



ELOY TERRÓN (1919-2002) PERSONALIDAD INTELECTUAL Y ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN

RAFAEL JEREZ MIR (*)

RESUMEN. Este artículo se divide en dos partes. En la primera, se aborda la configuración cultural de la vía de progreso de la personalidad intelectual de Eloy Terrón: la concepción hegeliana de la filosofía y el humanismo marxista. Y, en la segunda, se resume su contribución al estudio de la educación desde cuatro vías principales de aproximación, como historiador, docente y político, antropólogo y sociólogo: la sociología histórica de la Universidad española; la sociología del sistema escolar; la relación teórica y heurística entre antropología, comunicación y educación; y la interpretación evolucionista de la filogénesis y la ontogénesis del hombre y de la dialéctica del hombre y su medio en general.

ABSTRACT. This article is divided into two parts. The first part deals with the cultural configuring of the path towards progress in the intellectual personality of Eloy Terrón: the Hegelian conception of philosophy and Marxist humanism. The second part summarises his contribution to the study of education from four main approaches as a historian, teacher, politician, anthropologist and sociologist: the historical sociology of Spanish universities; the sociology of the school system; the theoretic and heuristic relation between anthropology, communication and education; and the evolutionary interpretation of the phylogeny and ontogenesis of man and of the dialectics of man and his medium in general.

VÍA DE PROGRESO DE LA PERSONALIDAD INTELECTUAL: CONCEPCIÓN HEGELIANA DE LA FILOSOFÍA Y HUMANISMO MARXISTA

Eloy Terrón se formó inicialmente en la cultura agrícola de subsistencia de su pueblo natal, Fabero del Bierzo, dentro de la comunidad, la vecindad y, sobre todo, de su propia familia de campesinos pobres¹. A los trece años y medio se puso a trabajar

como aprendiz de mecánico y electricista en las minas del pueblo, donde se identificó emocionalmente enseguida con la clase obrera y sus principios morales. Aunque personalmente rechazó siempre en lo más íntimo la violencia física, en agosto de 1936 tuvo que salir huyendo a solas y de madrugada de su casa para salvar la vida. Aventado así, como tantos otros, por el vendaval de la Guerra Civil, se enfrentó entonces a siete largos años de riesgos e incomodida-

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) Contamos con una Autobiografía de Eloy Terrón Abad: *Los trabajos y los hombres*. Ponferrada, Ayuntamiento de Fabero, 1996, pp. 3-14. (Aunque sólo alcanza hasta los primeros años cincuenta).

des: desde los primeros meses, huído en el monte, hasta el último año, de encierro en un calabozo militar, en cumplimiento de una condena por el delito de adhesión a la rebelión²; pero esas y otras experiencias de esos años le sirvieron también para comprometerse con la causa del humanismo comunista y para optar por la vía del estudio, profesional y políticamente.

Tras cursar el bachillerato en León (1942-45), eligió una «carrera seria» dentro de lo limitado de sus medios económicos y se licenció en Filosofía, estudiando como alumno libre en las universidades de Oviedo y de Murcia (1946-48). Pero, al mismo tiempo, se integró en el círculo intelectual de la biblioteca Azcárate y los poetas de la revista *Espadaña*, de León, cuyo director, el canónigo Antonio González de Lama, fue la persona que más influyó en él. Adquirió allí el hábito de ensayar visiones de conjunto de filosofía y de física, revisando y actualizando sistemáticamente sus conocimientos para exponerlos mejor. Y, sobre todo, aprendió

a usar los conocimientos propios en la interacción comunicativa con otras personas, no sólo en la discusión, sino en el intercambio pausado y formativo de opiniones entre personas de distinto nivel de formación pero bien intencionadas y tolerantes, que buscan esclarecer cuestiones, en debatir para imponer los criterios u opiniones propias. Claro que, para conseguir ese «clima», es necesaria una gran dosis de humildad y unos principios morales muy firmes³.

Con todo, cuando en 1948 se encontró con el título prácticamente en el bolsillo⁴,

no supo qué hacer. Tenía bastantes conocimientos, pero no había conseguido aún organizar con ellos una conciencia propia, con un pensamiento claro y activo. Cirilo Benítez, un ingeniero culto y optimista, «auténtico modelo de intelectual convertido en militante comunista»⁵, con quien hizo amistad entonces, le orientó eficazmente en economía y en historia y le ayudó a encontrar la vía de progreso de su personalidad intelectual. Pero, de momento, no superó esa irresolución.

Los años de indecisión fueron el 49, el 50 y el 51; por una parte quería profundizar en algunas ideas. Estaba leyendo *La fenomenología del espíritu* de Hegel en alemán y en inglés; leía también los *Manuscritos económico-filosóficos* de Marx y estaba obsesionado con la naturaleza del trabajo; por eso ayudé a mi familia⁶. El fruto de estos esfuerzos cuajó en las lecturas de Hegel, la *Lógica*, y algunas obras de los economistas Adam Smith, David Ricardo y de Carlos Marx⁷.

Lo que hizo entonces fue tratar de aclarar sus ideas, aunque compatibilizando la búsqueda personal de la verdad con un magisterio ejemplar en la academia que abrió, con algunos amigos, en un pueblo de León.

En los más oscuros años de la postguerra (civil y europea), en plena «larga noche de piedra», aparece, ¿por casualidad?, en Cacabelos, un maestro que, junto a otros, puso en marcha la Academia «Gil y Carrasco», un proyecto educativo diferente al oficial. Se llamaba Eloy Terrón, «don Eloy». Poco a poco íbamos conociendo que era de Fabero, que había pertenecido al ejército repu-

(2) Su hermano César —que fue un líder político nato de la guerrilla leonesa— llevaba un mapa con adiciones suyas cuando murió en un enfrentamiento con el ejército, en julio de 1940.

(3) Op. cit. E. Terrón: *Los trabajos y los hombres*. pp. 10-11.

(4) El examen de grado no lo realizó hasta 1950, en Madrid.

(5) Cirilo Benítez fue el introductor de Vicent Gordon Childe en España y la figura central de un círculo madrileño de renacimiento intelectual muy activo, entre 1947 y 1950; murió prematuramente en un grave accidente de ferrocarril.

(6) En 1949 volvió a su pueblo, tras trece años de ausencia y no sin prevención, aunque le acogieron muy bien, para sorpresa suya.

(7) Op. cit. E. Terrón: *Los trabajos y los hombres*. pp. 13.

blicano («rojo», en aquellos tiempos), que estuvo en prisión, condenado en un consejo de guerra. En los años 49 y 50 estos datos aislados configuraban un halo misterioso en nuestras mentes infantiles, diariamente bombardeadas por las consignas patrióticas de aquellos «años triunfales». Lo que sí percibíamos, con claridad meridiana, es que nos encontrábamos ante un maestro diferente a todos los que habíamos conocido. Nunca recurría a castigos físicos ni, por descontado, psíquicos, en una época en que el lema era, más o menos, «la letra con sangre entra». Pero sobre todo, para él, extraño entre extraños, enseñar era buscar. Buscar la verdad. Y siempre con leal lado, la buscábamos en el campo, en el río, en los libros, en los monumentos históricos. Las clases de plantas, los tipos de hojas, los elementos de una flor lo aprendíamos arrancando plantas, coleccionando hojas (o insectos), separando los elementos de una flor. Con él diseccionábamos lagartijas, ranas, pájaros y peces; probábamos combinaciones químicas elementales; analizábamos piedras, recogidas a las orillas del río. O, con un pez en su mesa, explicaba (¿aquello era «explicar» o «educar»?) la respiración branquial. ¡Qué gozo inmenso recorrer, junto a él, el Lago de Carucedo, el castillo de Cornatel, las Médulas, al mismo tiempo que nos hablaba de los amores de Dña. Beatriz y Don Álvaro, de los romanos, de los templarios! Cada día ensanchaba nuestro horizonte de curiosidad, nos abría

un mundo desconocido y potencialmente infinito a niños de postguerra que habitaban en un ambiente cude y enano. Y todo esto sucedía en 1949, en Cacabelos, con niños de 9 años. No era en Barcelona, y mucho menos en París, o en Berlín, o en Milán. En Cacabelos y con un maestro de Fabero. Nunca lo olvidé y nunca lo olvidaré. Con él, y a mis nueve años, aprendí y para siempre, en qué consiste eso que ahora denominan función docente, cómo debe encauzarse la pasión educadora y por qué caminos de intercomunicación debe circular esa delicada, pero apasionante, relación cotidiana entre alumno y maestro⁸.

La vía de progreso de su personalidad comenzó a fraguar tras su traslado a Madrid, cuatro años después⁹. Por de pronto, aprendió en Hegel tres cosas importantes: que la filosofía genuina no es sino «el saber verdadero» y universal¹⁰; que, por lo mismo, la formación filosófica coincide con la científica; y que para formarse científicamente

lo verdaderamente importante es seguir el movimiento del pensamiento a través de los más diversos contenidos. Que la inteligencia —la razón— adquiera, al mismo tiempo que los contenidos, la aptitud para moverse a través de ellos, es en lo que consiste la verdadera formación científica, filosófica [...]: «el fin de toda ciencia verdadera consiste en que el espíritu se encuentre a sí mismo en todo lo que llena el cielo y la tierra»¹¹.

(8) A. Núñez García, «Eloy Terrón, un maestro», *bierzo70usuarios.retecal.es*. El autor es catedrático en un Instituto de la comarca, en la actualidad.

(9) Entre 1952 y 1958, fue «profesor de todo» en un colegio de Bachillerato, y, desde 1958 hasta 1977, colaborador del biólogo evolucionista Faustino Corclón (1909-1999), como asesor de su Departamento de Investigación en el Instituto de Biología y Sueroterapia, en los Laboratorios Coca y en el Instituto de Biología Aplicada. Fue becario del Instituto Balmes de Sociología del CSIC (1956-65) y ejerció la docencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid: como profesor ayudante de clases prácticas de Santiago Montero Díaz, en la cátedra de Historia Antigua (tomó posesión el 31 de octubre de 1955 y cesó en 1958), en un principio; y como profesor adjunto provisional de José Luis López Aranguren, en la de Ética y Sociología (tomó posesión el 1 de octubre de 1957 y dimitió el 4 de diciembre de 1965, por razones morales y políticas), después.

(10) Hay dos manuscritos sin fecha (posteriores al comienzo de su relación con Faustino Cordón y escritos para aclararse personalmente), muy significativos a este respecto: «Sobre el método» (30 pp), que dejó incompleto; y «La tarea de la filosofía como ciencia: del amor al saber al saber verdadero» (38 pp.). En mi artículo «Eloy Terrón Abad (1919-2002): el hombre y el marxista. Una aproximación bio-bibliográfica» (*Papeles de la FIM*, 20, 2003; en prensa) puede consultarse su índice analítico temático-conceptual, así como el de cualquier otro texto, inédito o no, del autor.

(11) Prólogo de la *Introducción a la historia de la filosofía*, de Hegel (Buenos Aires, Aguilar, 1956, pp. 9-24.), pp. 12-13. La cita de Hegel, en cursiva, es de la *Enc., Filosofía del Espíritu*, primer párrafo.

O, dicho de otro modo:

El fin de la ciencia consiste en hacer que el mundo objetivo no nos sea extraño, o hacer que nosotros mismos nos reconozcamos en él, como suele decirse, lo cual también significa que la ciencia consiste en reducir el mundo objetivo a concepto (o idea), esto es, a lo más íntimo que hay en nosotros, a nuestra íntima personalidad¹².

Y eso fue precisamente lo que él se puso a hacer a partir de entonces, comenzando por su trabajo como crítico, traductor y divulgador, como docente y como científico, de los años cincuenta y sesenta.

