



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Salomón, Magdalena (1982)
“GRAMSCI: APUNTES PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA”
en Perfiles Educativos, No. 15 pp. 3-15.

GRAMSCI: APUNTES PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA

Magdalena SALAMON*

Introducción

Sería exagerado sostener que Gramsci construyó una teoría educativa completamente elaborada y acabada; sin embargo, se puede afirmar que la temática pedagógica ocupa un lugar bastante significativo en su discurso. Debemos advertir, por otra parte, que a pesar de la importancia que tienen los temas pedagógicos en los escritos gramscianos, al recordar un tema específico de la totalidad de sus ricas y complejas concepciones filosóficas, políticas y culturales, no podemos ni pretendemos dar una visión global de su pensamiento. En lo posible, hemos tratado de no descontextuar e insertar el tratamiento del problema educativo escolar dentro de un marco teórico, en una dimensión que recoja al menos algunos de sus planteamientos generales.

Aunque Gramsci no es propiamente el teórico marxista de la sociedad industrial, contemporánea, su modernidad ha de hallarse, según Althusser, en su insistencia sobre la investigación superestructural dentro de la cual se encuentran sus reflexiones educativas, y en estrecha vinculación con el concepto de hegemonía, concebida como el momento de dirección y consenso de una clase social.

Paradójicamente, no siendo Gramsci el teórico marxista de la sociedad industrial, captó profundamente en los temas pedagógicos la necesidad de articular la educación a las características propias de la sociedad industrial. Justamente, la actualidad de su discurso pedagógico consiste en haber sabido construir perspectivas modernas, fundado en su percepción profunda de la estrecha relación entre educación y desarrollo en el mundo de la producción, desarrollo que actualmente está ligado a los intereses de la clase dominante, pero que históricamente está destinado a favorecer a las clases hoy subalternas.

Es así que el pensamiento gramsciano apunta también hacia lo que ciertas corrientes pedagógicas más modernas denominan “educación anticipatoria”, en el sentido de que traza líneas curriculares que no sólo responden a las necesidades educativas de la sociedad industrial actual, sino, y prioritariamente, a las condiciones del desarrollo económico y social futuro de la humanidad. La modernidad de Gramsci en relación a su visión de la necesidad de adecuación de la educación a las exigencias de la producción, no puede ser confundida con una concepción empírica utilitaria, ni tecnocrática de la educación, porque su discurso fuertemente político levanta el proyecto de la formación de un hombre integral a través de la recuperación del momento teórico-práctico de su quehacer y la conciencia de su propia historicidad.

La vigencia del pensamiento gramsciano permite encontrar interesantes líneas de investigación educativa. Las dudas de Gramsci en torno a lo que Manacorda¹ denomina “opción metodológica” entre espontaneísmo y directividad, así como la “opción de contenidos educativos” (contenidos curriculares), entre “un humanismo tradicional” y “una formación técnico-cultural”, adecuada a las características de la sociedad industrial, la organización de la escuela y su principio educativo, y otros relevantes problemas, como por ejemplo el quehacer y la función del docente, que en la conceptualización de Gramsci cae en la categoría de intelectual orgánico, tienen posibilidad de recuperación y pueden convertirse en instrumentos que permitan el inicio de la

* Profesora e investigadora del CISE.

¹ Manacorda, A. Mario. *El principio educativo en Gramsci*.

construcción de elementos alternativos a la práctica educativa dominante, a nivel micro y macro social.

Como no es posible separar al Gramsci educador del Gramsci político, porque consideramos que el criterio para acercarse a su obra y entenderla es la noción de práctica, integradora de todos los planos de su pensamiento, este trabajo estará necesariamente ligado a su pensamiento político, en la medida que el propia Gramsci no limita la relación educativa a las relaciones específicamente escolares, sino que la hace extensiva a la sociedad de su conjunto.

Por el carácter de este trabajo, de todas las relaciones educativas hegemónicas sólo nos interesa estudiar la relación pedagógica escolar, con su correspondiente problemática de opciones metodológicas y de contenido. Estas opciones tienen un nexo orgánico con la propuesta educativa gramsciana y su principio educativo, motivos que recogen la necesidad de crear un nuevo tipo de hombre y de conformismo social, o, en otros términos, de articular educación y trabajo productivo.

Uno de los motivos que abordaremos alude a la acción educativa y a la relación entre educador y educando, donde el educador es concebido como elemento representativo del Estado que tiene el deber de ejercer el poder para modificar molecularmente a la sociedad.

En la relación maestro-alumno, Gramsci examina críticamente la opción metodológica entre espontaneísmo y directividad, teniendo como interlocutor y antagonista en su discurso a la escuela activa.

Esta opción metodológica corresponde a la elección entre dos concepciones, no sólo de la relación educativa, sino acerca del desarrollo individual e histórico del ser humano. La primera presupone que el hombre adulto está en potencia en el niño, y que la labor del maestro consiste en ayudarlo a desarrollar sin coerción (directividad) lo que tiene latente, dejando que obren las fuerzas espontáneas de la naturaleza (libre desarrollo de la personalidad).

La otra concepción postula que el hombre es toda una formación histórica, producto de la coerción, y por lo tanto el educador (el auténtico) no debe renunciar a educar, dejando que el ambiente obre por presión causal y mecánica (conformismo mecánico), desplazando la acción educadora consciente.

La acción educadora, según Gramsci, debe socializar al individuo dentro de “un conformismo dinámico” que es imposición elegida, o dicho de otro modo, es el conformismo lo que hace que se transforme en libertad la necesidad y que educa al individuo para que pueda dominar y gobernar el ambiente usando su libertad, su conocimiento y creatividad como responsabilidad.

También desarrollaremos “la opción de contenidos” entre una educación “humanista tradicional y una formación técnico cultural”, motivo que apunta al problema de qué se debe enseñar en la escuela hoy en día, para formar al hombre moderno adecuado a su época y a la época por venir. Bajo esta pregunta yace una más fundamental: ¿qué tipo de hombre necesita la sociedad, para transformarse hacia un nivel más alto de humanidad?

Esta pregunta nos conduce al problema de la articulación entre escuelas y sociedad, entre educación y trabajo; es decir a la integración de teoría y práctica, y se conecta con la propuesta educativa alternativa de Gramsci y su principio educativo. Necesariamente, también estos temas tendrán que ser objeto de nuestro estudio.

Podría suceder que en el desarrollo de los temas enunciados se sintiera la necesidad de una mayor profundización. Desgraciadamente, Gramsci sólo bosquejó algunos de los temas que analizaremos, y nos podemos forzar su discurso más allá de lo que él mismo avanzó.

Por último, queremos señalar que hemos tratado de respetar en lo posible la terminología gramsciana en la cual, para evadir y burlar la censura carcelaria, (véase cronología de la vida de Gramsci) tuvo que acudir a algunos subterfugios, reemplazando términos de marcada connotación marxista por otros menos reconocibles como tales.

