

el principio educativo en gramsci

SIGUEME



mario a. manacorda



EL PRINCIPIO EDUCATIVO EN GRAMSCI

MARIO ALIGHIERO MANACORDA

*EL PRINCIPIO
EDUCATIVO
EN GRAMSCI*

Americanismo y conformismo

EDICIONES SIGUEME - SALAMANCA - 1977

PEDAGOGIA Y SOCIEDAD 6

*A mis alumnos
de la Universidad de Cagliari*

Cubierta: Félix López

Título original: Il principio educativo in Gramsci

Tradujo: Luis Legaz

© Armando Armando Editore, 1970

© Ediciones Sígueme, 1977

Apartado 332 - Salamanca (España)

ISBN 84-301-0576-X

Depósito legal: S. 368-1977

Printed in Spain

Imprime: Gráficas Ortega, S. A.

Polligono El Montalvo - Salamanca

Contenido

<i>Al lector</i>	6
I. LOS ESCRITOS DE JUVENTUD.....	11
<i>Prólogo</i>	13
1. Experiencias escolares personales (-1910)....	16
2. La formación crociana y el antipositivismo (1911-1915)	18
3. El contacto con la clase obrera: crítica de la escuela burguesa y del reformismo socialista (1916-1918)	22
4. La adhesión a la experiencia soviética: en busca de una política educativa del proletariado (1919- 1922).	35
5. Las iniciativas político-culturales en los prime- ros años del fascismo (1922-1926).....	45
II. LAS CARTAS DESDE LA CÁRCEL.....	55
<i>Prólogo</i>	57
6. La escuela de los deportados (enero-diciembre de 1927)	59
7. La educación de los hijos y de los sobrinos: len- gua y dialecto (marzo de 1927-diciembre de 1928).	65
8. Las dos dudas de fondo: tecnología y espon- taneísmo (enero-julio de 1929).....	72
9. Resuelta la primera duda: en contra del espon- taneísmo (diciembre de 1929)	78

10. Espontaneidad y coerción (julio-agosto de 1930)	85
11. Resuelta la segunda duda: por una educación tecnológica (octubre de 1930)	93
12. De nuevo la espontaneidad y la coerción (diciembre de 1930-mayo de 1931)	97
13. De la micro-coerción a la macro-coerción (julio-septiembre de 1931)	102
14. La escuela soviética; inclinaciones y desarrollo total (diciembre de 1931)	107
15. La escuela italiana: preparación para el trabajo (febrero de 1932-abril de 1933)	113
16. Desde Croce a Lenin: la hegemonía (marzo-junio de 1932)	116
17. El hombre moderno, integralmente desarrollado (agosto de 1932-agosto de 1933)	120
18. Todos los hombres del mundo (1936)	124
III. LOS CUADERNOS DE LA CÁRCEL	129
<i>Prólogo</i>	131
19. Primeras notas pedagógicas dispersas: Cuaderno 1-XVI (1929-1930)	134
20. Las notas sistemáticas sobre la escuela: Cuaderno 4-XIII (1930-1932)	163
21. Temas entrelazados y tratados de nuevo: Cuadernos misceláneos intermedios (1930-1932)	207
22. Intelectualización = industrialización: Cuaderno 12-XXIX (1932)	256
23. Conformismo = socialidad: Últimos cuadernos misceláneos (1932-1933)	277
24. Un americanismo de cuño no americano: Cuaderno 22-V (1934)	292
25. El conformismo lingüístico (y tecnológico): Cuaderno 29-XXI (1935)	299
Conclusión: LA GRAN CRIPTOGRAFÍA PEDAGÓGICA GRAMSCIANA	307
<i>Nota bibliográfica</i>	311

Al lector

El antiamericanismo es cómico, incluso antes de ser estúpido.
Sobre el *conformismo* social... las alarmas de ciertos intelectuales resultan solamente cómicas...
...pero me gusta utilizar la palabra *conformismo* precisamente para desconcertar a los imbéciles.

GRAMSCI

Puede que el subtítulo de este libro, a pesar de su contenido de información objetiva, les parezca a algunos lectores que violenta y que incluso traiciona el pensamiento de Gramsci. Pero las frases que hemos puesto como epígrafe, precisamente por su intención francamente provocativa, invitan a aceptarlo y a preguntar por sus ocultos significados.