Como crítico, traductor y divulgador, se interesó ante todo por la Sociología, pero sin olvidarse de la Filosofía y la Historia, la Antropología y otras ciencias del hombre y de la cultura. Hizo 22 reseñas amplias de libros y autores importantes¹³ de ciencias sociales, que aparecieron en su mayor parte en la *Revista Internacional de Sociología* (1955-67), con un predominio claro de las fuentes inglesas y norteamericanas que evidencia la apertura de su pensamiento. Publicó 165 notas referatas y resúmenes de artículos destacados de temas de ciencias sociales (en inglés, alemán, italia-

no, francés y portugués) en esa misma revista (1953-65)¹⁴. Prologó y tradujo *Introducción a la historia de la filosofía* (1956), de Hegel, del alemán; y *Las filosofías sociales de nuestra época de crisis* (1957), de P. A. Sorokin, del inglés. Prologó *Los derechos del hombre* (1957), de Th. Paine. Tradujo *Ideología y utopía* (1956), de K. Mannheim, *La evolución de la naturaleza humana* (1962), de J. C. Herrick, y *Los límites del crecimiento en España, 1959-1967* (1972), de M. Román, del inglés; y *El materialismo dialéctico en la Unión Soviética* (1963), de G. A. Wetter, del alemán. Y redactó 2 artículos de temas sociológicos, para la *Enciclopedia FACTA* (1962-64); 44, para la *Enciclopedia de la Cultura Española* (1962-68); y 8, para la *Gran Enciclopedia del Mundo* (1962-67).

Como docente, elaboró y difundió su pensamiento, con una orientación multidisciplinar similar, aprovechando el estímulo de la enseñanza superior: en sus cursos y seminarios de la Facultad de Filosofía y Letras (1955-65)¹⁵; en los Cursos de Sociología que organizó un grupo de sociólogos y de filósofos del derecho, con la colaboración ambigua del rectorado, en la Universidad Complutense de Madrid (1963-65)¹⁶; en

(12) *Lógica (Gran Enciclopedia)*, parágrafo 194, aclaración 1ª.

(13) Concretamente, de A. Alcalá Galiano, É. Durkheim, R. K. Merton, B. Barber, M. Ginberg, S. Lilley, V. Gordon Childe, C. F. Carter y B. R. William, E. Gómez Arboleya y S. del Campo, L. A. White, P. Jaccard, S. A. Coulson, I. Asimov, H. Arvon, T. Parsons, F. Stemberg, L. H. Parias, G. Friedmann y R. L. Heilbroner.

(14) De ellas, significativamente, 73 de epistemología y teoría de las ciencias sociales, 25 sobre la problemática de la automatización y el resto sobre los procesos sociales básicos y las principales especialidades de la Sociología.

(15) «El origen del Estado» y «El Estado como sujeto de la Historia», en la cátedra de Historia Antigua; «Pensamiento social y estructura social», en la de Historia de la Filosofía Antigua (dos años); y «La teoría de la cultura de L. A. White», «Introducción a la Sociología del Conocimiento» y «Sociología de la Educación», en la de Ética y Sociología.

(16) «Sociología de la Educación», «Sociología del Trabajo» y «Estudio sociológico de la juventud». Ante el éxito del movimiento estudiantil que acabó con el suyo, el rectorado clausuró los Cursos; y en julio de 1965, creó la Escuela de Sociología de la Universidad de Madrid, para tratar de contrarrestar la influencia social y política de los intelectuales más críticos. Además, previamente, en febrero de ese mismo año, el Ministerio de Educación separó de sus cátedras —por manifestarse con los estudiantes y participar en sus asambleas— a cinco de los profesores que estaban en el centro de su aversión ideológica: José Luis López Aranguren, Enrique Tierno Galván y Agustín García Calvo, de forma definitiva; y Santiago Montero Díaz y Mariano Aguilar Navarro, por dos años. En esas condiciones, Eloy Terrón, como profesor adjunto, se hizo cargo en principio de la docencia de la cátedra de Ética y Sociología. Pero, cuando el Tribunal Supremo confirmó las sentencias, dimitió inmediatamente por razones morales y políticas, sacrificando ejemplarmente su propio futuro académico. De hecho, tuvo que esperar catorce años para volver a la Universidad; como profesor adjunto contratado (1979-85) y profesor

CEISA (1965-68)¹⁷; en la Escuela Crítica de Ciencias Sociales (1968-70)¹⁸; en algunos congresos científicos¹⁹; y en otras instituciones de la sociedad civil²⁰.

En fin, como científico, se esforzó en combinar el conocimiento especializado y el conocimiento general. Como especialista, trabajó en diversos campos: en el de la Historia, al preparar su tesis doctoral²¹ y los artículos directa²² o indirectamente²³ relacionados con ella, actualizando sus conclusiones históricas y teóricas²⁴ y enriqueciendo sus claves explicativas²⁵ y metodológicas²⁶ con las del materialismo histórico; en el de la Antropología, al abrir

una nueva línea de investigación a raíz de su reclusión forzosa en Guereña (Badajoz) durante el estado de excepción de 1969; y, en el de la Estética, con su monografía sobre la problemática de la ciencia de la estética y el arte²⁷. Al mismo tiempo, esbozó también la fundamentación teórica de «la» ciencia del hombre y de la cultura a partir de cuatro fuentes básicas: la filosofía del espíritu de Hegel; la interpretación neodarwinista del origen del hombre y la sociedad de Gordon Childe; la tradición central de la antropología cultural, con especial atención a A. L. Kroeber y, sobre todo, a L. A. White y su culturología²⁸; y la

titular de Teoría de la Comunicación (1985-86), en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, hasta su jubilación legal, en principio; y como profesor contratado de Teoría e Historia de la Cultura (1984-94), en la Escuela Superior de Diseño de la Universidad Politécnica de Madrid, posteriormente.

(17) «Sociología de la Educación» (1965-68), «Sociología del Trabajo» (1967-68) y «Estructura y Conciencia Nacional» (1967-68). Además de una escuela de estudios sociales, de iniciativa privada, CEISA, fue un centro activo de la oposición a la dictadura franquista.

(18) «La sociedad española a partir del siglo XVII» (1969) y «Origen y evolución del medio humano» (1969). La Escuela Crítica de Estudios Sociales se abrió en sustitución de CEISA, tras su cierre por el gobierno, para ser clausurada también poco después.

(19) «Fundamentos sociológicos de la organización de la investigación científica» (*ACTAS del XIX Congreso Internacional de Sociología de México*, t. III, 1960, pp. 109-124), un estudio sociológico de la organización de la investigación científica, tomando como modelo un centro de investigación biológica y farmacéutica (IIBS); y «La formación científica en la industria farmacéutica», (II Convención bienal de la industria farmacéutica española, comunicaciones libres y ponencias, 1963, p. 702).

(20) «Socialización del hombre y disposición de la vivienda», conferencia en el Colegio Mayor San Juan Evangelista, de Madrid, en mayo de 1969; «Sobre el origen del hombre», ciclo de conferencias en el colegio Obispo Perelló, de Madrid, durante el curso 1970-71; «En torno al origen del hombre. Las bases biológicas de la vida social humana», seminario sobre la «Determinación social de la conducta humana», en el Club de Amigos de la UNESCO de Madrid, en 1971; etc.

(21) *La filosofía krausista en España (Estudio de las condiciones que hicieron posible su importación, arraigo y difusión)* (1958), publicada once años después con el título de *Sociedad e ideología en los orígenes de la España Contemporánea*. Barcelona, Península, 1969.

(22) «La revolución liberal de 1820», en *Nuestras ideas* (1957), pp. 20-38; «La estructura «real» de la sociedad española. Fase final del Antiguo Régimen», en *Revista Española de Sociología*, 1 (1966), pp. 56-82; y un tercero, que se ha perdido, sobre la intelectualidad progresista española del siglo XIX y primer tercio del XX, inspirado en los ensayos de Santiago Valentí Camp.

(23) «El estado actual de la ciencia y la necesidad de esclarecerla y criticarla», en *Realidad*, 11-12 (1966), 80-90; «Análisis sociológico de la Universidad española», en *Cuadernos para el Diálogo*, VI, (1967), pp. 11-15; «Estudio preliminar» del libro *Textos Escogidos: Julián Sanz del Río*. Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968, pp. 9-95; y «Universidad y sociedad», en *Hacia una nueva universidad*, Madrid, Ayuso, 1977, pp. 167-211.

(24) «Conciencia individual y tradición nacional», publicado como apéndice de su tesis doctoral, en *Sociedad e ideología* en los orígenes de la España Contemporánea. pp. 245-256.

(25) El funcionalismo, la teoría contextualista de la cultura y la sociología del conocimiento.

(26) Los métodos comparativo, funcional e histórico-cultural.

(27) *Posibilidad de la estética como ciencia (El hacerse de su objeto y la evolución de los sentimientos humanos)*. Madrid, Ayuso, 1970.

(28) «La ciencia de la cultura. Introducción a una teoría de la alienación», en *Revista Española de Sociología*, 0, (1965), pp. 11-21.

biología evolucionista de Faustino Cor-dón. Y la fue afinando progresivamente, además, con el análisis de la función social de la ciencia y de otros problemas de teoría, historia y sociología de la ciencia, cuyos resultados se publicaron también en forma de libro²⁹.

Ahora bien, por otra parte, Eloy Terrón entendió siempre la concepción hegeliana de la filosofía como ciencia al modo de Marx, desde el compromiso político con la democracia y el socialismo: esto es, como «crítica sin contemplaciones de todo lo existente» para que «nuestro tiempo -y, ante todo, la clase obrera- llegue a entenderse a sí mismo en sus luchas y deseos», y así «influir sobre nuestros contemporáneos»³⁰. Por eso resaltó la significación política y científica de Thomas Paine como «intelectual del pueblo», junto con la confianza de Jefferson como gran protagonista de la revolución americana en la educabilidad del hombre y en la accesibilidad popular de la ciencia, denunciando su mixtificación actual, esotérica, elitista y clasista, como arma de poder, distinción y dominación³¹. Por eso profundizó de modo sistemático, claro y riguroso, en ese contraste político-ideológico del doble uso social de la ciencia en una serie de artículos³². Por eso alabó a Gordon Childe, como modelo de gran

científico que, sin descuido de la investigación especializada,

consciente de sus obligaciones humanas [...], sintió la necesidad de elaborar sus inmensos conocimientos en una síntesis viva y coherente para ayudar al hombre común, al hombre corriente, a hacerse una idea clara y racional de las primeras etapas de la historia de la Humanidad³³.

Por eso mantuvo que hoy, con la civilización capitalista, no puede hablarse ya, propiamente, de humanismo más que a partir del compromiso con la liberación racional de «todos los hombres» de la miseria material y espiritual, con la ayuda de la ciencia y de la técnica.

Actualmente, el humanismo es inseparable de la ciencia y de la técnica, porque es amor al hombre, es decir, deseo de coope-rar a su bienestar y a su seguridad. Todo humanismo tiene que proponerse como fin la liberación del hombre, *de todos los hom-bres*, de la miseria, la degradación por un trabajo animal, de la enfermedad y, en defi-nitiva, de toda forma de alienación. El humanismo debe significar una postura decidida en favor del progreso de la ciencia y de la técnica y de la difusión de la racionalidad que ellas crearán porque ellas son la condición, no sólo de la liberación de las necesidades y de la enfermedad, sino por-que son la condición de la liberación del

(29) *Ciencia, técnica y humanismo*. Madrid, Ediciones del Espejo, 1973. En el libro se incluyen siete trabajos sobre esa problemática escritos a lo largo de los últimos diez años: «La actividad humana, raíz del conocimiento» (pp. 17-46), «Ciencia, técnica y humanismo» (pp. 47-75) y «Condiciones e importancia de la crítica científica» (pp. 183-215), que son los más antiguos; y «Las raíces de la tecnología moderna» (pp. 77-97), «La novedad como valor categórico del mundo actual» (pp. 99-115), «Cambio y permanencia. La ciencia, único asidero del hombre actual» (pp. 117-181) y «La libertad como creación» (pp. 217-226), mucho más modernos.

(30) Sobre la concepción marxiana de la filosofía pueden verse dos textos previos: «La filosofía de Marx. Superación de la filosofía especulativa y realización de la filosofía crítica», en *Papeles de la FIM*, 5 (1996), pp. 45-76; y «La concepción definitiva de Marx sobre la filosofía y su aplicación en el Manifiesto Comunista», en *Utopías*, 176/177 (1998), pp. 273-305.