Consideramos que para abordar el discurso educativo de Gramsci debemos inscribirlo, como primer paso metodológico, dentro de un marco conceptual muy general para luego descender a una problemática más específica. Teniendo en cuenta que el papel hegemónico de la educación se articula dentro de la filosofía de la praxis, que según las propias palabras de Gramsci es la filosofía donde “el centro unitario es la praxis, es decir, la relación entre voluntad humana (superestructura) y la estructura económica” y “que levanta una nueva concepción del mundo y un proyecto de hombre y sociedad”,² serán estos conceptos los que implícitamente orienten el desarrollo de los temas educativos gramscianos.

Gramsci quiere demostrar que el marxismo (filosofía de la praxis) no puede ser considerado sólo como una ciencia de la infraestructura, sino que debe ser comprendido como la compleja articulación entre la estructura económica y la superestructura. Y es justamente en la superestructura donde la voluntad humana tiene un amplio espacio de libertad en relación al condicionamiento objetivo de la estructura económica.

Este espacio de libertad permite la lucha por la conquista de una mayoritaria ideología revolucionaria, sin la cual es imposible iniciar una revolución socialista.

Al enfrentar Gramsci la relación entre objetividad (estructura económica) y subjetividad (voluntad humana) la revalora frente al momento económico, político, ideológico y cultural de la lucha revolucionaria y es por ello que la hegemonía y el consenso para la concepción marxista del mundo adquiere en su discurso una importancia capital.

Pero ¿qué es consenso y qué es hegemonía, para Gramsci?

El consenso es el acuerdo y legitimación que da la sociedad civil a las concepciones, normas, valores, etc., del discurso teórico-práctico³ de una clase determinada. Y en palabras de Gramsci el consenso consiste en “la identificación del individuo con el todo, estando el todo representado por los dirigentes”.⁴

La palabra hegemonía tiene diversas acepciones concordantes. Designa, por un lado, las formas de dominación y dirección ideológica e institucional que ejerce la burguesía sobre toda el área social; pero, por otro lado, se refiere al aspecto antagónico, es decir, a la capacidad de un bloque revolucionario (clase obrera conjuntamente con los intelectuales orgánicos de ella) de conmovir la superestructura contradictoria burguesa, y lograr a través de la lucha política, ideológica y cultural, el consenso para una nueva concepción del hombre y la sociedad, y por lo tanto, crear una contrahegemonía. Gramsci afirma que por ello “una clase, ya antes de subir al poder puede ser dirigente (y debe serlo): cuando está en el poder se vuelve dominante pero sigue siendo dirigente”.⁵ Y reafirmando la idea continúa... “Puede y debe existir una hegemonía política incluso antes de llegar al gobierno, y no hay que contar sólo con el poder y la fuerza material que éstos dan para ejercer la dirección o hegemonía política”.⁶

Entonces puede existir (debe) una contra hegemonía que enfrente la hegemonía burguesa. Esta contrahegemonía se puede dar en la medida que los trabajadores manuales e intelectuales adquieran conciencia de clase, comprendan su papel histórico, y levanten conjuntamente un nuevo proyecto político ético de hombre y sociedad que supere al proyecto burgués.

De lo anterior se desprende que en el discurso gramsciano la hegemonía de clase tiene dos momentos que pueden, o no, ser simultáneos: el momento de la dominación y el momento de la dirección. Una clase es “dominante” a través del poder y la fuerza material, pero es “dirigente”, como ya dijimos, sólo cuando obtiene el consenso ideológico que las masas otorgan a sus concepciones.

² Gramsci, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, p.97.

³ Nos permitimos la licencia de hablar de discurso teórico-práctico para remarcar que el consenso no sólo se da en las ideas sino también y especialmente en las prácticas de una clase.

⁴ Gramsci, Antonio. *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*, p. 193.

⁵ Gramsci, Antonio. *Cuadernos de la cárcel I*, p. 107.

⁶ *Ibid.*, p. 107.

La capacidad dirigente no se realiza por lo tanto sólo a nivel de la sociedad política sino fundamentalmente en la sociedad civil.

En la obra de Gramsci, “sociedad civil” es el conjunto de organismos llamados privados: familia, escuela, iglesia, sindicatos, medios de comunicación, etc.; y “la sociedad política” es el Estado. Pero para Gramsci, la sociedad política no se agota en el gobierno, sino que se prolonga en la sociedad civil, porque ambas instancias, siendo los dos grandes planos sobre estructurales, cumplen la función de hegemonía que la clase dirigente ejerce en toda la sociedad.

En la posibilidad de romper la soldadura entre la sociedad civil y la sociedad política burguesa y lograr la hegemonía de la clase en ascenso (clase obrera), antes de llegar al poder juega un papel fundamental la conquista ideológica de los intelectuales. Porque para Gramsci es posible y se debe arrancar a la burguesía capas de intelectuales que están a su servicio y que sirven de cimiento entre la infraestructura y la superestructura. Pero ¿cómo lograrlo? Gramsci nos dice: la hegemonía de un centro directivo sobre los intelectuales debe tener dos líneas estratégicas, una concepción general de la vida, una filosofía, que dé a los adherentes una dignidad que oponer a las ideologías dominantes como principio de lucha, y un programa escolar que interese y dé una actividad propia en su campo técnico a aquella fracción de intelectuales que es la más homogénea y la más numerosa: docentes, desde maestros de enseñanza elemental hasta profesores universitarios.⁷

De este modo, el docente, como trabajador intelectual, puede llegar a ser conquistado ideológicamente, volverse orgánico al proletariado y adquirir conciencia de su función e importante papel en relación al cambio, efectuando la ruptura del nexo a base del cual los intelectuales son los empleados del grupo dominante, como ideólogos de la legitimación de su poder, y superando el tipo tradicional de intelectual, entendido como literato, filósofo y artista.

Gramsci relama del educador orgánico al proletariado que no renuncie a educar y que dirija y eduque en el consenso para la hegemonía de una nueva concepción del mundo, y la nueva concepción del mundo, como ya lo vimos, es la filosofía de la praxis (materialismo histórico). La hegemonía de esta filosofía no sólo ayudará a preparar el terreno para la revolución socialista, sino que, según gramsci, es condición previa para su advenimiento.

La hegemonía cultural es esencial en el discurso gramsciano, donde cobra la misma importancia que la hegemonía política y económica. La creación de un frente cultural para el consenso, que contribuya a sostener o a modificar una concepción del mundo y a suscitar nuevos modos de pensar, es sostén fundamental para la toma, el ejercicio y legitimación de la dirección política del Estado en la sociedad global.

Por otra parte, si se entiende con Gramsci “que cada relación de hegemonía es una relación pedagógica”, y que la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente escolares y “se da en la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre capas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre elites y adherentes, entre dirigentes y dirigidos” (entre maestros y alumnos),⁸ entonces la educación y la relación pedagógica atraviesa toda la comunicación social: familia-escuela-académica-medios de comunicación, partido-Estado.

Y conceptualizada, de este modo la relación educativa para la formación de una nueva conciencia colectiva, es sinónimo de fuerza, de capacidad de concretar y dar una norma directiva y consentida (consenso), es decir, hegemónica, al aparato social. Si se capta el nexo de estas proposiciones hegemonía-educación, la concepción pedagógica de Gramsci tendrá que ser comprendida dentro de esta articulación.