El americanismo y el conformismo, esto es, el industrialismo y el anti-espontaneísmo (o de cualquier otro modo que los llamemos), así como el trabajo humano, que es el concepto básico que les sirve de apoyo, son la meta de la investigación gramsciana sobre el principio educativo, expresada, por razones subjetivas y objetivas al mismo tiempo, de una forma paradójica. Gramsci llega hasta allí, durante sus años de cárcel, a través de una larga reflexión, que nos atestigua ese continuo refluir de los motivos desde las cartas a sus cuadernos de notas y, en éstos, desde su primera redacción a la segunda (todavía no definitiva). No es fácil recorrer sus diversos momentos e iluminar su sustancia concreta, ya que se trata de escritos fragmentarios y forzosamente reticentes, aparte de la falta hasta ahora de una edición crítica adecuada.

Este libro intenta ofrecer una lectura y un comentario «perpetuo» de los textos gramscianos que presentan un interés específico para la pedagogía o —si se prefiere— para los problemas de la formación del hombre nuevo. He trabajado en él, olvidán-

dome quizás demasiado en el diálogo ideal con el autor de los resultados de las investigaciones de otros críticos, casi con el ánimo del que, frente a una página que ha sido dejada interrumpida por algún otro, la recoge para llegar a una redacción más legible de la misma. Sin embargo, la verdad es que no faltarán en mi trabajo lagunas, redundancias, aproximaciones o errores: *aliter non fit liber*. Pero confío en que esto no llegue al punto de impedir al lector la comprensión de Gramsci, corrigiendo a su intérprete siempre que sea necesario.

Para una lectura de las notas de los cuadernos que permitiera captar paso a paso el pensamiento de Gramsci en su primera formación y en su definición sucesiva, ha sido indispensable remontarse de las ediciones Einaudi a los manuscritos, parte de los cuales sigue todavía inédita. Agradezco al instituto Gramsci el haberme autorizado a citar esos manuscritos y haberme permitido utilizar ampliamente los resultados adquiridos en el trabajo de preparación de la edición crítica, que está también preparando el editor Einaudi. Doy las gracias especialmente al doctor Valentino Gerratana, encargado de la edición crítica, por haberme guiado desinteresada y sabiamente por el laberinto de las diversas redacciones de los *Quaderni* (Q); todas las informaciones sobre los cuadernos gramscianos y no pocas sugerencias de trabajo las he sacado de su conversación y de su escrito *Sulla preparazione di un'edizione critica dei «Quaderni del carcere»*. Me queda, naturalmente, la responsabilidad del uso que de ello hago y de las conclusiones que saco. Le doy igualmente gracias a la doctora Elsa Fubini por la comprobación de algunos pasajes dudosos de las cartas. Finalmente agradezco a Editori Riuniti que me hayan permitido reproducir (con algunas correcciones y adiciones) el texto de mi comunicación a la Reunión internacional de estudios gramscianos (Cagliari, abril de 1967) sobre *La formazione del pensiero pedagogico di Gramsci*, que corresponde a la primera parte del presente volumen.

M. A. MANACORDA

I

LOS ESCRITOS DE JUVENTUD

PRÓLOGO

La temática pedagógica ocupa un lugar central, o al menos no secundario, en la experiencia viva y en el pensamiento de Antonio Gramsci, articulándose allí bien como interés educativo inmediato a nivel individual o «molecular», bien como lucha política por la organización de la cultura a nivel de masa.

Esta comprobación, antes de verificarse concretamente en los escritos de Gramsci, puede enunciarse sintéticamente con sus mismas palabras; en efecto, él mismo expresa su actitud subjetiva cuando afirma en una carta a su mujer: «La cuestión escolar me interesa muchísimo» (L 542; *Cartas*, 191-192¹) y él mismo pone de relieve el vínculo objetivo entre la pedagogía y la política cuando subraya que «esta relación (pedagógica) existe en toda la sociedad en su conjunto» (MS, 26), o cuando pone a la escuela como una actividad esencial del futuro «estado de consejos» (ON, 256), o sea, de la sociedad comunista.