(31) «Tom Paine, un intelectual del pueblo», prólogo de Th. Paine: *Los derechos del hombre*. Buenos Aires, Aguilar, 1957; (reeditado por Orbis, Madrid, 1983; pp. 7-19).

(32) «De la ciencia al conocimiento común. I. Los resultados de la ciencia y el conocimiento general», en *Insula*, 167, 1960-, p. 10. y 2. «Las formas de expresión del conocimiento», en *Insula*, 171, 1961, pp. 12-13; «Unidad y diversidad de todas las formas de expresión», en *Insula*, 179, 1961, p. 15; «La ciencia, una riqueza ignorada a nuestro alcance. I», en *Insula*, 175, 1961, p. 14) y «La ciencia, una riqueza ignorada a nuestro alcance II», en *Insula*, 184, 1962, p. 10).

(33) «La evolución de la sociedad», de V. Gordon Childe», en *Cuadernos para el Diálogo*, 42 (1967), pp. 32-33; p. 32.

miedo, de la inseguridad, de la desorientación y de la superstición. La ciencia y la técnica no sólo son la condición de la liberación del hombre físico, sino de la liberación del hombre espiritual [...].

En el mundo capitalista, hoy más que nunca, el humanismo se halla comprometido en la empresa de liberar a los hombres. [...]. La liberación del hombre de la desorientación y del caos de sensaciones, que llevan a la neurosis, es posible precisamente porque la ciencia, a pesar de todos los obstáculos y todos los esfuerzos por conservarla aislada de la realidad y de resaltar sus aspectos mágicos (irracionales), progresa hacia una imagen coherente y viva de la realidad, y en este progreso la ciencia crea las condiciones para su propia desmitificación. Pero, a la vez, con el apoyo de la técnica se crean las condiciones para la asimilación por todos los hombres de los hallazgos más generales y valiosos de la ciencia. El progreso de la ciencia constituye también el fundamento de su auténtica generalización³⁴.

Y por eso trabajó incansablemente –como investigador científico y como maestro humanista– durante el resto de su vida para elevar el conocimiento especializado a conocimiento general y para transformar el conocimiento general en conocimiento de la clase trabajadora y del hombre corriente, en conocimiento común.

En lugar de preocuparse, como el intelectual y el académico típicos, por publicar a toda costa y hacer carrera, volvió una y otra vez sobre los principales problemas, acumulando sus manuscritos y dialogando permanentemente de modo ejemplar, callado y anónimo, con todo tipo de gentes: desde los discípulos más próximos, los amigos más íntimos y sus paisanos del Bierzo a los educadores y los trabajadores, ofreciendo a cada uno el comentario o el libro oportunos. Y, en cuanto le fue posible, asumió también determinadas respon-

sabilidades institucionales para ser más eficaz social y políticamente. Fue decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y presidente del Consejo General de Doctores y Licenciados de España durante la transición democrática³⁵. Presidió el Club de Amigos de la UNESCO de Madrid, en distintas épocas. Fue fundador y miembro activo del Movimiento de Defensa del Consumidor. Codirigió la Asociación «Guillermo Humboldt» para el conocimiento de los pueblos de España y la República Democrática Alemana. Formó parte del Tribunal por la Paz en Irak. Y colaboró activamente como asesor de la Fundación de Investigaciones Marxistas, como miembro del consejo de redacción de *Nuestra Bandera*, en el Área de Comunicación de Izquierda Unida y en otras iniciativas políticas del PCE.

ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN: CUATRO VÍAS DE APROXIMACIÓN

Por lo demás, la trayectoria de Eloy Terrón como científico se orientó significativamente, de forma directa o indirecta, hacia el estudio de la educación, desde cuatro puntos de vista fundamentales: los del historiador, el docente y el político, el antropólogo y el sociólogo.

PERSPECTIVA HISTÓRICA: DEL DESCUBRIMIENTO DE LA ESPAÑA «REAL» Y SU HISTORIA A LA SOCIOLOGÍA HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Al final fueron dos personas muy distintas –el cura González de Lama y el catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, Santiago Montero Díaz– quienes acabaron con su irresolución intelectual inicial, al

(34) *Ciencia, técnica y humanismo*, pp. 72-74.

(35) En 1988 se le concedió la Gran Cruz de Alfonso X el Sabio, por su contribución a la educación desde esas posiciones institucionales.

orientarle hacia la problemática de la sociología del conocimiento y la sociología de la educación, con motivo de su tesis doctoral.

Éstas dos personas trataron de reorientar mi «vocación» científica de la física a la filosofía y de éstas a los condicionantes sociales del desarrollo intelectual de los individuos y a las motivaciones sociales (y culturales) del comportamiento, al disuadirme de dedicarme a estudiar la filosofía existencial para dedicarme al estudio de un tema nuestro, nacional, que implicara cuestiones teóricas y sociales, como, por ejemplo, la importación del krausismo en España³⁶.

Abordó rigurosamente el estudio sociohistórico de la introducción del krausismo en España mediante la investigación de dos procesos estrechamente interrelacionados: la transformación de la estructura social y económica en España con la crisis del Antiguo Régimen en los primeros tercios del siglo XIX; y el esclarecimiento del desarrollo del pensamiento y la creatividad intelectual en la misma época³⁷. Pero lo realmente decisivo para él fue el descubrimiento de la vitalidad de la España «real», el interés de su historia y el falseamiento de la misma por la historiografía oficial desde 1840.

Cuando el profesor Montero Díaz me sugirió como tema el krausismo, me pareció muy mal; naturalmente a mí me hubiera gustado trabajar en un tema más «brillante» y de «interés». [...] Hoy siento un profundo agradecimiento hacia el profesor Montero Díaz por haberme casi obligado a elegir

este tema. Mi agradecimiento es doble, ya que el desarrollo de este tema ha dado lugar a dos resultados muy desiguales en valor; el menor y casi insignificante, lo constituye este libro, cuya realización me ha permitido acumular algunos conocimientos más o menos importantes de nuestra historia ideológica reciente; el mayor, que ha dado lugar a un cambio radical en mi vida, ha sido el descubrimiento de España, el descubrimiento y el convencimiento de que nosotros también tenemos una historia no menos viva y vigorosa que la de cualquier otro país.

Puedo decir que tuve la suerte de no ser orientado en la preparación de la tesis; el profesor Montero Díaz me dejó en plena libertad, obligándome así a buscar los datos y organizarlos en una teoría coherente. En mi obsesión por estudiar el problema de los fundamentos empecé por querer ambientarme, introducirme en el «ambiente intelectual» de la primera mitad del siglo XIX y comencé por leer la *Economía Política* de Flórez Estrada, la *Teoría de las Cortes* de Martínez Marina, el *Ensayo de la historia de la propiedad territorial en España* de Francisco de Cárdenas, y otros libros de Sempere y Guarinos, Franco Salazar, conde de Toreno, Manuel Mariani, Pedro de Urquiza, Nemesio Fernández Cuesta, Rafael M. Baralt, Fernando Garrido, Balmes, Borrego, Eugenio de Tapia, Dánvilla y Collado, Sánchez de Toca y tantos otros que me ofrecieron una visión de la grandiosa y trágica lucha de nuestro pueblo contra tantas adversidades como han caído sobre él. A través de las obras de estos hombres he llegado a la convicción de que el proceso real de desarrollo de nuestro

(36) «Palabras previas», a título introductorio, de su libro, *Los trabajos y los hombres. La desaparición de la cultura popular en Fabero del Bierzo*. Madrid, Endymion, 1996, p. 9.

(37) «La investigación más importante fue el estudio de las condiciones sociales y económicas de la España del siglo XIX que favorecieron la importación y difusión de la filosofía krausista. El principal descubrimiento fue la transformación jurídica de la propiedad medieval de la tierra en una propiedad moderna de libre disposición que constituyó el fundamento de las reformas liberales que cuajaron en la Restauración. Esta explicación todavía sigue siendo válida. Otra investigación paralela fue el intento de correlacionar los cambios en la estructura de la sociedad española con los cambios en el pensamiento y en la creación intelectual hispanos. Estos dos trabajos constituyen la Tesis» (*Curriculum vitae*, de 1.1.1987, remitido al Consejo de Universidades). Posteriormente, amplió ese estudio sociohistórico con el de la Universidad, como institución especializada en la creación, transmisión y uso de la cultura intelectual, y con sus conclusiones generales sobre las principales influencias de la tradición española, como unidad orgánica de la cultura material y la cultura espiritual.

pueblo tiene poco o nada que ver con la historia que me enseñaron en el Instituto, en la Universidad o con la que anda escrita por los libros; es una historia muy parcial e impide que se alcance una visión justa y alentadora; todo lo contrario, parece hecha a propósito para provocar el desánimo, el desinterés, el desprecio y el pesimismo; [...]. Es una afrentosa historia hecha por los vencedores para hacer más dura la condición de los vencidos. [...] Como historia al servicio de los vencedores carece de una condición básica para cumplir su verdadero papel: es una historia de la nación española sin conciencia nacional, sin unidad. Éste es su rasgo característico; nuestra historia carece de unidad como nuestro país carece de conciencia nacional. Esta es la enseñanza que me ha proporcionado la realización de esta tesis: descubrir la falta de una conciencia nacional que modele y configure originariamente las conciencias de todos los hombres de nuestro país³⁸.

Por de pronto, la imagen «hecha» del Antiguo Régimen como un *régimen absoluto*, con el Rey como centro y motor del Estado, elaborada y transmitida por el liberalismo, no puede mantenerse en pie. La protagonista principal de la historia de España durante esa época fue la «sociedad castellana clásica». Y el Estado «absolutista» fue siempre un Estado débil frente a los tres principales grupos de poder de esa sociedad: la vieja nobleza feudal, con su gran influencia central y regional; las oligarquías locales, incrustadas en las instituciones municipales; y la Iglesia, con su inmenso patrimonio económico, sus derechos fiscales (diezmos), su organización y sus medios de presión material y espiritual.

La revolución liberal, tampoco fue tal. Los liberales confundieron la toma del poder político con la revolución; cambiaron el régimen político e impulsaron el paso de

la «sociedad agraria tradicional» a la «sociedad agraria en transición», pero sin transformar básicamente la estructura social. La reforma de la propiedad agraria —que fue, con mucho, la más importante de todas— se realizó «sin que el pueblo adquiriera un palmo de tierra», como dijo Costa; y consolidó, además, la hegemonía tradicional de los grandes rentistas de la tierra: la vieja nobleza feudal, reforzada con los nuevos terratenientes. Por esa razón, las masas agrarias expropiadas se volvieron, antes o después, «de espaldas al régimen»: los campesinos pobres del norte, para constituirse en la reserva «apolítica» de la derecha por la vía del carlismo tradicionalista y el integrismo; y los jornaleros de los grandes latifundios de la meseta y el sur, para inclinarse progresivamente hacia la revolución, por la del anarco-sindicalismo. En cuanto a la Corona, tras haber sido el foco principal de la cristalización del tradicionalismo (1808-34), pasó a ser el centro director de la oligarquía política del nuevo régimen (1834-68).

En la «sociedad agraria en transición», la estructura social y económica de la sociedad se reprodujo, por un medio o por otro, con un coste creciente para el conjunto de la sociedad. Cuando se aprobó el sufragio universal, se desarrolló un sistema de oligarquía y caciquismo; con la crisis de este último, la línea del poder político militar se impuso claramente sobre la línea del poder político civil; y, ante la amenaza de la revolución obrera y campesina, se llegó al enfrentamiento total y la Guerra Civil. Porque, en última instancia, la hegemonía de la clase terrateniente y la renta de la tierra frente a la burguesía industrial y el capital productivo bloqueó efectivamente el desarrollo del capitalismo y la resolución reformista de los principales conflictos sociales hasta los años sesenta y setenta del siglo xx³⁹.

(38) «Conciencia individual y tradición nacional», op. cit. pp. 245-246.

