará aún más deficiente: se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la sustancia material de lo cierto, y lo verdadero será verdadero en palabras, o sea en retórica. La degeneración se ve aún mejor

en la escuela media, en los cursos de literatura y filosofía. Antes los alumnos, por lo menos, se formaban un cierto “bagaje” o “moblaje” (según los gustos) de nociones concretas: ahora que el maestro debe ser especialmente un filósofo y un esteta, el alumno descuida las nociones concretas y se “llena la cabeza” de fórmulas y palabras que para él no tienen sentido la mayor parte de las veces, y que inmediatamente son olvidadas. La lucha contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era tan sencilla como parecía, no se trataba de esquemas programáticos, sino de hombres, y no de los hombres que inmediatamente son maestros, sino de todo el conjunto social del que los hombres son expresión. En realidad, un maestro mediocre puede lograr obtener que los alumnos se hagan más instruidos, no logrará obtener 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 propia cuenta, y 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 enseñanza, no habrá ningún “bagaje” que ordenar. Los nuevos programas habrían debido abolir completamente los exámenes: hacer un examen, ahora, debe ser terriblemente más un “juego de azar” que antiguamente. Una fecha es siempre una fecha, quien quiera que sea el profesor que examine, y una “definición” es siempre una definición; ¿pero un juicio, un análisis estético o filosófico?

La eficacia educativa de la vieja escuela media italiana, tal cual la había organizado la vieja ley Casati, no debía buscarse (o negarse) en la voluntad expresa de ser o no escuela educativa, sino en el hecho de que su organización y sus programas eran la expresión de un modo tradicional de vida intelectual y moral, de un clima cultural difundido en toda la sociedad italiana por antiquísima tradición. Que tal clima y tal modo de vivir hayan entrado en agonía y que la escuela se haya divorciado de la vida, ha determinado la crisis de la escuela. Criticar los programas y la organización disciplinaria de la escuela, quiere decir menos que nada, si no se toman en cuenta tales condiciones. Así se vuelve a la participación realmente activa del alumno en la escuela, que sólo puede existir si la escuela está ligada a la vida. Los nuevos programas, cuanto más afirman y teorizan la actividad del discípulo y su colaboración activa con el trabajo del docente, tanto más están organizados como si el discípulo fuese una

simple pasividad. En la vieja escuela el estudio gramatical de las lenguas latina y griega, unido al estudio de las literaturas e historias políticas respectivas, era un principio educativo en la medida en que el ideal humanista, que se encarna en Atenas y Roma, estaba difundido en toda la sociedad, era un elemento esencial de la vida y la cultura nacional. Incluso el aspecto mecánico del estudio gramatical estaba basado en la perspectiva cultural. Las nociones aisladas no eran asimiladas para un fin inmediato práctico-profesional: el aprendizaje parecía desinteresado, porque el interés era el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter a través de la absorción y asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea. No se aprendía el latín y el griego para hablarlos, para trabajar como camareros, como intérpretes, como agentes comerciales. Se los aprendía para conocer directamente la civilización de ambos pueblos, presupuesto necesario de la civilización moderna, o sea para ser uno mismo y conocerse a uno mismo conscientemente. Las lenguas latina y griega se aprendían según la gramática, mecánicamente; pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanicismo y aridez. Hay que vérselas con muchachitos, a los que hay que hacer contraer ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, de compostura incluso física, de concentración psíquica en determinados temas que no se pueden adquirir sin una repetición mecánica de actos disciplinados y metódicos. ¿Un estudioso de cuarenta años sería capaz de permanecer ante su escritorio durante dieciséis horas seguidas, si de niño no hubiese adquirido coactivamente, por coacción mecánica, los hábitos psicofísicos apropiados? Si se desea seleccionar grandes científicos, todavía hay que comenzar por ese punto y hay que presionar sobre toda el área escolar para lograr hacer emerger esos miles o centenares o incluso sólo docenas de estudiosos de gran clase, de los que toda civilización tiene necesidad (si bien es posible mejorar mucho en este campo, con la ayuda de subsidios científicos adecuados, sin regresar a los métodos escolares de los jesuitas).