Sin embargo, hay que reconocer que a pesar de este vínculo inmediato del interés pedagógico con toda la experiencia personal y con toda la elaboración política de Gramsci, nos hemos entretenido quizás demasiado hasta el presente en una consideración ahistórica de su pensamiento, discutiendo en abstracto los temas —ciertamente centrales— de la relación autoritarismo-activismo o de la institución de una escuela unitaria de trabajo, fuera de su colocación concreta dentro del contexto pedagógico y político en el que Gramsci tuvo que vivir y luchar. Por eso parece oportuno

1. La interpretación de las siglas con que se indican los escritos de Gramsci puede encontrarse en la bibliografía.

tuno —con fines metodológicos— dirigir inicialmente la atención a los escritos juveniles de Gramsci, antes de estudiar los escritos de su madurez, *Lettere y Quaderni del carcere*, en los que parece perderse toda referencia a la actualidad (incluso por la presentación arbitrariamente sistemática y desde luego no cronológica de los cuadernos en la edición de Einaudi), a pesar de la apelación polémica constante a dicha actualidad en medio de una reflexión *für ewig*. Los escritos de juventud de Gramsci tienen en las actuales ediciones una colocación cronológica indiscutible y por eso mismo reflejan de una forma más inmediata por su misma naturaleza todo el desarrollo del pensamiento de Gramsci, en su vinculación ambivalente, de asunción y de crítica, con el pensamiento pedagógico contemporáneo, proponiendo, incluso en el aspecto pedagógico, los que serán más tarde los temas perennes de la investigación gramsciana en su nacimiento, en sus primeras actitudes, en su sucesivo enriquecimiento y a veces en sus modificaciones, hasta llegar a su más compacta formulación durante los años de cárcel. Cuando los recorremos en su secuencia cronológica, salta enseguida a la vista la precoz presentación y luego la permanencia de estos motivos, hasta el punto de que llega uno a pensar en el interés crítico de un léxico o catálogo de términos y de conceptos gramscianos, que pueda registrar precisamente su incesante profundización.

Pero no es éste, como es lógico, el lugar oportuno para semejante repertorio. Tendremos que limitarnos, después de sugerir la continuidad de este desarrollo gramsciano, a verificar cómo su interés pedagógico se va calificando en los sucesivos períodos, tan claramente marcados por los datos objetivos de su vida y de la historia política de su tiempo. Aun cuando las etapas del desarrollo cultural de un individuo no coinciden inmediatamente con las fechas históricas, la investigación sobre este desarrollo resultará sin duda más concreta. Esquemáticamente, después de las primeras experiencias de los años de la infancia y de la primera adolescencia, que acabaron en 1910 con el final de sus estudios del liceo y de su permanencia en Cerdeña, se podrán señalar las fases siguientes: 1911-1915, años de sus estudios universitarios en Turín, con la que podría llamarse «convivencia pacífica» entre su formación crociana y su tendencia socialista; 1916-1918, cuando, abandonados ya los estudios universitarios, Gramsci se entrega cada vez con mayor intensidad al periodismo y a las actividades del partido, mientras que la guerra va madurando los grandes enfrentamientos sociales; 1919-1922, años de las grandes batallas obreras en Turín y en toda Italia con su opción política decisiva en favor del comunismo; 1922-1924, cuando, mientras

el fascismo conquista el poder, Gramsci pasa unos años en Moscú en contacto con el comunismo ruso y mundial; 1924-1926, años de su regreso a Italia y de la lucha contra el poder fascista, mediante la creación de un partido que sea verdaderamente marxista y leninista, hasta el comienzo de su larga segregación y reflexión en la cárcel.