(39) Desde los primeros años setenta Eloy Terrón se centró sobre todo —directa o indirectamente— en la interpretación sociohistórica de «la naturaleza de los obstáculos, las fuerzas económicas y políticas que impidieron el desarrollo del capitalismo [...] en España [...] hasta la década de los sesenta» («Influencia de la agricultura sobre el desarrollo de la sociedad española, 1876-1936», p. 33); traducción del libro de Manuel Román: *Los*

La Universidad de la «sociedad castellana clásica» tuvo dos funciones sociales. La primera fue la formación de los altos funcionarios del Estado y los profesionales necesarios, aunque sus enseñanzas se ampliaron —o se crearon instituciones alternativas— cuando fue imprescindible la formación de personal altamente especializado en la producción: científicos naturales, ingenieros y otros expertos. Pero la Universidad fue también el principal cauce institucional para reforzar el poder de la clase dominante mediante la promoción de los individuos más capaces de los estratos intermedios, contrarrestando de paso sus inevitables pérdidas demográficas; y, por lo mismo, su historia estuvo siempre condicionada por los cambios en la composición de la clase dominante, en la cúpula del poder y en la organización del poder y del Estado en general.

La primera ruptura con la tradición española medieval, abierta e innovadora, se produjo a raíz de la derrota de las Comunidades de Castilla en 1520-22. Desde entonces coexistieron dos tradiciones, que tendieron a hacerse mutuamente excluyentes e inconciliables: la tradición feudal-oligárquico-ultramontana, con su idea patrimonial del Estado, que se afianzó con la dinastía austriaca; y la tradición centralista y políticamente unificadora, creadora y progresiva, del partido antifeudal (representado por los escritores descontentos, los reformadores y los dirigentes más capaces), continuadora de la tradición ciudadana medieval, que persistió como «tradición clandestina» hasta la época del reformismo borbónico.

La segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del XIX fue otro período deci-

vo de la historia de España. Durante el reinado de Carlos III, la clase dirigente ilustrada, que tenía una concepción «nacional» del Estado, ensayó la transformación de la tradición clandestina en tradición dominante frente al «espíritu de partido», el «espíritu escolástico» y la anarquía feudal en general. Esa clase dirigente ilustrada impulsó las Sociedades Económicas de Amigos del País y creó la Academia de la Historia, la Academia de la Lengua y otras instituciones progresivas con el apoyo de los grupos reformistas (comerciantes, industriales y golillas) para contrarrestar el poder de los grupos atrincherados en la *universidad neofeudal, de teólogos y canonistas*. Pero los reformistas fracasaron por su debilidad social, por la dependencia de los ilustrados respecto de otros grupos de poder y por el carácter fluctuante de la influencia de la Corona. Aunque, lo peor vino después. Porque, con el ascenso político del liberalismo, se llegó al eclipse total de la tradición social y colectivista clandestina, al ser ésta incompatible con la concepción de la propiedad privada, individual y de plena disposición, de los liberales, a excepción de una minoría radical, demasiado débil para prevalecer.

Ante la inexistencia de administración, la inestabilidad política y la debilidad del Estado español entre 1808 y 1840, el problema político pasó a ocupar el lugar central. La ineficacia de los mecanismos integradores de la sociedad agraria tradicional para asimilar los cambios sociales, el quebrantamiento final del poder de las instituciones eclesiásticas y la importancia de la enseñanza como medio de adoctrinamiento en la sociedad agraria en transición, posibilitaron la ruptura liberal con la

límites del crecimiento en España, 1959-1967. Madrid, Ayuso, 1972; «Influencia de la agricultura sobre el desarrollo de la sociedad española, 1876-1936», en *Agricultura y Sociedad*, (1979), pp. 9-58); «Vacilaciones y abandonos de los intelectuales del PCE: un análisis sociológico», 1981, mimeo, 19 pp.; «Formación, desarrollo y crisis del sistema terrateniente» (prólogo del libro de E. Prieto: *Agricultura y atraso en la España Contemporánea. Estudio sobre el desarrollo del capitalismo*, Madrid, Endymion, 1987, pp. I-LX); y *España, encrucijada de culturas alimentarias. Su papel en la difusión de las culturas americanas*. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Madrid, 1992.

universidad neofeudal, de teólogos y canonistas y la renovación ideológica del liberalismo. En el dominio educativo, se secularizó el sistema escolar, garantizando el predominio del Estado: se pusieron los cimientos de la enseñanza media, creando de paso nuevos empleos para los profesionales en los Institutos y las Escuelas Normales; y se sustituyó la universidad ultramontana y neofeudal tradicional por una nueva *universidad española*. Y en el campo político-ideológico, se pasó del enfrentamiento visceral entre liberales y tradicionalistas del primer tercio del siglo al debate jurídico, y del debate jurídico al filosófico: la filosofía se convirtió en profesión; irrumpió el eclecticismo (1833-54); y, con la crisis de éste, se produjo la transición al krausismo (1854-68) y se generalizó la orientación «asociacionista» y conciliadora de la filosofía social y política.

En ese contexto histórico-cultural, Julián Sanz del Río (1814-68) apareció como

el verdadero creador de la universidad española, el primer propagador y defensor del espíritu científico en España y trabajador incansable, el hombre que trabajó incansablemente por abrir nuevos horizontes, más universales, al espíritu y a la actividad intelectual de los españoles, encerrados hasta entonces entre los estrechos límites de un subproducto verbalista de la escolástica decadente, o constituyendo durante los últimos años del siglo XVIII y primera mitad del XIX una subprovincia cultural de Francia⁴⁰.

De hecho,

la labor educadora de Sanz del Río es la más fecunda y la que ha tenido más repercusión en la cultura de nuestro país. Se puede decir sin temor que las figuras más destacadas de la vida intelectual española, que más han influido, por su esfuerzo o por su obra, entre 1868 y 1936, deben

algo decisivo de su formación a Sanz del Río⁴¹.

Los krausistas españoles impulsaron durante varias generaciones las ideas sociales y políticas más operativas de la filosofía de Krause y sus discípulos y el programa de modernización educativa y científica de Sanz del Río. Lucharon contra la enseñanza verbalista —que persistió hasta finales del siglo XIX por la forma de enseñar en las facultades de derecho, que fue norma para las demás—, oponiéndole la influencia alemana. Impulsaron la investigación científica como nueva función de la Universidad, y la concepción de la Universidad como escuela de alta cultura. Fundaron la Junta de Ampliación de Estudios y otras instituciones, en función de esa concepción. Mejoraron los métodos y la seriedad del trabajo en la investigación jurídica, literaria, histórica y de toda índole, y especialmente en medicina, hasta elevar la Universidad a un nivel científico sin precedentes. Pero su función continuó siendo la formación de funcionarios, y los problemas de las masas populares no se abordaron, ni en la investigación, ni en la docencia, salvo quizás en el plano jurídico y político.

Con el «desastre de 1898», se generalizó el pesimismo intelectual y se agudizaron las principales contradicciones sociales: entre la oligarquía latifundista y la burguesía mercantil, y entre la oligarquía latifundista y la burguesía industrial; y entre las clases privilegiadas y las clases subalternas. La oligarquía latifundista reaccionó entonces reforzando sus lazos internos, buscando nuevos aliados en la alta burocracia y los mandos del ejército e identificándose cada vez más descaradamente con la ultraderecha y el integristismo «apolítico». Las clases privilegiadas entregaron el poder político al ejército, con la aquiescencia de la «gente de orden» en general, ante presión

(40) Op. cit. Eloy Terrón: «Estudio preliminar», pp. 11-12.

(41) *Idem*, p. 78.

creciente de una clase obrera y campesina, con organizaciones propias, desde la Primera Guerra Mundial. Los intelectuales liberales se dividieron, aunque muchos pasaron por el sarampión socialista o anarquista, y otros colaboraron con la clase obrera y campesina y la pequeña burguesía urbana radical. Y, tras la instauración de la Segunda República, se llegó al enfrentamiento bélico, como única forma de entenderse, ante la inviabilidad del diálogo entre la clase hegemónica y las clases trabajadoras.

Los vencedores de la Guerra Civil impusieron un nuevo orden político, aprovechando el desconcierto europeo durante la Segunda Guerra Mundial. El «estrato apolítico» de los propietarios agrarios, medios y pequeños, ambos cleros, el personal superior de la milicia y los financieros se hizo con el gobierno y el poder político. Se restauraron los valores del feudalismo y se fomentó la aversión al pensamiento moderno, los intelectuales —pesimistas, escépticos y disolventes— y la política, como origen de todos los males. Se reorganizó el sistema de enseñanza media y superior, para espulgarlo de toda lacra liberal (depuración del profesorado y selección del alumnado), volviéndose a la *universidad forjadora de minorías rectoras* «inaccesibles al desaliento» (de los mandos necesarios para el nuevo orden social) de acuerdo con los valores feudales. Se ensayó la reorganización de las ciencias, las artes y la cultura intelectual desde los nuevos supuestos ideológicos, y la del estudio de las ciencias naturales, sin abandonar los estudios ético-religiosos y teológicos, ni la tendencia libresca, la retórica, las malas traducciones y el papanatismo. Y se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas para realizar el sueño de la reestructuración medieval de las ciencias naturales, imponer las ideas del Movimiento Nacional, controlar a los científicos, crear acomodos para la intelectualidad «apolítica» y arrancar la investigación de la Universidad,

garantizando de paso una vigilancia más rigurosa y eficaz de los catedráticos y los profesores.

Veinte o veinticinco años después «España cambió de piel en seis o siete años», con la transición definitiva de la sociedad agraria a la sociedad industrial, como resultado final de toda una serie de procesos: la inversión industrial del capital acumulado con el negocio del «estraperlo» en los años de posguerra; el despertar de la industria, desde 1952; el desplazamiento de millones de campesinos, tras perder toda esperanza de conseguir tierras, hasta los cinturones «semiurbanizados» de las grandes ciudades españolas y europeas en busca de una vida menos miserable; su imitación posterior por los pequeños propietarios agrarios de la agricultura de subsistencia; la mecanización de la agricultura, tras la despoblación de la España latifundista de los braceros; los ahorros de los emigrantes, los ingresos del turismo y los cambios culturales propiciados por el mismo, tras la expansión de las economías europeo-occidentales; el descubrimiento de la «producción», por la doble presión de esas economías en busca de mercados y del consumo de masas orientado por la publicidad, a raíz de los viajes al extranjero de la clase dirigente y de la explosión migratoria de los trabajadores; la ampliación de la viejas industrias y el establecimiento de otras nuevas con el desarrollo del consumo; la necesidad de nuevos servicios con la ampliación de las ciudades, la emigración y el turismo; la unidad del mercado nacional, la transformación de la estructura de la población activa y el proceso de urbanización; y la hegemonía social y económica de la burguesía industrial, en definitiva. Aunque esta última, debilitada previamente por el aislacionismo tradicional de las clases dirigentes (terratenientes, financieros e industriales proteccionistas), y frente a la doble presión del capitalismo extranjero y la propia clase obrera, optó por asociarse con los capitalistas de fuera, más fuertes y

eficaces: pasó de la etapa de las «representaciones» a la época de las patentes, como intermediaria entre la industria extranjera y la masa, en una especie de colonialismo interno.

En cuanto a los científicos, su actitud ante la ciencia y la técnica extranjera no sólo fue similar a la de los capitalistas ante la industria, sino que reforzaron también ese colonialismo económico, al trabajar para los organismos y las empresas extranjeras, por todo un conjunto de razones: la carencia de tradición científica propia, de apoyos sociales y de la formación necesaria para captar los problemas y entregarse con pasión a su estudio; la mala retribución y el carácter arbitrario de sus posibilidades de promoción (oposiciones, afiliaciones político-religiosas, favoritismos); la inexistencia de una industria dispuesta a realizar económicamente sus hallazgos; y el deslumbramiento con los grandes laboratorios extranjeros y sus costosísimos equipos, que les llevó a confundir la ciencia con los instrumentos de la ciencia.