Se aprende el latín (o, mejor dicho, se estudia el latín), se lo analiza hasta en sus partes más elementales, se lo analiza como una cosa muerta, es cierto, pero ningún análisis hecho por un niño puede ser sino sobre cosas muertas; por otra parte, no hay que olvidar que donde se hace este estudio, en estas formas, la vida de los romanos es un mito que en cierta medida ha interesado

La lucha contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era tan sencilla como parecía, no se trataba de esquemas programáticos, sino de hombres, y no de los hombres que inmediatamente son maestros, sino de todo el conjunto social del que los hombres son expresión.

ya al niño y le interesa, puesto que en lo muerto hay siempre presente un algo vivo más grande. Además: la lengua está muerta, es analizada como una cosa inerte, como un cadáver sobre la mesa anatómica, pero revive continuamente en los ejemplos, en las narraciones. ¿Se podría hacer el mismo estudio con el italiano? Imposible: ninguna lengua viva podría ser estudiada como el latín: sería y *parecería* absurdo. Ninguno de los niños conoce el latín cuando se inicia el estudio con ese método analítico. Una lengua viva podría ser conocida y bastaría que un solo niño la conociese, para romper el encanto: todos irían a la escuela Berlitz, inmediatamente. El latín se presenta (igual que el griego) a la fantasía como un mito, incluso para el maestro. El latín no se estudia para aprender latín; el latín, desde hace mucho tiempo, por una tradición cultural-escolar cuyo origen y desarrollo se podrían investigar, se estudia como elemento de un programa escolar ideal, elemento que resume y satisface toda una serie de exigencias pedagógicas y psicológicas; se estudia para habituar a los niños a estudiar de un modo determinado, a analizar un cuerpo histórico que se puede tratar como un cadáver que continuamente se recompone en vida, para habituarlos a razonar, a abstraer esquemáticamente aun siendo capaces a remitirse de la abstracción a la vida real inmediata, para ver en cada hecho o dato lo que tiene de general y lo que tiene de particular, el concepto y el individuo. ¿Y qué no significa, educativamente, el continuo parangón entre el latín y la lengua que se habla? La distinción y la identificación de las palabras y los conceptos, toda la lógica formal, con las

contradicciones de los opuestos y el análisis de los distintos, con el movimiento histórico del conjunto lingüístico, que se modifica en el tiempo, que tiene un devenir y no sólo un estatismo. En los ocho años de gimnasio-liceo se estudia toda la lengua históricamente real, después de haberla visto fotografiada en un instante abstracto, en forma de gramática: se estudia desde Enio (e incluso desde las palabras de los fragmentos de las doce tablas) hasta Pedro y los cristianos-latinos: un proceso histórico es analizado desde su aparición hasta su muerte en el tiempo, muerte aparente, porque se sabe que el italiano, con el que el latín es continuamente confrontado, es latín moderno. Se estudia la gramática de cierta época, una abstracción, el vocabulario de un periodo determinado, pero se estudian (por comparación) la gramática y el vocabulario de cada autor determinado, y el significado de cada término en cada “periodo” [estilístico] determinado: se descubre así que la gramática y el vocabulario de Pedro no son los de Cicerón, ni los de Plauto, o de Lactancio y Tertuliano, que un mismo nexo de sonidos no tiene el mismo significado en los diversos tiempos, ni en los diversos escritores. Se comparan continuamente el latín y el italiano: pero cada palabra es un concepto, una imagen, que asume matices diversos en los tiempos, en las personas, en cada una de las dos lenguas comparadas. Se estudia la historia literaria, de los libros escritos en aquella lengua, la historia política, la gesta de los hombres que hablaron esa lengua. De todo este complejo orgánico resulta determinada la educación del joven, del hecho de que, aunque sólo sea materialmente, ha recorrido todo aquel itinerario, con aquellas etapas, etcétera. Se ha sumergido en la historia, ha adquirido una intuición historicista del mundo y de la vida, que se convierte en una segunda naturaleza, casi una espontaneidad, porque no ha sido pedantemente inculcada por “voluntad” extrínsecamente educativa. Este estudio educaba sin tener la voluntad expresamente declarada, con la mínima intervención “educativa” del maestro: educaba porque instruía. Se hacían experimentos lógicos, artísticos, psicológicos sin “reflexionar en ellos”, sin mirarse continuamente al espejo, y se hacía especialmente un gran experimento “sintético”, filosófico, de desarrollo histórico-real.