La relación educativa y la opción metodológica

⁷ Ibid., p. 121.

⁸ Gramsci, A. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce, p. 34.

El educador, para Gramsci, es sinónimo tanto de agente familiar, como de agente escolar. Y si el educador es un “elemento social homogéneo”, o sea que actúa en la vida social en la dirección trazada por el gobierno y se adhiere a su programa, es considerado como elemento del Estado, que ejerce en su esfera particular la misma acción que “la sociedad política” ejerce a nivel universal, articulándose así la gravitación social de los miembros de “la sociedad civil” con la gravitación que tiene “la sociedad política”. Gramsci piensa que si no es así, el Estado se confunde con la burocracia estatal porque, como ya lo hicimos notar, para nuestro autor, el Estado se prolonga en la sociedad civil.

La concepción del educador como representante del Estado aparece con toda claridad en la carta que Gramsci escribe a su esposa Julia (quien es soviética y reside en la URSS) en julio de 1931: “...eres un elemento del Estado y tienes el deber, como tal, de representar y ejercer el poder de coerción en determinadas esferas, para modificar molecularmente la sociedad y especialmente para preparar a la generación que nace para la nueva vida, es decir, de cumplir en determinadas esferas de acción lo que el Estado realiza en forma concentrada sobre el área social... y el esfuerzo molecular no puede ser teóricamente distinto del esfuerzo concentrado y universalizado”.⁹

Es preciso contextualizar esta carta y señalar que va dirigida a una persona que vive en una sociedad socialista y además es marxista, y en su calidad de tal, y como agente familiar, es como Gramsci le pide que represente y ejerza a nivel molecular su poder de coerción para influir “estatalmente” en sus hijos.

Sin embargo, como veremos más adelante, Gramsci hará el mismo llamado a los educadores orgánicos al proletariado, que actúan en el seno de una sociedad burguesa.

El educador también es para Gramsci un legislador que contribuye a modificar el ambiente, tendiendo a establecer normas de vida y conducta. El mayor o menor peso específico que posee para influir en los cambios sociales depende de la conciencia de su propia acción y de los fines que persigue.

La distinción entre el educador como legislador y el legislador que se le reconoce y legitima como tal, reside sólo en que a este último se le institucionaliza y se le dan los instrumentos con los cuales sus “normas” serán impuestas.

Al conceptualizar en esta forma al educador y, fundamentalmente, con las ideas expresadas en la carta que acabamos de transcribir, Gramsci suelta en forma total y definitiva el nexo ineludible entre educación y política. De ello se deriva que el maestro sí es un elemento social homogéneo, cumple con la función de educar y dirigir consciente o inconscientemente el consenso para la hegemonía del grupo dirigente.

Dentro de la articulación, acción molecular como prolongación de la acción universal del Estado, se inscribe uno de los temas centrales de la reflexión pedagógica gramsciana: “la opción metodológica entre espontaneísmo-directividad”. Este tema pedagógico se inscribe también en forma coyuntural en torno a la escuela activa, representado por Gentile y Radice¹⁰ que son los interlocutores en el debate.

Concebir la relación educativa en forma espontánea o directiva significa en Gramsci también, y fundamentalmente, una toma de posición respecto al aprendizaje, al proceso del conocimiento y al desarrollo individual, colectivo e histórico del ser humano.

Colateralmente, esta opción incide también en la definición de otros problemas, tales como la socialización, desarrollo de la personalidad, libertad y coerción, creatividad, sentido común.

⁹ Gramsci, A. La alternativa pedagógica, pp. 116-117.

¹⁰ Gentile y Radice fueron contemporáneos de Gramsci y autores de una reforma educativa en Italia. Esta reforma entre otros cambios, introdujo algunos de los nuevos principios pedagógicos que genéticamente reciben el nombre de escuela activa. Gentile fue el inspirador, en Italia, de la escuela activa, y además, creador de la pedagogía idealista a través de su obra **Sumario de pedagogía como ciencia filosófica**.

Todavía en abril de 1929 Gramsci buscaba definirse frente a estas dos alternativas metodológicas y escribía a su cuñada Tania: "...Pero permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y la educación: si ser rousseauiano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca, y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar a la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y del principio de autoridad. De momento, la incertidumbre sigue en pie y en la cabeza se entabla una contienda entre ambas ideologías".¹¹

Para resolver sus dudas, Gramsci busca en el ámbito escolar el origen histórico de la pedagogía moderna¹² y de la escuela activa, basadas en los principios educativos del puerocentrismo, libre desarrollo de la personalidad, autonomía del alumno, la no intervención educativa, el no aparente control del maestro, el antinocionismo, etc. Todos estos motivos se inspiran en Rousseau, y significan, para Gramsci, un espontaneísmo educativo. Este analiza dichos problemas, y en diciembre del mismo año de 1929 resuelve su duda metodológica en contra del espontaneísmo.

Gramsci sostendrá que los defensores de los principios de la escuela activa (Gentile-Radice), no han tenido en cuenta que las ideas de Rousseau constituyeron una reacción contra los métodos pedagógicos autoritarios de los jesuitas y, en ese sentido, representaban un progreso, pero hoy en día esas ideas están superadas. Teóricamente es imposible sostener, como lo hace la pedagogía idealista y la escuela activa, que el cerebro del niño es como un ovillo y que la intervención educativa del maestro sólo debe consistir en ayudar a desarrollar lo que en forma latente y natural ya está contenido.

Tampoco coincide Gramsci con la distinción que hace la pedagogía moderna entre instrucción y educación (información-formación). Para que la instrucción no fuese a la vez educación, el alumno tendría que ser una mera pasividad, lo cual es absurdo. El insistir maniqueamente en esta separación y privilegiar lo que la escuela activa llama "educación", ha provocado un descenso general de la enseñanza. Los programas de la escuela activa con su antinocionismo, tienen tal pobreza de contenidos que el alumno no posee un bagaje cultural sobre el cual concretar y desarrollar su actividad cognoscitiva.

Así, la pedagogía moderna cae en plena contradicción, al elevar "la actividad" como principio educativo, sin proporcionar objetos de conocimiento sobre los cuales ejercer el aprendizaje activo.

Por otra parte, la escuela activa pone su énfasis en el método de aprendizaje y debilita el papel del maestro. Gramsci, por el contrario, privilegia al maestro y sostiene que ningún método funciona sin la presencia de un maestro eficaz, capaz de vivificarlo.

La educación, genéricamente considerada, es para Gramsci justamente lo contrario a la naturaleza, es una lucha contra ella para dominarla y crear al hombre actual adecuado a su época. Esta tarea requiere que cada generación ayude a la nueva, y la exigencia de que el educador eduque la espontaneidad de los alumnos.