No obstante, pese a esas limitaciones de la industria y la ciencia españolas, la «universidad forjadora de minorías rectoras» no podía satisfacer la demanda educativa real del capital y el trabajo en la «España del desarrollo». Los nuevos estudiantes no querían ser funcionarios, sino trabajar en la industria y los servicios; y la industria y los servicios, para funcionar bien, necesitaban un tipo de formación intelectual, de «saber hacer» y de fuerza de trabajo muy diferente: obreros especializados, oficinistas y administrativos, vendedores y publicitarios, programadores y diseñadores, jefes de ventas y expertos en la dirección y la administración, técnicos y científicos, y trabajadores en general. Y, por eso, aun a trancas y barrancas por la fuerza del corsé político dictatorial y la resistencia del estrato «apolítico», la reforma de la Universidad acabó imponiéndose, comenzando por la eliminación del *numerus clausus* en las escuelas de ingenieros superiores.

Por lo demás, desde entonces, la España del desarrollo tendió a transformarse en una sociedad industrial capitalista, con sus rasgos característicos: un sistema de producción complejo; un sistema comercial capaz de llegar a todos los rincones del país con la ayuda de un sistema de información omnipotente fomentador del consumo de las masas, para atarlas al sistema productivo; una industria de la cultura y el ocio, potenciada por un sistema de transporte colectivo y, sobre todo, individual; una gran movilidad de la gente en busca de trabajo mejor remunerado y de nuevas sensaciones; la quiebra de las relaciones personales y de los valores y principios tradicionales de la sociedad agraria, y el desarrollo y el predominio de las relaciones contractuales; la conciencia de las masas de que la libertad y el bienestar de cada uno dependen de las decisiones de otros, lo que las impulsa a intervenir en todas las decisiones que afectan a los individuos; etcétera. Pero en ese tipo de sociedad, el sistema de enseñanza tiene que transformarse a su vez para responder a las transformaciones del sistema productivo, comenzando por la Universidad: ésta tiene que formar al personal especializado que necesita la clase dominante para dirigir, administrar y controlar la producción empresarial y para desempeñar las tareas de control y fiscalización del Estado; y eso supone el dominio curricular de los principios de la ciencia experimental contemporánea y un profesorado capaz de llegar eficazmente a los estudiantes y de transformarse en la conciencia viva de la actividad productiva, por su conocimiento del sistema productivo, de sus necesidades en fuerza de trabajo, de la familia de las profesiones y de la marcha real de la ciencia.

Ahora bien, para progresar desde la democracia industrial capitalista hacia una democracia avanzada hay que ir bastante más allá. En el orden político hay que comenzar por la descentralización del poder, como condición necesaria para la

participación democrática de la mayoría. Desde esa base, las masas organizadas —mediante el desarrollo del movimiento ciudadano, los sindicatos y otras organizaciones— podrán avanzar progresivamente hacia la participación democrática en el gobierno y la administración local; y, en la medida en que logren hacerlo, podrán convertirse también en un apoyo firme y sólido de un gobierno dispuesto a realizar cambios cualitativos importantes en la organización del poder frente al poder de los monopolios, como el poder económico actual más decisivo. En cuanto al dominio educativo, la Universidad tendría que asumir por de pronto y activamente dos nuevas funciones: la elaboración de «una concepción científica global del mundo, como síntesis humanística, económico-social», refundiendo la experiencia de los pueblos más progresivos de la tierra; y la difusión de ese conocimiento científico general por toda la sociedad, tras el establecimiento de objetivos para todo el sistema educativo y la formación de educadores para todos los niveles del sistema de enseñanza.

**PERSPECTIVA PROFESIONAL Y
POLÍTICO-EDUCATIVA: DE LA SOCIOLOGÍA
DE LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA
A LA SOCIOLOGÍA DEL SISTEMA ESCOLAR**

Como profesional de la enseñanza, Eloy Terrón se interesó desde un principio por la comprensión del niño y por la sociología de la pedagogía universitaria.

Los problemas educativos me preocuparon desde que comencé a dar clases en el Bachillerato, en 1950. Todavía guardo notas de estos primeros momentos de mi labor docente en las que se observa mi interés por entender al niño y entenderle mejor. Más tarde, en la Universidad, me preocupó la profundización del conocimiento o investigación docente. Este tipo de investigación tiene importantes diferencias con la investigación científico-técnica, centrada en avanzar en el conocimiento, resolver necesidades sociales o empresariales y desarrollarse crecientemente hacia la especialización. La investigación docente, por el contrario, está determinada por la coherencia del conjunto de los conocimientos existentes a fin de reforzar el carácter de sistema de los mismos y hacerlo así más fácilmente asimilable y más eficaz y activo para los estudiantes. En definitiva, este tipo de investigación busca rellenar las lagunas, preparar el conocimiento para su transmisión, organizar y sistematizar. Si se transmite un conocimiento fragmentario no es eficaz, se asimila con dificultad; y es ese carácter sistemático lo que lo hace eficaz⁴².

En los primeros años setenta, la preocupación por «La educación, como problema capital de la sociedad industrial» le llevó a ocuparse de «Las reformas de la educación» en los países del capitalismo avanzado⁴³. Esas reformas rompieron con la concepción liberal de la enseñanza como instrucción intelectual con un sentido utilitario que dejaba la acción educadora a la familia, la iglesia y la sociedad en general. Confundieron interesadamente los conceptos de enseñanza y educación, y los de

(42) A. Pérez Figueras: «Entrevista con Eloy Terrón: No se puede «enseñar» a pensar antes de proporcionar los contenidos necesarios», en *Boletín de la SERA*, 20, (1987), pp. 15-21. El contraste entre investigación científica e investigación docente se estudia en profundidad en «Condiciones e importancia de la crítica científica». Y la problemática particular de la investigación científico-técnica, en diversos estudios: «La época de la superespecialización» en *Triunfo*, 447, (1970), pp. 18-20; «Ciencia, investigación e industria» en *Revista Internacional de Sociología*, (1978), pp. 569-587; «Las ciencias sociales en la investigación técnica en empresas privadas», comunicación en las Jornadas de Investigación Humanística, csic, 1978; «La noción de naturaleza en la ciencia y en la literatura», *Camp de l'Arp*, (1980), pp. 17-23; «Notas para la presentación de FINE», 1980, mimeo, 31 pp. y «La experiencia derivada de la práctica agropecuaria, base de todo conocimiento», prólogo a su edición y glosario de la *Agricultura General* de G. Alonso de Herrera, Madrid, Ministerio de Agricultura, 1981, pp. 3-37.

(43) «La educación, problema capital de la sociedad industrial», apéndice de *Ciencia, técnica y humanismo*, pp. 217-255.

reforma de la enseñanza y reforma de la educación, al enfrentarse a la multiplicación e intensificación de las tensiones en la sociedad del consumo, el desarrollo del fenómeno de la juventud, la necesidad de su integración social y el crecimiento masivo del número de estudiantes. Afrontaron el problema de la escasez, la aparente falta de rentabilidad y la peligrosidad del profesorado desde el punto de vista del capital: la sociedad industrial capitalista necesita formar expertos y consumidores dóciles y admiradores fieles del sistema, sin que desarrollen el espíritu crítico ni adquieran ideologías disolventes. Fomentaron la irrupción de los medios de comunicación de masas en la enseñanza, presentándolos como una innovación trascendental en los recursos materiales de la enseñanza. Con la ayuda de la publicidad comercial, impulsaron también, de paso, el prestigio y el empleo de la imagen en la enseñanza, que representa el viraje más rotundo respecto a la elevación de las cosas al concepto, como objetivo de la enseñanza primaria y secundaria tradicional, y frente a la palabra hablada, como la acción socializadora de la infancia más decisiva. E introdujeron la electrónica en las aulas, respondiendo a los intereses de las grandes industrias y como un componente más de la tendencia general a la mecanización de la enseñanza, cuando lo que habría que hacer en una sociedad altamente industrializada es for-

mar hombres mediante una dedicación creciente de esfuerzo humano.

En palabras definitivas, los hombres que han de constituir una sociedad libre y democrática, una sociedad sana y moral, no pueden ser hijos de las máquinas, sino que tienen que estar modelados, educados por los mejores hombres de su sociedad⁴⁴.

Durante los años de la transición a la democracia, su interés científico por la problemática educativa como docente se enriqueció con su compromiso político-educativo con la «alternativa democrática para la enseñanza».

Más tarde, y en relación con mi actividad dentro del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y el Consejo General de Doctores y Licenciados en los años 1975/83, me preocupé por la enseñanza a todos los niveles y por los problemas de la política educativa. Entonces aprendí a ser más cauto en el terreno de las reformas en educación, en el que parece más sensato podar las partes viciosas del sistema pero no aquellas que la experiencia avala como sanas, más que edificar todo el sistema de nuevo⁴⁵.

Estudió las cuestiones más relevantes de la política educativa de la época, difundiendo sus conclusiones en conferencias y otras intervenciones públicas⁴⁶, en las páginas del *Boletín Oficial del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*⁴⁷ y en otras publicaciones y manuscritos⁴⁸. Mientras «la izquierda,

(44) «La educación, problema capital de la sociedad industrial», p. 255.

(45) A. Pérez Figueras: «Entrevista con Eloy Terrón...», op. cit. p. 16.

(46) «Los profesionales en la sociedad industrial» en Simposio sobre Colegios Profesionales, Barcelona, 1976; «Los Ayuntamientos en la Planificación Escolar» (Semana de la Educación «El Ayuntamiento para la Renovación de la Escuela», 1979); «La enseñanza escolar como vía de liberación» (Primeras Jornadas Internacionales sobre Psicología y Educación, Granada, 1979); «La noción de naturaleza en la Enseñanza General Básica» (Jornadas sobre Conservación del Medio Ambiente, CAUM, 1982); etc.

(47) «Partidos políticos y educación», junio -1977-, pp. 3-4; «La Iglesia y la enseñanza», diciembre -1977-, p. 3; «La situación de la educación en Madrid», junio -1978-, p. 2; «Sobre la libertad de enseñanza», enero -1979-, pp. 3-4; y «Los libros de texto y su importancia en la enseñanza (EGB)», noviembre -1979-, p. 3.

(48) «La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza», en *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 23 (1976), pp. 65-77; «Una enseñanza democrática» en *Enseñanza: debate público*, Madrid, Maribel Artes Gráficas, 1976; «La enseñanza escolar como vía de liberación», en *Foro de Ciencias y Letras*, Granada (1981), pp. 97-104; y «Componentes del saber de todo educador: el conocimiento de la sociedad, clave fundamental» en 1982, mimeo, 3 pp.

especialmente, la extrema izquierda extra-parlamentaria [...] calificaba a los Colegios de corporativistas y de restos de fascismo⁴⁹, tras la legalización de los sindicatos y los partidos de clase, él defendió rigurosamente la necesidad de colegios profesionales fuertes, democráticos y con capacidad de movilizar a una masa creciente de colegiados. Y, ante la campaña interesada de la jerarquía católica y la derecha política en defensa de la enseñanza privada frente a la supuesta amenaza del laicismo, reaccionó del mejor modo posible, profundizando en las relaciones entre educación y sociedad y entre religión y poder, con especial atención a tres temas: la configuración de la personalidad típica de una parte importante de la infancia y la juventud por la formación «novicial» y la cultura claustral de los colegios religiosos en la pre-guerra civil y los años cuarenta y cincuenta; la lógica cultural, educativa y psicológica de la manipulación de las con-

ciencias por los partidos políticos; y la crisis moral de nuestro tiempo y sus efectos sobre la juventud⁵⁰.

Tras cesar como decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y presidente del Consejo General de Doctores y Licenciados, continuó ocupándose, como científico y como político, de la problemática educativa, pero ya de forma más puntual y con dos motivaciones principales, muy significativas: la reforma experimental de las enseñanzas medias que culminó con la LOGSE; y la elevación del nivel intelectual de la clase trabajadora y sus cuadros sindicales y políticos. Como sociólogo del sistema escolar, resaltó la importancia formativa de los contenidos curriculares básicos y de su sistematización científica y didáctica⁵¹, la necesidad de la formación ética escolar de la infancia y la adolescencia sobre bases científicas⁵², y el sesgo de clase del sistema escolar y sus consecuencias para los hijos de la clase obrera⁵³. Y, como político, insis-

(49) «Sobre el futuro de nuestro colegio» mimeo, 1980, 28 pp., p. 1.