Experiencias escolares personales (-1910)

Los primeros testimonios de lo que fue para Gramsci su experiencia personal de la escuela, destinada a ofrecer muchas ideas y una especial acentuación a su meditación sucesiva, tenemos que encontrarlos naturalmente entre los recuerdos de su edad madura. Uno de éstos, muy conocido, aparece en uno de sus primeros artículos y vuelve a asomarse de nuevo en una carta a su cuñada, demostrando ya en su misma persistencia toda la fuerza de su presencia: es el recuerdo de una escuela autoritaria y discriminante, que con la terrible advertencia de un director didáctico —*¿Conoces los 84 artículos del estatuto?* (SG, 10; *Cartas*, 88-89)— aplasta y asusta al pobre niño que por su escasa salud no había podido todavía asistir a ella. Se comprende perfectamente que estas primeras impresiones pesasen duramente sobre el niño, inclinado ya por su misma debilidad física a pensar en la «imposibilidad absoluta, casi fatal» (D II, 23) de ser amado incluso por sus familiares, y que motivasen en él un «instinto de rebelión que desde niño tuve contra los ricos por no poder ir a estudiar», un instinto —comentará luego él mismo— que le salvó de ser un «trapo almidonado» (D II, 33). Por lo demás en sus otros escritos no faltan tampoco recuerdos igualmente penosos: aquella alusión a la inclinación tan fuerte que tenía de niño hacia las ciencias, pero que quedó sin fruto por no tener «profesores que valiesen un poco más que un palo seco» (D II, 160), o aquel otro recuerdo del pequeño gimnasio municipal de Santu Lussurgiu, «donde tres pretendidos maestros despachaban con mucha

cara dura toda la enseñanza de las cinco clases» (L 295). Y, si es verdad que estos juicios y otros por el estilo pueden verse compensados por otras observaciones positivas, que se refieren por lo demás esencialmente a la enseñanza en el liceo y la universidad y a algunos profesores como Annibale Pastore, Umberto Cosmo y aquel «buen profesor» Bartoli (D II, 111), en conjunto queda justificado, al menos subjetivamente el juicio negativo expresado por Gramsci en una carta a su hijo Giuliano: «El sistema escolar que seguí era muy atrasado» (L 387).

Si del replanteamiento maduro sobre las experiencias de su infancia y de su adolescencia pasamos a los testimonios contemporáneos de la juventud de Gramsci cuando, una vez terminados los estudios del liceo, empezó a interesarse por las cuestiones sociales y políticas, el primer escrito que poseemos de él es un ensayo escolar de 1910 sobre el tema *Oprimidos y opresores* (D II, 13-15; *Antología*, 8-10), que quizás le asignó el profesor de italiano, pero que ciertamente escribió con gusto el joven alumno. No se habla en él directamente de la escuela, pero palpamos toda su amarga queja contra los privilegios y las diferencias sociales, contra el instinto de violencia que impulsa a los «humanos», apenas teñidos de un barniz de civilización, a devorarse entre sí, en vez de unirse «para luchar contra la naturaleza y hacerla cada vez más útil para las necesidades de los hombres». Dejando aparte el motivo que podríamos llamar de la rebelión, aparece aquí el otro motivo de lucha contra la naturaleza, que constituye precisamente uno de aquellos conceptos corrientes en él de que antes hablábamos. Esta idea se introdujo en Gramsci, alumno del liceo y socialista, no tanto por la lectura del *Manifiesto* de Marx (que habla también, por ejemplo, de «subyugar las fuerzas naturales»¹), como más bien por la de De Sanctis («el hombre ha de trabajar por asimilar a la naturaleza y hacerla suya»²); y volverá más tarde repetidas veces, y entonces con una acepción indudablemente marxista, en el Gramsci maduro, en el motivo del trabajo entendido como el «modo propio del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza para transformarla y socializarla» (I, 108), que él colocará como principio educativo inmanente de la escuela elemental, e incluso de toda la escuela unitaria.

1. K. Marx-Fr. Engels, *Manifiesto del partido comunista*, Madrid 1974, 77.

2. Cf. *L'Armando di G. Prati*, en *Antologia critica sugli scrittori d'Italia*, Firenze 1928, 53.

2

La formación crociana y el antipositivismo (1911-1915)