En diciembre de 1929 Gramsci dirá, en contra del espontaneísmo, que. "toda actitud de respeto a la naturaleza del alumno es en realidad una renuncia a educar, a formar al hombre según un plan humano, es el abandono del niño en manos del autoritarismo objetivo y causal del ambiente".¹³

Una educación espontánea significa permitir "participar de una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente, o sea por uno de los grupos sociales en el cual uno se encuentra automáticamente incluido desde su entrada en el mundo consciente" y agrega, aún "me parece que toda nuestra vida es una lucha para adaptarnos al ambiente, pero también y

¹¹ Ibid., p. 186.

¹² "Se ha escrito mucho sobre la aversión que Gramsci mostró por las corrientes pedagógicas que él, de modo general, llama "escuelas progresistas" y sin embargo parece necesario insistir en algunas precisiones. Si se exceptúan algunos pocos y rápidos esbozos acerca del método Dalton y del pragmatismo de Dewey, en verdad Gramsci no parece muy informado sobre los presupuestos teóricos apartir de los cuales se iniciaban nuevos experimentos." Broccoli, A. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, p. 179.

¹³ Ibid., p. 232.

especialmente para dominarlo y para no dejarnos aplastar por el “. ¹⁴ “En la educación, continúa, no se puede dejar obrar a las fuerzas de la naturaleza porque el hombre no es naturaleza sino toda una formación histórica resultante de la coerción.. ”La naturaleza del hombre es el conjunto de las relaciones sociales. Decir que el hombre es el conjunto de sus relaciones sociales, es afirmar que el hombre es historia y la historia...determina una conciencia históricamente definida; esta conciencia sólo puede indicar lo que es “naturaleza o contra la naturaleza”. Además, el conjunto de las relaciones sociales es contradictorio en todo momento y se halla en continua evolución, a tal punto que la naturaleza del hombre no es algo homogéneo para todos los hombres en todos los tiempos.”¹⁵

El que para Gramsci se inclinara la balanza en favor de una intervención educativa directiva encuentra plena correspondencia con su concepción de la acción molecular definida a su nivel, como teóricamente igual a la acción concentrada y universalizada del Estado. Esta concepción se enlaza también con la unión que hace entre educación y política y con los conceptos que sostuvo en 1931, caracterizando al educador como ya lo hemos visto, como un elemento del Estado y como factor de hegemonía que debe ejercer su poder en determinadas esferas para modificar molecularmente a la sociedad.

Sin embargo, es preciso aclarar que la teorización gramsciana sobre directividad no es una teorización en abstracto de validez general. Por el contrario, su propuesta apunta a una determinada relación educativa: la que se propone incidir en las conciencias y conquistarlas para la hegemonía de la concepción marxista del hombre y la sociedad. En otros términos, cuando Gramsci opta por la directividad la visualiza en función de la negación del sentido común y el folklore y de la concepción burguesa del mundo.

La directividad tampoco es una imposición dogmática del conocimiento, ni la transmisión de un saber enciclopédico en el cual el alumno es visto como un recipiente a llenar de datos y hechos. Tampoco es una acción paternalista que considera la cultural como un bien que hay que otorgar de arriba hacia abajo. Por el contrario, es una acción que guía para que el proceso y el método de aprendizaje sea una apropiación viva del conocimiento. “Una verdad es fecunda sólo cuando se ha hecho un esfuerzo para conquistarla... no existe en sí ni por sí, sino que ha sido una conquista del espíritu; que en cada individuo es preciso que se reproduzca aquél estado de ansiedad que ha atravesado al estudioso antes de alcanzarla”...”Este representar en acto a los oyentes la serie de esfuerzos, los errores y aciertos a través de los cuales han pasado los hombres para alcanzar el conocimiento actual, es mucho más educativo que la exposición esquemática de este mismo conocimiento. La enseñanza desarrollada de esta manera, se convierte en un acto de liberación”.¹⁶

Pero ¿quién va a desarrollar la enseñanza como un acto de liberación?

En este problema Gramsci abandona el terreno del “ser”, en otros términos, abandona el análisis del maestro real, para elevarse a la esfera del “deber ser”, o más bien al terreno de lo real posible, y levantar la figura de un maestro transformado: el verdadero educador.

El verdadero educador dirige “este acto de liberación” para que “la cultura esté entendida como organización, disciplina del yo interior, apropiación de la propia personalidad, conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función de la vida, los propios derechos y los propios deberes”. El educador dirige “porque esto no puede ocurrir por evolución espontánea, por acciones y reacciones independientes de la voluntad de cada cual, como ocurre en la naturaleza”.¹⁷

El verdadero educador es también aquél que, además de poseer una función técnica especializada, está inserto en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor y por lo tanto logra resolver positivamente la relación entre educación e instrucción, representando los nuevos valores históricos de la filosofía de la praxis. Es aquél el discípulo sobrepase la intuición, el sentido común y el folklore, lucha por ser superado y enriquecido por esta superación.

¹⁴ Gramsci, A. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce, p.12.

¹⁵ Gramsci, A. la alternativa pedagógica, p. 217.

¹⁶ Ibid., pp. 137-138.

¹⁷ Gramsci, A. La alternativa pedagógica, p. 129.

Sobrepasar el sentido común y el folklore significa elevarse sobre una concepción tradicional del mundo, propia de un estrato social determinado; y significa también superar una visión de la realidad no elaborada ni sistematizada, sino compuesta de múltiples yuxtaposiciones arcaicas y modernas “museo de fragmentos de todas las concepciones del mundo y la vida que se han sucedido en la historia” (folklore).¹⁸

Para superar el folklore el educador debe conocerlo y tomarlo en cuenta, para saber conque elementos implícitos y explícitos está en competencia y contradicción. Sólo así la enseñanza será eficiente y permitirá el nacimiento de una nueva cultura de las grandes masas, nueva cultura que hará desaparecer la separación entre cultura moderna y cultura popular o folklórica.

En resumen Gramsci, como ya dijimos, construye la figura de un maestro transformado, para poder transformar. Recoge así la 3a. tesis de Marx sobre Feuerbach, donde se dicen que “el educador debe ser educado”.

Por otra parte, el alumno es el hombre que debe ser guiado a conocerse a sí mismo y reconocerse en las contradicciones de su situación histórica concreta, para transformar y elaborar consciente y científicamente una visión del mundo moderno, coherente con el porvenir (filosofía de la praxis). Paralelamente a ese quehacer intelectual, y uniendo indisolublemente teoría y práctica, pensamiento y acción, debe ser también impulsado a participar activamente en la transformación de la historia humana, para pasar de la calidad de objeto de ella, a la calidad de “sujeto revolucionario de la historia”.

De las consideraciones anteriores se desprende que para Gramsci el conocimiento tiene un carácter preparatorio para la acción transformadora del mundo material y social, y el logro de un auténtico sentido de historicidad parece ser el fin totalizador de la educación.

Los objetivos que Gramsci propone se logran a través de la búsqueda de una relación positiva entre instrucción y educación, entre disciplina y libertad, en otros términos, con una “pedagogía de la exigencia” conjuntamente con la actividad. “La pedagogía de la exigencia” está basada en el trabajo y la disciplina.