(50) «Los colegios religiosos y la crisis educativa en España», en *Argumentos*, 31 (1980), pp.19-22; «Coeducación y control social en la España de la posguerra», en *Revista de Educación*, 326 (2001), pp. 185-193; «Religión y política» 1982, mimeo, 32 pp.; «Educación y sociedad» 1982, mimeo, 31 pp.; *Educación religiosa y alienación*, Madrid, Akal, 1983; Toribio Pérez de Arganza. Educación religiosa y alienación, Madrid, Akal, 1983, (el editor le pidió una reseña crítica de su propio libro, sin saber que era el autor: lo había firmado con el pseudónimo de Toribio Pérez de Arganza y se lo había hecho llegar por vía indirecta; y «La crisis moral de nuestro tiempo y la juventud», s.f., mimeo, 41 pp.

(51) A. Pérez Figueras: «Entrevista con Eloy Terrón: No se puede enseñar a pensar antes de proporcionar los contenidos necesarios». Op. cit. En esa conversación abordó también la función del filósofo y de la filosofía en el Bachillerato, y el lugar y la orientación de la Historia de la Filosofía y de la Ética, como parte del currículum.

(52) «Programa de ética: bases científicas de la moral» (1986, nota manuscrita, 2 pp.); y «La ética y la juventud. La ética en EGB y BUP» (1987, nota manuscrita, 8 pp.). El programa de ética —que responde coherentemente a su obsesión por la difusión del conocimiento científico general entre la gente corriente— es el siguiente: I. La concepción científica del universo como fundamento de una moral no religiosa, laica: 1) La evolución física del universo: unidad y coherencia del cosmos; 2) Las condiciones necesarias para la aparición de la vida; 3) El origen de la vida y la primera etapa de la evolución hasta la aparición de los animales; 4) La dramática y conflictiva evolución animal. Aprender a respetar la vida. 5) El origen del hombre. La primera etapa de la evolución del hombre. 6) La aparición de la sociedad y el lenguaje. El origen de la conciencia (sentimientos e inteligencia). Los comienzos de la cultura. 7) La dolorosa historia natural del hombre. Aprender a respetar la vida humana. 8) El hombre como ser social y su lento ascenso a través de la técnica: los hombres construyen un hogar sobre el mundo del que eran un resultado.- II. Moral y sociedad humana. 1) Dependencia infantil y afectividad. 2) El núcleo afectivo primario y su desarrollo: sentimientos (sensibilidad) e inteligencia. 3) El despliegue de los sentimientos en los niños y en los hombres como fundamento de la moral: el respeto a la vida; el respeto al hombre; hacia una moral de la simpatía.- III. La evolución de los sentimientos y la moral en la historia.- IV. Las reflexiones de los hombres sobre la moral y su influencia sobre la práctica de la moral.- V. Hacia una moral para nuestro tiempo.

(53) «Familia y educación en un contexto de clase obrera» en *Marx y la sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, pp. 393-409; «Teoría del examen», s.f., mimeo, 8 pp.; «Significación política y cultural de la lectura», en

tió especialmente en la necesidad de crear un nuevo tipo de institución, junto a las organizaciones tradicionales de la clase trabajadora: centro de reflexión y estudio de la cuestiones importantes y no apremiantes para la clase obrera; escuela para la formación de intelectuales propios; y foro de encuentro, discusión y diálogo con otros intelectuales⁵⁴.

PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA: RELACIÓN ENTRE ANTROPOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

El trabajo antropológico de Eloy Terrón comenzó también con el reencauzamiento de su vocación científica, al plantearse el estudio de la transformación de Fabero durante la Segunda República, de una aldea de subsistencia en un centro minero importante:

Esta reorientación de mi formación intelectual me sensibilizó hacia los cambios que se habían producido, principalmente en mi adolescencia, en el medio social en que vivía, en el pueblo de Fabero, acaecidos entre 1930 y 1936, cuando tuve que abandonar mi casa y la aldea de la que apenas había salido y a la que no volvería hasta 1950⁵⁵.

Entre 1955 y 1965 recogió los datos necesarios para estudiar esos cambios, corrigiendo y enriqueciendo sus recuerdos infantiles con los testimonios de personas de avanzada edad con una amplia experiencia de la vida de la aldea. Más adelante,

en 1969, aprovechó su reclusión forzosa en Guereña durante el estado de excepción, para redactar sus primeras notas sobre los efectos culturales, educativos y psicológicos de la distribución espacial de la vivienda, estudiando el contraste entre las «agrocidades» del sur y las aldeas del norte de España. Y, a su vuelta a Madrid, desarrolló su primera visión de esa problemática⁵⁶, contextualizándola coherentemente: partió de la dialéctica de la socialización –primaria y permanente– del hombre y la construcción laboral del medio humano; identificó los factores culturales que fomentan el aislamiento del individuo, con la consiguiente deformación de la subjetividad; y precisó la importancia de la forma de la vivienda, como condicionante de la convivencia y de la formación y el sostenimiento de la subjetividad, exponiendo las semejanzas y las diferencias entre los cuatro tipos básicos de poblamiento: el aldeano o lugareño; el urbano clásico –el superior, según él, que hasta entonces había pensado que lo era el lugareño–; el caserío o cortijada; y el cosmopolita.

Este trabajo «en fase de realización» lo continuó quince años después, con el estímulo de la enseñanza y la investigación de la teoría de la comunicación. De hecho, su primer estudio en ese nuevo campo científico, «La comunicación interpersonal en una aldea agrícola de subsistencia», comienza precisamente con la fundamentación teórica de la relación entre antropología, comunicación y educación.

Utopías, 156/157 (1993), pp.185-188; «Sobre la lectura: significación política y cultural», en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad*, en *Cuadernos del CAUM*, Madrid, 2002, pp. 24-31; 1ª ed. de 1994); «Por qué la falta de hábitos de lectura» en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad*, en *Cuadernos del CAUM*, Madrid, 2002, pp.13-23; 1ª ed. de 1995); y «Contenidos originales de clase en la poesía de Carmen Sotomayor», en *Revista Tierras de León*, 102 (1997), 4 pp.

(54) Esa fue, de hecho, su concepción personal de la Fundación Primero de Mayo de Comisiones Obreras, que presidió desde su constitución, en 1988, hasta 1996. Por lo demás, la preocupación por la motivación intelectual de los trabajadores le llevó incluso a proyectar un *Manual para la formación autodidáctica del obrero* (1991), con el esbozo del diseño curricular básico, la orientación metodológica, la técnica de estudio, la diversificación de sus fuentes y los criterios de selección y estudio de los materiales didácticos.

(55) «Palabras previas», op. cit. p. 9.

(56) En el texto «Socialización del hombre y disposición de la vivienda (En fase de realización)» (1969, mimeo, 39 pp.) y en una conferencia del mes de mayo, con ese mismo título, en el Colegio Mayor San Juan Evangelista, de Madrid.

La relación entre la antropología y la comunicación no puede ser más íntima, pues, mientras la primera estudia las relaciones del hombre con el entorno natural y, por una necesidad derivada, las relaciones de los hombres con su entorno social, la segunda estudia, por un lado, los resultados representativos, cognitivos de las relaciones del hombre con la naturaleza y, por otro, los contenidos de las relaciones de los hombres entre sí; esto es, las relaciones que proporcionan los elementos representativos constitutivos de las conciencias. En antropología, además, no se puede ni se debe olvidar que los hombres antes de relacionarse, de interactuar con la naturaleza, durante los largos años del desarrollo infantil y, a veces, juvenil (durante el aprendizaje), se relacionan intensamente entre sí: los niños y los jóvenes son modelados por su entorno social. Pues, cuando el joven, ya adulto, ocupa su puesto entre los adultos de su grupo social para luchar con la naturaleza para forzarla a producir los recursos necesarios para subsistir, para entonces el niño y en medida variable el joven ha sufrido ya un largo proceso de modelamiento, de condicionamiento para interiorizar la experiencia social (conocimiento) ganada por el grupo, y que le es indispensable a los individuos para convivir en el grupo (sin destruirlo) y para garantizar la supervivencia de todos⁵⁷.

Además, al publicar ese mismo artículo, lo presentó como un fragmento de *La ruina de una cultura tradicional: de la aldea protoartesanal a la industrialización. (El caso de Fabero del Bierzo)*, «en fase final de redacción». Y, de hecho, lo que se estudia en él son algunos básicos de la cultura, la comunicación, la educación y la psicología de su pueblo, entre 1920 y 1930: el mundo ideal o representativo, los temas y ocasiones para conversar, y el bloqueo de la

capacidad de abstracción por la educación en el trabajo duro, el miedo al palo y la mezquindad.

No obstante, en esta ocasión continuó la investigación sobre los efectos culturales, educativos y psicológicos de la distribución espacial de la vivienda, ampliándola notoriamente. Comenzó comparando la influencia de los encuentros personales en la formación de la personalidad en las regiones de población dispersa o semidispersa, y en las regiones de población concentrada de las agrovillas y agrociudades de la Mancha, Andalucía y Sur de Extremadura⁵⁸. Y completó luego ese estudio con otros tres:

- la comparación entre el medio rural, representado por la forma de poblamiento disperso o semidisperso, y la forma de poblamiento concentrada de la ciudad, desde ese mismo punto de vista;
- el examen de la ciudad como marco ideal para el desarrollo de la comunicación y el enriquecimiento de la personalidad, por la alta frecuencia de las relaciones sociales significativas; y
- el análisis de las relaciones entre comunicación, cambio social y promoción social en las modernas sociedades industriales, postelectrónicas, en comparación con el estancamiento de las sociedades agrícolas tradicionales, resaltando el carácter puramente cuantitativo del cambio social vinculado a la sociedad de consumo y a los medios de comunicación de masas, y la contradicción entre opulencia comunicativa y aislamiento del individuo en la

(57) «La comunicación interpersonal en una aldea agrícola de subsistencia», en *Los Cuadernos del Norte*, 29 (1985), pp. 27-31.

(58) «La disposición espacial de la vivienda y su influencia sobre la comunicación y la personalidad», en *Revista Internacional de Sociología*, en «La comunicación interpersonal en...», op. cit. p. 31); y «La vecindad como condicionante de la personalidad» (s.f., mimeo, 16 pp.; incompleto).

ciudad electrónica y postelectrónica⁵⁹.

•La ciudad como sistema de comunicación⁶⁰ es una síntesis de esa línea de investigación, con sus principales conclusiones: diferenciación precisa entre relaciones sociales significativas y relaciones sociales comunicativas; función de la intensidad y la frecuencia de las relaciones sociales comunicativas, como principal determinante del desarrollo de la subjetividad; distinción entre dos formas históricas básicas de poblamiento —disperso o semidisperso; y agrupado—, como condicionante objetivo de las relaciones sociales comunicativas; papel del tipo de poblamiento disperso o semidisperso y sus relaciones sociales comunicativas en la configuración del medio, la educación y la psicología de los habitantes; las relaciones vecinales y las relaciones de trabajo, como relaciones personales típicas del poblamiento agrupado más influyentes para el desarrollo de la subjetividad; importancia de la ciudad como marco estimulador de las relaciones sociales y generador de relaciones nuevas; distinción entre la agrovilla, la ciudad preelectrónica y la electrónica, y ventajas educativas de la ciudad preelectrónica; relevancia de las transformaciones actuales de las formas de poblamiento, y necesidad de su estudio y de una teoría explicativa; posibilidad de la comprensión del medio humano a partir del contraste entre la aldea de subsistencia y la gran ciudad; la ciudad, como red de significaciones, lugar de encuentros, origen de la división del trabajo y motor del progreso de la cultura material y la cultura espiritual; la especialización intelectual, la desorientación del individuo

y la apropiación empresarial de las posibilidades de la especialización en la ciudad electrónica; ventajas e inconvenientes de los medios de comunicación de masas, tras la sustitución de los primeros periódicos por la empresa informativa, con la ruptura consiguiente de las relaciones sociales comunicativas y el dominio de un comunicador inerte; etcétera.