Esto no quiere decir (y sería torpe pensarlo) que el latín y el griego, como tales, tengan cualidades intrínsecamente taumatúrgicas en el campo educativo. Es

toda la tradición cultural, que vive también y especialmente fuera de la escuela, la que en un determinado ambiente produce tales consecuencias. Se ve, por lo demás, cómo, cambiada la tradicional intuición de la cultura, la escuela ha entrado en crisis y ha entrado en crisis el estudio del latín y del griego.

Habría que sustituir el latín y el griego como crisol de la escuela formativa y se sustituirían, pero no será fácil organizar la nueva materia o la nueva serie de materias en un orden didáctico que dé resultados equivalentes de educación y formación general de la personalidad, partiendo de los niños hasta el umbral de la elección profesional. En este periodo, en efecto, el estudio o la parte mayor del estudio debe ser (o parecerles a los discípulos) desinteresado, esto es, no tener objetivos prácticos inmediatos o demasiado inmediatos, debe ser formativo, aunque sea "instructivo", o sea rico de nociones concretas.

En la escuela actual, por la crisis profunda de la tradición cultural y de la concepción de la vida y del hombre, tiene lugar un proceso de degeneración progresiva: las escuelas de tipo profesional, o sea preocupadas por satisfacer intereses prácticos inmediatos, pierden su posición de vanguardia en la escuela formativa, inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y es predicada como democrática, mientras que por el contrario ella no sólo está destinada a perpetuar las diferencias sociales, sino a cristalizarlas en formas chinas.

La escuela tradicional ha sido oligárquica por estar destinada a la nueva generación de los grupos dirigentes, destinada a su vez a volverse dirigente: pero no era oligárquica por el modo de su enseñanza. No es la adquisición de capacidades directivas, no es la tendencia a formar hombres superiores lo que da el sello social a un tipo de escuela. El sello social es dado por el hecho de que cada grupo social tiene su propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere destruir esta trama, es preciso, pues, no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que conduzca al joven hasta el umbral de la elección profesional, formándolo entre tanto 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 internas, he ahí que hace nacer la impresión de poseer una tendencia democrática. Obrero manual y obrero calificado, por ejemplo; campesino y geómetra o ayudante de agrónomo, etcétera. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no sólo puede significar que un obrero descalificado se vuelve calificado, sino que todo “ciudadano” puede volverse “gobernante” y que la sociedad lo pone, aunque sea “abstractamente”, en las condiciones generales de poder llegar a serlo; la democracia política tiende a hacer coincidir a gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno con el consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de la capacidad y la preparación técnica general necesarias al fin. Pero el tipo de escuela que se desarrolla como escuela para el pueblo no tiende ni siquiera a mantener la ilusión, porque se organiza cada vez más en forma de restringir la base de la clase gobernante técnicamente preparada, en un ambiente social político que restringe aún más la “iniciativa privada” en el sentido de impartir esta capacidad y preparación técnico-política, de modo que se regresa en realidad a las divisiones de “orden” jurídicamente establecidas y cristalizadas más que a la superación de las divisiones en grupos: la multiplicación de las escuelas profesionales cada vez más especializadas desde el comienzo de la carrera de los estudios es una de las manifestaciones más visibles de esta tendencia.

A propósito del dogmatismo y del criticismo-historicismo en la escuela elemental y media, debe observarse que la nueva pedagogía ha querido dar la batalla al dogmatismo precisamente en el campo de la instrucción, del aprendizaje de nociones concretas, o sea precisamente en el campo en el que un cierto dogmatismo es prácticamente imprescindible y puede ser reabsorbido y disuelto sólo en el ciclo entero del curso escolar (no se puede enseñar gramática histórica en las escuelas elementales y en el gimnasio), pero se ve obligada luego a ver introducido el dogmatismo por excelencia en el campo del pensamiento religioso e implícitamente a ver descrita toda la historia de la filosofía como una sucesión de locuras y delirios.