La disciplina no anula la personalidad ni la libertad. El problema no reside en la disciplina en sí sino en el “origen del poder que ordena la disciplina”. Si este origen es democrático, es decir si la autoridad es una función técnica especializada y no un albedrío o una imposición extrínseca y exterior, es un elemento necesario de orden democrático.¹⁹ Entonces, para Gramsci, si el maestro representa realmente una función técnica especializada, su autoridad es legítima.

Los interlocutores del discurso gramsciano no se reducen a los defensores de la escuela activa (Gentile-Radice). Gramsci analiza también con igual interés los principios educativos de la escuela tradicional de formación humanística.

En este tipo de escuela, cuando aún no estaba en decadencia, se aprendía en forma desinteresada; es decir, el currículo no tenía un nexo práctico directivo con formación profesional. Sus principios educativos se centraban en el desarrollo interior de la personalidad, en la formación del carácter a través de la apropiación de la herencia cultural del pasado. El estudio era concebido como un trabajo intelectual pesado, adquirido con esfuerzo y rigor.

La escuela tradicional era expresión viva de un modo de vida intelectual y moral que ha sido desplazado por la realidad social moderna-industrial. Hoy se encuentra desnaturalizada y ha perdido su razón histórica de existir.

Sin embargo, Gramsci trata de rescatar los principios que de este tipo de educación considera aún valiosos para la construcción del conocimiento en su proyecto educativo alternativa: intervención educativa para propiciar la disciplina, la formación de hábitos intelectuales y psicológicos, rigor, esfuerzo, experiencias lógicas (analizar, sintetizar, inferir, deducir, etc.).

¹⁸ Gramsci, A. Cuadernos de la cárcel I, . 151.

¹⁹ Gramsci, A. La alternativa pedagógica, p. 216

Es obvio que Gramsci no podía dejar de percibir el carácter clasista y reproductor de la educación tradicional y de la escuela en general de la sociedad burguesa. Pero a diferencia de Althusser, que caracteriza a la escuela como aparato ideológico del Estado, cuya función consiste en la inculcación de la ideología de la clase dominante para la reproducción de las relaciones de producción capitalistas, Gramsci sostiene que el problema real de la escuela burguesa no está prioritariamente en los contenidos que ella difunde y no puede afirmarse del todo que la clase burguesa oriente los programas para sus fines de dominio. Si el Estado burgués tuviera un proyecto ideológico coherente, al escuela sería algo vivo. En cambio, la escuela está en crisis permanente, en parte como reflejo de la ineptitud y desinterés del Estado burgués para dirigir la función educativa.

Si bien la escuela no es responsable de las desigualdades sociales, tampoco las cambia, porque si tiene una función reproductora. La función reproductora de la escuela está fundamentalmente en la estructura misma del sistema educativo. Esta estructura es tal, que cada grupo social tiene su propio tipo de escuela: humanista, científica, técnica, manual, etc. Esta división es la que principalmente tiende a perpetuar las diferencias y el privilegio de clase. Un tipo de escuela (humanista-científica) formará a la nueva generación de la clase dirigente. El otro tipo (técnico-manual) formará a los trabajadores manuales.²⁰

Gramsci sostiene que “Si la estructura de la escuela burguesa no permite llevar a las masas a un nivel cultural superior, y crear un mismo clima cultural para toda la sociedad, se deben buscar y organizar otras vías culturales para que la educación llegue al proletariado, generando así las bases para el surgimiento de una cultura autónoma. “Porque, como lo afirma Manacorda, “la cultura, para Gramsci, no sólo es organización subjetiva del propio yo interior, sino también la organización objetiva de los instrumentos para su difusión”.²¹

Pero ¿qué significa crear un mismo clima cultural y una nueva cultura? Para Gramsci significa socializar la cultura. En otros términos, construir las condiciones para la apropiación cultural por parte de todos los seres humanos, y lograr una unidad cultural-social.

Crear una nueva cultural, nos dice, “no significa sólo hacer individualmente descubrimientos originales, significa también y especialmente difundir críticamente verdades ya descubiertas, “socializarlas”...”El que una masa de hombres sea llevada a pensar de modo unitario el presente real, es un hecho “filosófico” mucho más importante y “original” que el redescubrimiento por parte de un “genio filosófico de una nueva verdad que se mantenga dentro del patrimonio de pequeños grupos intelectuales”.²²

La concreción de este proyecto no puede ocurrir más que a través de un proceso educativo diferente, donde los intelectuales y el docente, como trabajador intelectual lleguen a ser orgánicos al proletariado y adquirir (lo repetimos) conciencia de su función e importante papel en relación al

²⁰ Esta concepción gramsciana sobre la estructura escolar como soporte de la perpetuación y reproducción de las diferencias sociales, enfatizando además en la teoría althusseriana de la inculcación ideológica, será retomada y desarrollada por Baudelot y Establet en el trabajo **La escuela capitalista**. En este trabajo se demuestra teórica y empíricamente la incidencia de la división de la escuela en dos redes. Destacan Baudelot y Establet que ya en el seno de la escuela primaria, aparentemente única, funcionan dos corrientes paralelas: La red de escolarización primaria profesional PP, por la cual circulan los alumnos cuyas opciones ocupacionales se insertarán en la parte inferior del escalafón social, y la red de escolarización secundaria superior SS, en la cual tienen cabida aquellos que por su condición socioeconómica y cultural pueden aspirar a los estudios superiores y por lo tanto al trabajo intelectual de mando y organización.

²¹ Manacorda, A. Mario. El principio educativo en Gramsci, p. 15.

²² Gramsci, A. El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce, p.13.

cambio, efectuando la ruptura del nexo a base de cual los intelectuales son los “empleados” del grupo dominante, como ideólogos de la legitimación de su poder, y superando el tipo tradicional de intelectual, entendido como literato, filósofo y artista.

Gramsci, como ya lo hemos visto en un movimiento dual, desestructura el “arquetipo de maestro”, e invierte su papel, levantando la posibilidad de una figura nueva inserta en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor, para la creación, en perspectiva, de una reforma intelectual y moral y una auténtica elaboración cultural extensible a todos los hombres y adecuada a las necesidades del desarrollo y apropiación por parte de todos los grupos organizados de las fuerzas productivas y sociales.

El hombre moderno y la opción de contenidos.

La opción de contenidos entre una educación humanística tradicional y una educación técnica cultural, es otro de los motivos centrales de la reflexión pedagógica gramsciana. En este aspecto, el interés de Gramsci se desplaza del método, es decir, de cómo se debe dar la relación educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje, a las preguntas: ¿qué enseñar? y ¿qué tipo de escuela crear para difundir ese conocimiento? Subyace en estos problemas la pregunta: ¿qué tipo de hombre forma?

A pesar de su fuerte vocación humanística y después de perfilar un discurso lleno de dudas. Gramsci, por su profunda percepción de que el continuo desarrollo técnico de la sociedad industrial requiere de un nuevo tipo de hombre y por lo tanto un nuevo tipo de educación, opta por una formación técnico-cultural.