Por lo demás, la problemática básica de sus cursos y seminarios de doctorado en la Facultad de Ciencias de la Información fue precisamente la relación entre cultura, comunicación y educación⁶¹. Y de esa misma época datan también sus «Notas sobre la formación de la industria americana de la cultura»⁶², un texto muy útil para entender los condicionantes culturales de la educación y la psicología humanas en el contexto actual, a partir de dos claves principales:

- La transformación de las formas históricas de la colonización cultural con los cambios en la correlación del poder mundial tras la Segunda Guerra Mundial, y el recurso del capitalismo al aparato comercial-ideológico para conservar su hegemonía.
- La formación de la industria americana de la cultura por una serie de causas: el nacimiento y desarrollo del aparato de exportación cultural de los oligopolios norteamericanos; las necesidades sociales de las empresas de la cultura; el desarrollo del sistema de información y comunicación, y la sustitución del predominio de la producción por el de la publicidad comercial; la contribución de la técnica y la ciencia al desarrollo de la industria de la cultura; la expansión

(59) Ponencia en el Congreso sobre el Diseño de la Ciudad, Oviedo, 1986.

(60) S.f., mimeo, 24 pp.

(61) «Cultura, comunicación e ideología»; «Las bases biosociales de la conducta»; «Comunicación y educación»; «La comunicación en la formación de la conducta»; «El análisis de la referencia y las modernas teorías del conocimiento»; «La comunicación en el aprendizaje»; «Los consumidores de comunicación y sus motivaciones sociales», y «Análisis general de la reproducción social».

(62) En *Cien años después de Marx*. Madrid, Akal, 1986, pp. 645-665.

y concentración de la radiodifusión comercial, el cine, la televisión, la informática y la comunicación por satélite; la hegemonía de la oligarquía de Estados Unidos y proclamación de la «libre circulación de mercancías»; etc.

Sin embargo, la dialéctica entre la cultura, la educación y la psicología humana puede apreciarse con mucha más riqueza de detalles en el libro sobre Fabero⁶³, donde Eloy Terrón se limitó, finalmente, a

la reconstrucción de la vida de una aldea agrícola de subsistencia, totalmente medieval. Se trata de describir la cultura material, la estructura social y la vida espiritual, alimentadas por la cultura popular⁶⁴.

Debió ser en los primeros años sesenta cuando [...] elaboré el primer proyecto de mi estudio. Indudablemente este primer proyecto (que aún conservo) era muy ambicioso, ya que debía estar formado por cuatro cortes panorámicos en la vida de la aldea, que serían estudiados comparativamente para identificar los cambios que se hubiesen producido. Debido a exigencias del trabajo —el poco tiempo disponible— y debido a la falta de datos, en particular para los dos primeros cortes, ya que los archivos municipales fueron quemados por los mineros en la intentona revolucionaria de diciembre de 1933, no podía disponer de datos que suelen existir en todos los ayuntamientos sobre la vida económica y los movimientos demográficos. Por ello, el ambicioso proyecto fue reducido al corte panorámico inmediatamente anterior a la expansión de las explotaciones mineras que dio lugar a una fuerte inmigración y a un crecimiento de la población tan rápido que transformó las costumbres y desorganizó las formas socio-culturales de la aldea⁶⁵.

En esa monografía, la cultura popular de la aldea agrícola de subsistencia, aparece como el resultado unitario y la condi-

ción última de la triple trama correspondiente a su soporte técnico, social y simbólico-representativo. El primero de esos tres soportes está constituido por el trabajo agrícola y la alimentación característicos de esa cultura de la escasez, con otros elementos complementarios: la casa, como instrumento del trabajo, vivienda para los hombres y ámbito más íntimo, seguro y protector, con sus animales domésticos; la unidad y la diversidad de los oficios relacionados con el vestido y el calzado, y la salud y la higiene; y los espacios concéntricos vitales para el campesino (desde la huerta, las lineras, el repollar y la viña a las tierras de labor, los castaños, el monte y las veceras). El soporte social de esa cultura popular es la comunidad de aldea, con sus vínculos de parentesco, vecindad y amistad, y sus diversas formas y niveles de cooperación social: la familia, el grupo de pares, el consejo y el liderazgo vecinal. Y los principales componentes de su universo simbólico-representativo son los siguientes: el trabajo, como fin y contenido de la vida; la toponimia, como elemento mediador entre el hombre y su medio; el duplicado simbólico-ideal de la aldea, sus espacios fundamentales y las actividades humanas; y la religión y las supersticiones relacionadas con el culto a los santos «especializados» y con el culto a los muertos.

En ese medio humano, la educación consiste fundamentalmente en configuración laboral y familiar de la orientación emocional, cognitiva y comportamental de la mente del campesino: en la formación —en el trabajo y bajo compulsión— como un buen labrador autosuficiente y en la cultura de la escasez. Como tal, descansa básicamente en la acción demostrativa y la imitación, siendo el lenguaje un recurso complementario y subordinado a la formación práctica. Pero implica también el

(63) *Los trabajos y los hombres. La desaparición de la cultura popular en Fabero del Bierzo*, op. cit.

(64) *Currículum vitae*, de 1.1.1987.

(65) «Palabras previas», op.cit., p. 9.

predominio de la familia y de su vinculación a la actividad productiva, sobre la vecindad y la comunidad: los niños se educan, ante todo, con el ejemplo y bajo la vigilancia de sus padres, y con el palo y la aprobación de los adultos, como estímulos básicos.

La interiorización subjetiva de ese tipo de cultura y de educación explica la psicología típica del campesino: su pensamiento utilitario, concreto y limitado al futuro inmediato; su alta valoración del «saber hacer» y su ignorancia del valor del esfuerzo humano; su visión autónoma y relativamente segura de las propias vidas; la escasez y la torpeza de sus conversaciones; su firme sentimiento de solidaridad, desafiado por el individualismo y la insolidaridad latentes; su «antiinovacionismo»; y su carencia de osadía y de espíritu de mando para aprovecharse del trabajo de otros. Por lo demás, la diversidad familiar se explica por la afectividad, como única variable importante; y la personalidad individual, por el predominio cultural del trabajo y por el de la conciencia, como principal componente de la experiencia subjetiva.

PERSPECTIVA DEL SOCIÓLOGO: DE LA PREOCUPACIÓN POR EL HOMBRE Y SU EDUCACIÓN AL ESTUDIO DE LA DIALÉCTICA DEL HOMBRE Y SU MEDIO

Finalmente, como sociólogo, Eloy Terrón se preocupó, ante todo, por entender el origen de la conducta humana y el modo de perfeccionarla mediante la educación, aunque eso le llevó después al estudio de la filogénesis y la ontogénesis de la naturaleza humana y de la dialéctica del hombre y su medio.

Desde el punto de vista del sociólogo [...] me interesa, sobre todo, cómo se genera la

conducta humana y cómo se puede colaborar a su perfeccionamiento o, incluso, a crearla a través de la educación. Así me ocupé de lo que en la condición humana hay de adquirido y de aparentemente innato y llegué a comprender la necesidad de formarme una concepción de la naturaleza humana⁶⁶.

Al prologar la *Introducción a la historia de la filosofía* comprobó ya que, para Hegel,

sín la categoría de la *Alienación* es imposible conocer la historia de la cultura en su verdadero desenvolvimiento más interno. En todo lo que realiza el hombre ve Hegel la alienación; desde los productos más bastos hasta las más altas elaboraciones del espíritu; en todo lo que el hombre somete a su esfuerzo práctico o teórico enajena el hombre algo de su naturaleza más íntima⁶⁷.

Tras estudiar luego en profundidad la tradición central de la antropología cultural, y a L. A. White y su culturología, en particular, además de llegar por su parte a una conclusión similar, atisbó también la dialéctica del hombre y su medio.

Lo que el hombre es se manifiesta en lo que hace. En la transformación de lo otro, de la naturaleza, el hombre se hace a sí mismo, enriquece su esencia, se hace cada vez más humano, pero con esa transformación el hombre va alienando lo que realmente es, lo mejor que hay en él. En todo lo que el hombre hace está alienado, materializado, reificado lo humano que en él ha llegado a hacerse. Por eso, la cultura no es otra cosa que la alienación humana, y en su historia están puestas de manifiesto las diferentes fases de su porvenir. Aquí está la gran contradicción del hombre⁶⁸.

El hombre crea una cultura para liberarse del determinismo de la naturaleza indiferente u hostil, pero el precio es someterse al dominio de esta segunda naturaleza creada por él mismo⁶⁹.

(66) A. Pérez Figueras: «Entrevista con Eloy Terrón...», op. cit. p.16.

(67) Prólogo de *Introducción a la historia de la filosofía*, op. cit. p. 11.

(68) *Op. cit.*; p. 21.

(69) «La ciencia de la cultura. Introducción a una teoría de la alienación», op. cit. p. 12.

Gordon Childe le proporcionó

un esquema riguroso, sobre los datos existentes, de los orígenes de la sociedad humana y del hombre a partir del punto final de la evolución de las especies por selección natural⁷⁰;

y Faustino Cordón, la posibilidad de actualizar su interpretación a la luz de la biología evolucionista⁷¹.

El hombre se distingue del resto de los animales por su capacidad de recibir la experiencia individual y colectiva de otros hombres e integrarla en la suya propia, elevando así su nivel de conocimientos, ampliando su dominio de la realidad en torno; y, recíprocamente, la capacidad de comunicar la experiencia propia a otros hombres, de compartirla, es otro de los rasgos específicamente humanos. La conciencia humana, la toma de contacto con el mundo, está directamente vinculada al medio humano, es decir, a la sociedad y la cultura creada por el hombre. De ahí que veamos y entendamos en forma de experiencia colectiva humana, conquistada solidariamente y acumulada en forma de pensamiento comunicable, en lenguaje. Las formas de decantar la experiencia son, sin embargo, muy diversas.

La conciencia, el conjunto de la actividad psíquica del hombre encaminada al conocimiento de su medio y a la comprensión del mundo, surge de la acción y experiencia, de la interacción con el medio, en el que están incluidos los otros seres humanos, y, sobre todo, en relación con el trabajo, con la actividad creadora y modificadora de la naturaleza. A través de este proceso se descubren y conocen las propiedades de la realidad, la propia relación con el medio, se organiza la acción nueva a fin de dominar la realidad, de subordinarla a las necesidades humanas y, por ende, acceder a un mayor grado de libertad.

Desde la perspectiva de la biología evolucionista, la conciencia humana no es sino la interiorización del medio humano, y éste, a su vez, es la organización de la naturaleza circundante, lograda mediante la cooperación y guiada por el pensamiento verdadero. La actividad consciente crea un modelo interno del mundo externo, construido a base de conocimientos. Este modelo del mundo exterior consiste en un sistema de informaciones cuya estructura guarda cierta correspondencia con el mundo exterior.

La función cualitativamente nueva de la conciencia humana estriba en ser órgano de la transformación activa y creadora del mundo, instrumento de la dirección y regulación de la vida social e individual. La conciencia no es, pues, ningún reflejo pasivo de la realidad objetiva, sino actividad creadora y transformadora. La conciencia humana es un proceso activo de la conquista intelectual del mundo por el hombre.

Puede afirmarse, por tanto, que los procesos de adquisición de conciencia y de adquisición de conocimientos corren paralelos, y que el grado de conciencia y el de conocimientos de la realidad en torno están inseparablemente unidos. De ahí que todo ser humano aspire a un nivel cada vez mayor de conciencia, de conocimientos, de comprensión y organización de la realidad, de dominio y, en última instancia, de libertad. El terreno de las libertades individuales y colectivas se expande a medida que se amplía la conciencia, antes de pasar a la acción transformadora⁷².

De hecho, ésa es la clave teórica unitaria y última de los trabajos de teoría e historia de la cultura de sus últimos años: los que reunió en *Cosmovisión y conciencia como creatividad. La conciencia ese conocimiento que conoce* (1997) y el resto de sus manuscritos y publicaciones sobre

(70) *La evolución de la sociedad*, de V. Gordon Childe, p. 32.