En la enseñanza de la filosofía, el nuevo curso pedagógico (al menos para aquellos alumnos, y son la inmensa mayoría, que no reciben ayudas intelectuales

El sello social es dado por el hecho de que cada grupo social tiene su propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental.

fuera de la escuela, en la familia o en el ambiente familiar, y deben formarse sólo con las indicaciones que reciben en clase) empobrece la enseñanza y rebaja su nivel prácticamente, no obstante que racionalmente parezca bellísimo, de una belleza utópica. La filosofía descriptiva tradicional, reforzada por un curso de historia de la filosofía y de la lectura de cierto número de filósofos, prácticamente parece lo mejor. La filosofía descriptiva y definidora será una abstracción dogmática, como la gramática y las matemáticas, pero es una necesidad pedagógica y didáctica. $1 = 1$ es una abstracción, pero nadie es conducido por ello a pensar que una mosca es igual a un elefante. Incluso las reglas de la lógica formal son abstracciones del mismo género, son como la gramática del pensar normal, y no obstante es preciso estudiarlas, porque no son algo innato sino que deben ser adquiridas con el trabajo y la reflexión. El nuevo curso presupone que la lógica formal es algo que ya se posee cuando se piensa, pero no explica cómo se la debe adquirir, lo que prácticamente es como si se la supusiera innata. La lógica formal es como la gramática: es asimilada en forma "viviente" aunque el aprendizaje necesariamente haya sido esquemático y abstracto, porque el discípulo no es un disco de gramófono, no es un recipiente pasivamente mecánico, aunque la convencionalidad litúrgica de los exámenes lo haga aparecer así en ocasiones. La relación de estos esquemas educativos con el espíritu infantil es siempre activa y creativa, como activa y creativa es la relación entre el obrero y sus utensilios de trabajo: un calibrador es también él un conjunto de abstracciones, y sin

embargo no se producen objetos sin previamente calibrarlos, objetos reales que son relaciones sociales y contienen, implícitas, ideas. El niño que se esfuerza con los *barbara*, *baralipton*, se fatiga, es cierto, y hay que procurar que sufra la fatiga indispensable y no más, pero también es cierto que siempre deberá fatigarse para aprender a forzarse a sí mismo a privaciones y limitaciones de movimiento físico, o sea someterse a un aprendizaje psico-físico. Hay que persuadir a mucha gente de que también el estudio es un oficio, y muy fatigoso, con su especial aprendizaje, además de intelectual, también muscular-nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido mediante el esfuerzo, el aburrimiento e incluso el sufrimiento. La participación de masas más vastas en la escuela media acarrea la tendencia a disminuir la disciplina del estudio, a exigir “facilidades”. Muchos piensan incluso que las dificultades son artificiosas, porque están acostumbrados a considerar como trabajo y fatiga sólo el trabajo manual. La cuestión es compleja. Ciertamente, el niño de una familia tradicional de intelectuales supera más fácilmente el proceso de adaptación psico-física; desde la primera vez que entra a clase tiene numerosos puntos de ventaja sobre sus compañeros, tiene una orientación ya adquirida por los hábitos familiares: concentra la atención con mayor facilidad, porque tiene el hábito del control físico, etcétera. Del mismo modo el hijo de un obrero de ciudad sufre menos al entrar a la fábrica que un hijo de campesinos o un joven campesino ya desarrollado para la vida rural. También el régimen alimenticio tiene su importancia, etcétera. He ahí por qué muchos del pueblo piensan que en la dificultad del estudio hay un “truco” en su perjuicio (cuando no piensan que son estúpidos por naturaleza): ven al señor (y para muchos, en el campo especialmente, señor quiere decir intelectual) realizar con soltura y aparente facilidad el trabajo que a sus hijos les cuesta lágrimas y sangre, y piensan que debe de haber un “truco”. En una nueva situación, estas cuestiones pueden hacerse agudísimas y habrá que resistir la tendencia a hacer fácil aquello que no puede serlo sin desnaturalizarse. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales, hasta llegar a las más grandes especializaciones, de un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las aptitudes correspondientes, habrá que superar dificultades inauditas.