Si como él lo afirma, “el hombre se forma y se transforma activamente por medio de la técnica y el trabajo”,²³ es necesario entonces levantar el proyecto de una educación adecuada a las exigencias técnicas del trabajo industrial. Articular la educación con las características de la sociedad industrial es hacer al hombre congruente con la historia, es hacerlo historia y no naturaleza. Nos dice Gramsci: “La historia del industrialismo fue siempre (y lo es hoy de una manera más adecuada y rigurosa), una continua lucha contra el elemento “animalidad” del hombre, un proceso ininterrumpido, frecuentemente doloroso y sangriento de sojuzgamiento de los instintos (naturales, es decir, animales y primitivos) a reglas siempre nuevas, cada vez más complejas y rígidas, y a hábitos de orden, exactitud y precisión que tornen posible las formas siempre más complejas de vida colectiva que son consecuencia necesaria del desarrollo del industrialismo”.²⁴

Es cierto que actualmente la demanda de un nuevo tipo de hombre está ligada a los intereses de la clase dominante; sin embargo, para Gramsci este encuentro, esta unidad entre desarrollo técnico y los intereses de la clase dominante, constituye sólo una fase histórica del desarrollo industrial y debe concebirse como transitoria. El nexo puede disolverse; la exigencia técnica puede pensarse no sólo concretamente separada de los intereses de la clase todavía subalterna”.²⁵

Por lo tanto hay que preparar a la nueva generación de acuerdo a las exigencias del desarrollo futuro de la sociedad, y adecuar la educación a las características de la producción socialista. Pero esta adecuación no puede sólo referirse a las necesidades técnicas de la producción de la sociedad para un nuevo modo de vida y una forma superior de convivencia.

En la sociedad burguesa, la demanda creciente de una política de formación de cuadros modernos, tanto a nivel superior, como a nivel técnico-manual, se resuelve en la tendencia a abolir con vistas a una preparación meramente profesional, todo tipo de escuela “desinteresada”, es decir, formativa.

²³ Ibid., p. 34.

²⁴ Gramsci, A. *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*, pp. 297-8

²⁵ Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*, p. 281.

La escuela humanista, destinada a difundir la cultura general y a desarrollar en cada individuo un conocimiento indiferenciado, está siendo desplazada por una escuela especializada y “toda actividad práctica tiende a crear escuelas para sus dirigentes y especialistas y por lo tanto tiende a formar un grupo de intelectuales especialistas de grado más elevado que enseñe en estas escuelas”.²⁶

Junto a las escuelas altamente especializadas, se multiplican las escuelas de tipo profesional (técnicas manuales), cuya finalidad es satisfacer los intereses prácticos inmediatos de la sociedad.

Pero “la escuela profesional es una incubadora de pequeños monstruos, áridamente instruidos para un oficio, sin ideas generales, sin cultura general, sin alma”.²⁷ Además, estas escuelas técnico-manuales son presentadas por el estado burgués como una respuesta democrática a las aspiraciones educativas de las capas subalternas. Esta faceta democrática es aparente. Para Gramsci, por el contrario, tiende a eternizar las diferencias sociales, creando una estratificación social aún más compleja que la existente. La tendencia democrática no puede significar que un obrero manual se vuelva obrero calificado. La verdadera democratización de la educación, como ya lo hicimos notar, consistiría en que todos los jóvenes fueran iguales ante la cultura, y para ello se tendría que romper el esquema tradicional de la escuela dividida en dos vertientes: una vertiente para formar a los individuos que cumplirán las funciones directivas, de organización y de mando (trabajo intelectual) y de otra para formar trabajadores instrumentales (trabajo manual).

Vemos por lo tanto que Gramsci no es reformista en educación y que su propuesta educativa va más allá de la oferta de iguales oportunidades educativas. Su propuesta toca el corazón de la escuela burguesa y es la negación total de ella.

Pero entonces, si por una parte la formación de una escuela humanista clásica está desfasada con respecto a la sociedad industrial actual y futura, y por otra, una educación especializada limita al individuo a ser solamente un satisfactor de las necesidades inmediatas del mundo productivo, y por lo tanto a enajenarle, a ser “medio hombre”, sin una conformación armoniosa de todas sus facultades intelectuales y prácticas, Gramsci se pregunta: ¿Qué tipo de hombre moderno se debería formar?

“El hombre moderno debería ser una síntesis de hipotéticos caracteres nacionales...el ingeniero americano, el filósofo alemán el político francés... convertido en hombre masa y hombre colectivo, pero manteniendo su fuerte personalidad y su originalidad individual”.²⁸

El hombre moderno no puede consistir entonces solamente en ser un especialista, ni tampoco un hombre con una cultura general indiferenciada, sino que debe ser un hombre inserto en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor, “que a partir de la técnica-trabajo llegue a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es “especialista” y no se llega a ser dirigente (especialista + político)”.²⁹

La propuesta educativa de Gramsci: la nueva escuela

Levanta Gramsci para la concreción de su proyecto de hombre, hombre que integra teoría y práctica, la creación de un nuevo tipo de escuela: la escuela unitaria.

Gramsci caracteriza la escuela unitaria como: “única inicial de cultura general humanística, formativa, que armonice el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnica, industrialmente) con intelectual”.³⁰ La escuela unitaria que Gramsci también llama creativa “es la coronación de la escuela activa; en la primera etapa se tiende a disciplinar, por tanto a nivelar, a

²⁶ Gramsci, A. Los intelectuales y la organización de la cultura, p. 109.

²⁷ Gramsci, A. La alternativa pedagógica, p. 134.

²⁸ Ibid., p. 242.

²⁹ Gramsci, A. Los intelectuales y la organización de la cultura, p. 15.

³⁰ Ibid., p. 108.

obtener una especie de “conformismo dinámico”. En la etapa creativa, sobre el fundamento perseguido de “colectivización” de tipo social, se tiende a desarrollar la personalidad, que ya ha llegado a ser autónoma y responsable, con una conciencia moral y social sólida y homogénea. Por tanto, escuela creativa no significa escuela de “inventores y de descubridores”; indica una etapa y un método de investigación y de crecimiento, no un programa predestinado, con la exigencia de originalidad e innovación a toda costa”.³¹

De este tipo de escuela única, se pasaría a una de las escuelas especializadas, o al trabajo productivo, pero sobre la base de una personalidad vigorosamente formada en sentido integral.

En la primera fase, decíamos, la escuela unitaria tendería a disciplinar, a nivelar, a iniciar un proceso de “conformismo dinámico” (socialización). Porque el individuo siempre es conformista de algún conformismo: siempre se es hombre masa y hombre colectivo. Por la propia concepción del mundo siempre pertenecemos a un determinado grupo que tiene el mismo modo de actuar, pensar, valorar. Pero cuando la concepción del mundo no es crítica, ni coherente, sino disgregada, pertenecemos a una multiplicidad de hombres-masa. Al mismo tiempo nuestra personalidad está conformada por elementos del hombre de las cavernas y principios de la ciencia moderna.