(71) Esto último lo hizo de forma libre y desde su propio pensamiento previo, prescindiendo de la revisión teórica del darwinismo en *La evolución conjunta de los animales y de su medio* y en *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico*, que habría podido proporcionarle un marco teórico aún más riguroso.

(72) Nota inédita sobre la colección *Conciencia y libertad*, de la editorial Anthropos.

la dialéctica del hombre y su medio, que puede clasificarse en cinco apartados:

- el origen del hombre y de la cultura⁷³;
- la educación, como configuración cultural de la mente del hombre o internalización psíquica de la cultura⁷⁴;
- la psicología humana, como producto de la educación⁷⁵;
- la construcción histórico-social de la cultura⁷⁶; y
- la historia del hombre y de la cultura⁷⁷.

Cosmovisión y conciencia como creatividad se abre significativamente –tras su introducción– con un texto del filósofo y

psicólogo paulovniano norteamericano Harry K. Wells, para resaltar la problemática central del libro.

Dos problemas fundamentales en psicología son, por un lado, el origen y desarrollo de la mente en la especie humana, y, por el otro, el nacimiento y formación de la mente individual. El primer problema está estrechamente vinculado a la antropología y a la historia de la humanidad; el último, al desarrollo de los niños y a la educación. Uno se relaciona con la transición de la naturaleza animal a la naturaleza humana; el otro, con el desarrollo desde la infancia hasta la edad adulta⁷⁸.

Ahora bien, para Eloy Terrón la clave de la filogénesis del hombre fue el origen

(73) -Una noción evolucionista sobre la naturaleza en la formación del respeto a la vida- (s.f., mimeo, pp. 42 pp.); -Acerca de la radical inseguridad del hombre (1986, mimeo, 21 pp.); -Teoría de la cultura- en *La cultura y los hombres*, Madrid, Endymion, 2002, pp. 55-108; -El hombre y la evolución de la cultura-, en *Revista de Transportes, Comunicaciones y Mar* 1989, pp.46-52; -El lenguaje como evolución colectiva-, en *Nuestra Bandera*, 151 (1991), pp.100-104; y -Qué es la cultura- en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad*, en *Cuadernos del CAUM*, Madrid, 2002, pp. 43-77; 1ª ed. de 1994.

(74) -La inermidad del niño y sus pautas de conducta- (1988, mimeo, 3 pp.); -La base teórica de una teoría del aprendizaje- (1989, mimeo, 3 pp.); -Comportamiento e inteligencia en el devenir del hombre-, en *Cuadernos del CAUM*, Madrid, 10 (1993), 18 pp.; y -El arraigo de la palabra en el cuerpo- en Apéndice de *Cosmovisión y conciencia como creatividad*, Madrid, Endymion, 1997, pp. 215-219.

(75) -Los instrumentos y la experiencia humana- (s.f., mimeo, 7 pp.); -El lenguaje y la conciencia- (s.f., mimeo, 62 pp.); -Modelos de la mente- (1989, mimeo, 20 pp.); -Contribución a una concepción materialista de la mente-, en *Nuestra Bandera* 147 (1990), 47-53; -La mente humana y los Premios Nobel- (Carta al director de *El Independiente*, de 21.10.90, mimeo, 3 pp.); -La acción humana- (Apéndice de *Cosmovisión y...*, pp. 203-205); -Pensar, actividad que todos practicamos de continuo- (Apéndice de *Cosmovisión y...*, pp. 207-214).

(76) -La cultura y la evolución del hombre-, en *La cultura y los hombres*, pp. 33-54; el texto data de 1989; y -La cultura y los hombres-, en *La cultura y los hombres*, pp.21-32; el texto data de 1992).

(77) -La religión y la cultura. La concepción mítico-religiosa, primera forma de la conciencia humana- (Carta de 3.9.91. a Esteban Mate, de la editorial Anthropos –mimeo, 5 pp.- sobre el proyecto de libro, *Las bases culturales de las religiones*); -Hacia una ecología de la mente humana- (1991, mimeo, 89 pp., con la primera parte del texto correspondiente a dicho proyecto); -Libertad y racionalidad- (ca.2000, mimeo, 19 pp.); -El lenguaje y la creación del reino de los espíritus-, en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad*, *Cuadernos del CAUM*, Madrid, 2002, pp. 32-42; el texto data de enero de 2001; -El nacimiento de la ciencia moderna- (s.f., mimeo, 9 pp.); -El espíritu burgués- (s.f., mimeo, 5 pp.); -El hombre y la cultura bajo el capitalismo-, en *La cultura y los hombres*, pp.170-193; -Remoción y transformación capitalista de la cultura popular tradicional-, (s.f., mimeo, 2 pp.); Prólogo del libro *Marx y Engels: el marxismo genuino*, de R.Jerez Mir, Madrid, Cincel, 1985, pp. 11-21; -Nueva cultura y religión en las sociedades industriales-, en *Utopías*, 1993, 156-157, pp. 10-23; -Los partidos de izquierda ante la crisis de la izquierda- (Carta al director de *Alerta*, de 10.09.86, mimeo, 7 pp.); -El derrumbe del socialismo en la URSS y el futuro de la humanidad. Bases teóricas para un programa de izquierdas- (Carta al Dr. Pedro Zarco, de 23.12.91, mimeo, 23 pp.); -¡Atrévete a pensar!- (1994, mimeo, 3 pp.); -Socialismo o barbarie-, en *Mundo Obrero*, 2002, octubre, p. 11; y *Utopías*, 2002, 192-193, pp. 245-247); y cuatro dossiers diferentes de Teoría e Historia de la Cultura, correspondientes al curso 1988-89 y elaborados otras tantas alumnas, que están depositados en la biblioteca de la Escuela Superior de Diseño.

(78) *Paulou y Freud, 2. Sigmundt Freud. Una crítica paulovniana*, Buenos Aires, Platina, 1965, 2ª ed., p. 131. En la misma página se incluyen también cuatro textos de Hegel, con algunas de las claves teóricas de argumentación de Terrón, que se citan también, a continuación.

de la cultura como forma de adaptación no orgánica a la naturaleza hostil, como ventaja selectiva; y la ontogénesis de cada hombre se resuelve precisamente con el esclarecimiento de la filogénesis de la especie humana. El hombre es el homínido que evolucionó hasta desarrollar el lenguaje como ventaja selectiva; y el homínido, la especie constituida por la serie de estirpes identificadas por la paleontología y la antropología, entre el *australopithecus* y el *homo sapiens*.

La ventaja selectiva del homínido fue el uso permanente y la fabricación de útiles e instrumentos, comenzando por la coa o el palo aguzado, por parte de un primate muy social. Con ese útil compitió eficazmente con el jabalí de berrugas, especializado en doscientos tubérculos de la sabana, guiándose por la vista y avanzando en silencio, con la coa en la mano y las hembras y las crías en el centro, igual que los mandriles. La percepción constante del palo —como soporte físico de la experiencia— despertó la imaginación, como representación del pasado y como anticipación del resultado de la acción en el futuro, mientras en las demás especies animales lo que no estimula directamente los sentidos no aparece en la conciencia (*out of sight, out of mind*). Y la «acción demostrativa» y la imitación social, posibilitaron la transmisión social de la experiencia, a diferencia de las demás especies animales, en las que la experiencia subjetiva es incomunicable.

Con la experiencia instrumental y el desarrollo de la imaginación —cuyo progreso se intensificó notoriamente con el dominio del fuego— se desarrolló también el «cuidado activo» y la domesticación —la «educación» realista— de la crías, alargando el período del control social de sus instintos y de su dependencia de los adultos, para protegerlas y sustituir el comportamiento instintivo por el comportamiento

heredado y sus reflejos condicionados: para la cría del homínido, que nacía prematuramente, el primer medio fueron los brazos y las manos de su madre. El resultado de esa «educación» fue una psicología animal muy característica: intensificación creciente de la sociabilidad; solidaridad y otros sentimientos sociales; continuidad relativa de los contenidos de la conciencia; desarrollo de las destrezas instrumentales; y creatividad técnica, mayor o menor, de los distintos individuos. Cada uno de ellos pudo elaborar en su imaginación nuevos modelos ideales de acciones instrumentales y de instrumentos y útiles más eficaces, y ensayar después una y otra vez su uso en la práctica, para desarrollarlas creativamente, valiéndose de los instrumentos, los útiles y su uso como soporte físico de la experiencia de la especie. Porque, en ese sentido, el aserto de Flaubert —*L'ouvre c'est tout, l'homme n'est rien*— tiene que aplicarse ya al homínido.

Por lo demás, aun cuando

la naturaleza es para el hombre sólo un punto de partida que debe transformar⁷⁹,

construyendo históricamente una «segunda naturaleza», eso es posible por la ventaja selectiva de la especie humana. A saber: el lenguaje, como

la expresión organizada de la experiencia ganada en la transformación de las cosas del entorno natural y en los cuidados de las criaturas, y dirigida a potenciar su acción sobre la naturaleza y a configurar con más eficacia las conciencias de todos⁸⁰.

El grito del homínido que inhibe la acción del receptor, convirtiéndose en acción vicariante (en sustituto de la acción truncada) y creando determinados reflejos condicionados, fue el antecedente inmediato del lenguaje (y del pensamiento, como lenguaje interiorizado): éste surgió, como ventaja selectiva de una nueva espe-

(79) Hegel: *Lógica*, op. cit. párrafo 24.

(80) Mercedes Parra Rosco: *Dossier del curso «Teoría de la Cultura», de E. Terrón, 1988-89*, cap. IV.

cie –la humana– cuando de los gritos interactivos se pasó a la frase, en la defensa, la alimentación y el cuidado de los niños⁸¹. Para el niño, el medio son los adultos, que satisfacen sus necesidades biológicas, fomentan sus sentimientos sociales, le inculcan el comportamiento humano y le enseñan a distinguir las personas y las cosas, a relacionarse con ellas, y a utilizar el lenguaje. La afectividad infantil aparece y se desenvuelve antes que la razón, porque el niño vive en un medio creado para arroparle, protegerle e impedir que le lleguen las fuertes influencias y los crudos rigores de la naturaleza. Pero, en lo que respecta a la especie, lo que se desarrolla en vanguardia es pensamiento colectivo, puesto al alcance de todos mediante la fijación de la experiencia humana en la lengua, como soporte físico y neutro de la misma. En ese sentido, tiene razón Hegel cuando dice que

todos los productos del pensamiento lo son de un sólo pensamiento- (y que) -el hombre es siempre pensante, aunque sólo tenga intuiciones ⁸²;

el pensar, como actividad creadora de la conciencia humana, resulta siempre del esfuerzo subjetivo de depuración, comprobación y contraste del lenguaje –como soporte del pensamiento colectivo– con la experiencia de cada individuo. Por eso

podemos decir, el yo y el pensamiento somos la misma cosa; o mejor, el yo es el pensamiento pensante⁸³;

y que, como tal, cada hombre tiene en principio la capacidad de controlar sus propios contenidos mentales, de proyectar, planificar y gobernar el conjunto de sus acciones (y no sólo una guía herramental para realizar acciones concretas, como el homínido), y de participar así, más o menos creativamente, en la construcción histórica de la cultura. Pero, por lo mismo, puede afirmarse también, con Hegel, que

el fin de la ciencia consiste en hacer que el mundo objetivo no nos sea extraño, o hacer que nosotros mismos nos reconozcamos en él, como suele decirse, lo cual también significa que la ciencia consiste en reducir el mundo objetivo a concepto (o idea), esto es, a lo más íntimo que hay en nosotros, a nuestra íntima personalidad⁸⁴.

(81) Mientras, Faustino Cordón explica el origen del lenguaje –como el origen de cualquier otra especie animal y del ser vivo en general– en función de la alimentación, Eloy Terrón resaltó muy especialmente la importancia del cuidado de las crías.

(82) *Lógica (Gran Enciclopedia)*, parágrafo 24, aclaración 1ª.

(83) *Ibidem*.

(84) *Lógica (Gran Enciclopedia)*, parágrafo 194, aclaración 1ª.