Por ello Gramsci distingue dos clases de conformismo: el conformismo mecánico que es una socialización lograda inconscientemente a través de la presión automática, autoritaria y casual del ambiente, o sea del medio social; y un conformismo dinámico, que es una imposición elegida. En otros términos, es una socialización que hace que se transforme en libertad la necesidad: “hay que hacer libertad” de lo que es “necesario”, pero para eso hay que “reconocer una necesidad objetiva, es decir que sea objetiva principalmente para el grupo en cuestión”.³²

Por lo tanto, el conformismo dinámico es un conformismo construido consciente y libremente. Pero ¿en qué sentido deberá ser dirigida la educación para obtener el consentimiento y colaboración de los individuos, para hacer que asuman la “necesidad” social y la transformen en libertad? Gramsci responde: a través de la formación de una conciencia histórica. Porque precisamente la formación de una conciencia histórica consiste en reconocer y asumir las necesidades objetivas de un grupo social.

El conformismo dinámico para la sociedad industrial del futuro requiere del reconocimiento de la necesidad de nuevas formas de vida y de nuevas formas de trabajo, pero por la vía de la persuasión y de la convicción de la necesidad objetiva de estos cambios.

Decíamos que en la primera fase de la escuela unitaria se tendería a nivelar y a iniciar un proceso de conformismo dinámico, pero la fase última “debe concebirse y organizarse como la fase decisiva en la que se tiende a crear los valores fundamentales del ‘humanismo’, la autodisciplina intelectual y la autonomía moral, necesarias para la ulterior especialización, ya sea de carácter científico (estudios universitarios), ya sea de carácter práctico productivo (industria-burocracia, organización de los cambios, etc.)”.³³

En el capítulo anterior analizamos como Gramsci, para resolver sus dudas acerca de la opción metodológica, había examinado los principios pedagógicos en que se basaban tanto la escuela tradicional como la escuela activa. Lógicamente, la escuela unitaria debía basarse también en algún principio que la fundamentara y que le sirviera como columna vertebral, no sólo para distinguirla de otros tipos de educación, sino como eje estructurante para la formulación de sus fines, de su contenido programático y de su método.

Después de una larga reflexión, Gramsci encuentra el principio educativo de la nueva escuela en el trabajo, es decir en la estrecha vinculación entre teoría y práctica, en la unión del trabajo intelectual con el trabajo manual.

Dada la importancia del principio educativo de la escuela unitaria, para Gramsci es imprescindible definir en qué consiste exactamente el estrecho nexo entre teoría y práctica, para no confundir una relación aparente, con una relación real. En algunas escuelas sucede que los

³¹ Ibid., p. 113.

³² Gramsci, A. La alternativa pedagógica, p. 218.

³³ Gramsci, A. Los intelectuales y la organización de la cultura, p.13.

alumnos cuentan con talleres mecánicos y laboratorios científicos, para desarrollar sus capacidades prácticas; sin embargo, esta actividad práctica está superpuesta mecánicamente a la actividad intelectual. Distraerse haciendo de torneros, encuadernadores, carpinteros, no es un ejemplo de unidad entre trabajo manual e intelectual, es sólo un snobismo que nada tiene que ver “con el propósito de crear un tipo de escuela que eduque a las clases instrumentales y subordinadas para un papel dirigente en la sociedad, como totalidades y no como simples individuos”.³⁴

Para él el advenimiento de la escuela unitaria debe significar el comienzo de nuevas relaciones entre las dos formas de trabajo, no sólo en la escuela, sino también en toda la vida social.

En otros términos, para Gramsci, asumir el principio educativo de la escuela unitaria significa luchar contra una educación clasista. La idea de una escuela unitaria se opone al concepto de dos tipos de escuela y que la escuela profesional sea para los obreros porque “en ello está el reconocimiento de que las clases deben ser siempre dos”.³⁵

El principio de la escuela unitaria significa el intento de hacer de todos los hombres intelectuales y trabajadores productivos a la vez, integrando la actividad teórica y práctica en una totalidad vital y social. Y significa también, y fundamentalmente, preparar el terreno para la hegemonía de una nueva concepción del trabajo en el conjunto de la sociedad. Esta nueva concepción deberá materializarse, como ya lo hemos dicho, en el rompimiento de la dicotomía tradicional de la división social del trabajo, en trabajo intelectual y manual, para ser sustituida por la división técnica del trabajo.

La división técnica del trabajo, si no va acompañada de la división social del trabajo, no es un esquema clasista, pues la división no se basa en las clases sociales, sino que se fundamenta en la necesidad objetiva de las diversas funciones técnicas especializadas que una sociedad sin clases requiere.

Pero no basta tener un principio educativo, que defina los objetivos de la escuela unitaria. Es necesario bajar a la concreción de sus contenidos programáticos: ¿Qué cosa enseñar? Es la pregunta que se hace Gramsci ahora. Sin embargo, sobre este problema, el discurso gramsciano no avanza lo suficiente como para perfilar un núcleo programático preciso; pero basándose en el conjunto de sus consideraciones sobre el hombre integral, podemos colegir objetivamente y sin temor a equivocaciones, que Gramsci, en su propuesta pedagógica, insiste en la necesidad de superar la contraposición entre una cultura humanista y una cultura técnico-científica y que por lo tanto el currículo de la escuela unitaria debería estar formado por dos grandes núcleos de materias: un núcleo constituido por disciplinas de tipo cultural-humanístico que tendría por objetivo crear los valores fundamentales del humanismo, y el desarrollo de una conciencia histórica que posibilitara la construcción de una concepción superior del mundo superando el folklore y el sentido común.

El otro núcleo estaría formado por materias científicas, articulándose con la importancia atribuida al industrialismo, como medida de la formación del hombre moderno. En la escuela única las ciencias jugarían entonces necesariamente un papel muy importante en la serie de materias formativas; tanto es así, que Gramsci promueve “el principio pedagógico-didáctico de la historia de la ciencia y la técnica, como base de la educación formativa histórica de la nueva escuela”.³⁶ Además, el estudio de los métodos creadores de la ciencia deben comenzar en la última etapa de la escuela unitaria y dejar de ser monopolio de la universidad.

Insuficiente respuesta es la que hemos desarrollado para contestar a la pregunta ¿qué enseñar? Pero tenemos que detenernos porque el discurso gramsciano se detiene. Sobre la escuela unitaria y su principio educativo sólo queda por agregar, como conclusión, que concebida como vehículo de enlace para el mundo del trabajo, recoge una concepción del hombre y de la sociedad y se apoya en ella.

³⁴ Ibid., p. 132.

³⁵ Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*, p. 148.

³⁶ Gramsci, A. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, p. 165.

En cuanto a la concepción del hombre, el principio educativo pretende rescatar la unidad del ser humano en su dimensión de *homo sapiens* y *homo faber*, unidad separada históricamente por la división social del trabajo.

En cuanto a la sociedad, el principio educativo se levanta como el principio que articula la educación con las necesidades objetivas del desarrollo técnico de la sociedad del futuro, y como un avance para la hegemonía de una nueva concepción del trabajo social, que ponga fin a la división social entre trabajo manual e intelectual.

En el discurso gramsciano, la propuesta de la escuela unitaria se encuentra inserta dentro de un proyecto de reforma cultural mucho más vasto, que abarca partida, sindicato, academias, medios de comunicación, etc. Pero Gramsci mismo se pregunta “¿puede haber una reforma cultural, es decir, una elevación civil de los estratos deprimidos de la sociedad, sin una precedente reforma económica y un cambio en la posición social y en el mundo económico?” y responde: “una reforma intelectual y moral no puede dejar de estar ligada a un programa de reforma económica, o mejor, el programa de reforma económica es precisamente la manera concreta de presentarse toda reforma intelectual y moral”.³⁷

BIBLIOGRAFÍA

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonía.** México, De. Nueva Imagen, 1977.

GRAMSCI, Antonio. **Los intelectuales y la organización de la cultura.** México, Juan Pablos Editor, 1975.

Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno. México, Juan Pablos Editor, 1975.

El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. México, Juan Pablos Editor, 1975.

Pasado y presente. México, Juan Pablos Editor, 1975.

Literatura y vida nacional. México, Juan Pablos Editor, 1975.

Cuadernos de la cárcel Tomo I. México, México, Ediciones Era, 1981.

LOMBARDI, Franco **Las ideas pedagógicas de Gramsci.** Barcelona, A. Redondo Editor, 1972.

Macciocchi, María Antonieta. **Gramsci y la revolución de occidente.** México, Siglo XXI, 1975.

MANACORDA, Mario. **El principio educativo en Gramsci.** Salamanca, Ediciones Sígueme, 1977.

La alternativa pedagógica, Antonio Gramsci. España, De. Nova Terra, 1976.

PORTANTIERO, Juan Carlos. **Los usos de Gramsci, Antonio Gramsci: escritos políticos (1917-1933).** México, De. Pasado y Presente, 1977.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci y el bloque histórico.** México, De. Siglo XXI, 1979.

SACRISTÁN, Manuel. **Antonio Gramsci. Antología.** México, De. Siglo XXI, 1977.

TEXIER, J. **Gramsci, teórico de las superestructuras.** México, Cultura Popular, 1975.

³⁷ Gramsci, A. **Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno**, p.31.

BREVE RONOLOGÍA DE LA VIDA DE ANTONIO GRAMSCI

1891: 22 DE Enero. Nace en Ales – Cerdeña, Italia.

1903-1905: Termina sus estudios elementales y se ve obligado a trabajar por las difíciles condiciones económicas familiares.

1905-1908: Reanuda sus estudios en el Seminario Santu Lussurgui. Empieza a leer la prensa socialista, especialmente **Avanti**.

1908-1911: Frecuenta el movimiento socialista y se presupone que por estos años hace las primeras lecturas de Marx.

1911: Se inscribe en la Facultad de Letras de la Universidad de Turín, gracias a la obtención de una beca para alumnos de pocos recursos económicos. Conoce a Palmiro Togliatti y a Angelo Tasca, dirigentes del movimiento juvenil socialista . A esta época corresponde probablemente su inscripción en la sección socialista de Turín.

1915: Abandona la Universidad para dedicarse a una intensa actividad política y periodística en **Avanti** de cuya redacción pasa a formar parte. Será hasta 1918 cuando renunciará al propósito de licenciarse en Filología.

1917: Después de la insurrección obrera de agosto y el arresto de la mayoría de los dirigentes socialistas, Gramsci asume de hecho la dirección de **Il Grido de Popolo**. Propone la creación, en Turín de una asociación proletaria de cultura y afirma la necesidad de integrar la acción política y económica con un órgano de actividad cultural.

1919: Gramsci, junto con Tasca y Togliotti crea la revista **L'Ordine Nuovo** con el lema “Instruíos porque tendremos necesidad de toda vuestra inteligencia. Agitaos porque tendremos necesidad de todo vuestro entusiasmo. Organizaos porque tendremos necesidad de toda vuestra fuerza”.

1920: El segundo Congreso de la Internacional Comunista invita al Partido Socialista Italiano a integrarse al Partido Comunista y Gramsci encabeza la fracción comunista del PSI.

1921: Junto con otros compañeros funda el “Instituto de Cultura Proletaria”. Se constituye el Partido Comunista Italiano. Gramsci forma parte del Comité Central.

1922: Viaja a Moscú en malas condiciones de salud y después de algunos meses de estancia es internado en una casa de salud donde conoce a Julia Schucht, que será luego su compañera y de la cual tendrá dos hijos: Delio y Giuliano. Marcha sobre Roma. Los fascistas toman el poder. Comienza el período de ilegalidad del P.C.I.

1923: Mientras Gramsci se encuentra en Moscú, en Italia la policía arresta a parte del Comité Central del P.C.I. y se dicta también una orden de arresto contra Gramsci. Gramsci viaja a Viena.

1924: Gramsci retorna a Italia, pues la política de represión a los comunistas parece disminuir. Es elegido diputado. Además, es secretario general del Partido. Aparece el primer número de **L'Unitá**, periódico en el que Gramsci es asiduo colaborador.

1925: Colabora en la creación de una escuela por correspondencia del partido.

1926: Nace en Moscú su hijo Giuliano, al que no conocerá jamás.

Redacta un ensayo que quedará inconcluso: “Algunos temas sobre la cuestión meridional”.

Nuevamente arrecia la política de represión a los comunistas y la dirección del PCI se preocupa por la seguridad de Gramsci y organiza un plan para su traslado clandestino a Suiza. Gramsci no secunda el plan. El 8 de noviembre es arrestado junto con otros diputados comunistas y encerrado en la cárcel de Regina Coelli en aislamiento absoluto y luego condenado a destierro a la Isla de Ustica.

1927: Es trasladado a la cárcel de Milán

Obtiene permiso para leer con derecho a ocho libros por semana. Recibe libros y revistas del exterior. Puede escribir dos cartas por semana. Pide que le permitan escribir ensayos según un primer plan de trabajo. Se lo niegan.

1928: Es condenado a 20 años de prisión y llevado a la cárcel de Turín. Su salud empieza a alterarse seriamente.

1929: Obtiene permiso para escribir en su celda y se propone un segundo plan de trabajo. El 8 de febrero comienza a redactar el primero de los **Cuadernos de la cárcel**.

1930-33: Su salud se agrava, a pesar de lo cual sigue escribiendo. Hasta el año 1933 ha escrito 21 cuadernos. Se hace necesario su traslado a un hospital y es llevado a la clínica del Dr. Cusumano. En París se constituye un Comité para la liberación de Gramsci y las víctimas del fascismo, del cual forman parte Romain Rolland y Henri Barbusse.

1934: Gramsci presenta petición de libertad condicional y el 25 de octubre el decreto.

1935-36: Su vida transcurre en diferentes clínicas.

1937: Terminado el período de libertad condicional, Gramsci recobra la libertad plena. El 25 de abril sufre una hemorragia cerebral y muere dos días después, el 27 de abril. Las cenizas de Gramsci, conservadas en una urna, actualmente se encuentran en el cementerio de los Ingleses, en Roma.