Comenzó entonces el largo camino de Gramsci a través de la formación crociana y la milicia socialista hacia el marxismo. Ya sabemos que no encontraremos en él, especialmente en su temática pedagógica, un crocianismo puro que no sea instinto de rebelión social; no se da en él un momento crociano que no sea al mismo tiempo socialista. El crocianismo, o el neo-idealismo, representa su modo, moderno y desprovincializado, de comprender el socialismo, en contraste con el modo anticuado y provinciano de los socialistas positivistas, «gente que no lee, que no estudia, que no piensa, pero que se dan aires de maestros de sabiduría» (D II, 502), como dirá luego. La crítica de la vulgarización positivista del marxismo a través de la filosofía de Croce y, liquidada ésta, el acercamiento a un marxismo moderno fue para él, «triple y cuádruple provinciano» (P, 3), «meridional»¹, el único camino concretamente posible para convertirse en un hombre a la altura de su época. Siempre le resultó extraño el positivismo, tanto el vulgarizado del partido socialista como el más culto, lo mismo que cualquier riesgo de presunción cientista. Quizás resulte asombroso que ni siquiera la sólida presencia en Turín de una gran tradición de estudios de lógica-matemática, como la que representan Peano

1. En la respuesta de Gramsci («soy meridional») a una interrupción fascista durante un discurso en el parlamento del 16 de mayo de 1925: cf. D I, 756.

y Vailati, aquel agudo intérprete del pensamiento pragmatista y tan interesado además en problemas no extraños ciertamente a Gramsci como los de la lingüística, le ofreciera nunca la ocasión para acercarse a aquella corriente y a aquellos aspectos de la cultura. Este camino que —al lado de sus contactos con Croce y con el idealismo— podía ser otra ocasión para ir más allá del positivismo evolucionista y cientista, le proporcionó solamente algunas ideas y motivos aislados (aunque, como veremos, de cierto relieve), pero sin que llegara a ser, como el otro camino, objeto de constante discusión.

Si desde el principio el idealismo le ofreció razones teóricas para su instintivo ser socialista, sin embargo la praxis política lo llevará gradualmente a dejar en el fondo esas razones (aunque sin renegar de ellas por completo) para dar mayor vigor a las razones auténticas del marxismo. Por lo que se refiere a la presencia de Croce y de Marx en su pensamiento, podremos asistir significativamente a dos desarrollos paralelos y opuestos: cuanto más rechaza hasta el fondo y niega el primero, más en primer plano se coloca el otro hasta llegar finalmente a ser comprendido fuera de los esquemas de la vulgarización. Es verdad que esto no se lleva a cabo sin incertidumbres y contradicciones; pero valgan algunas citas, en las que nos anticiparemos al orden cronológico.

Todavía en 1917 se define a Croce como «el mayor pensador de Europa en estos momentos»²; en 1926, por el contrario, lo calificará junto con Fortunato como «la figura máxima de la reacción italiana» y «el reaccionario más activo de la península»³; solamente más tarde será críticamente recuperada su figura como la del «*leader* nacional de la cultura liberal democrática», mientras que las hipótesis juveniles sobre el crocianismo como premisa para una recuperación del marxismo serán consideradas como aptas para presentarse de nuevo, aunque «bajo una forma críticamente más elaborada» (MS, 199-200)⁴.

2. Cf. *La Città Futura*, reproducción fotográfica del original, Torino 1950.

3. Cf. el ensayo *Alcuni temi della quistione meridionale*, en D I, 811-816; *Antologia*, 192-199, cita en 194.

4. En este texto se encuentra asimismo la conocida confesión: «Yo era tendencialmente más bien crociano», y que es quizás contemporánea a la carta a Tatiana del 17 de agosto de 1931, que contiene un juicio análogo: «Me parecía que tanto yo como Cosmo, como muchos otros intelectuales de la época (puede decirse que de los primeros quince años del siglo), nos encontrábamos en un terreno común que era el siguiente: participábamos total o parcialmente del movimiento de reforma moral e intelectual promovido en Italia por Benedetto Croce»: LC, 466; *Antologia*, 269.

Paralelamente, pero en un sentido contrario, se va desarrollando su juicio respecto a Marx. En 1917, en el artículo de título paradójico con el que Gramsci saluda a la revolución de octubre (*Rivoluzione contro il «capitale»*), acusa a Marx de estar «contaminado con incrustaciones positivistas y naturalistas» (D I, 265; *Antología*, 35). Sólo unos meses más tarde será acogido ambiguamente como «nuestro», pero únicamente porque cabe la posibilidad de proponer una lectura en clave idealista del mismo, precisamente con los esquemas de las categorías crocianas: «Con Marx la historia sigue siendo dominio de las ideas, aun cuando su sustancia esté en la economía»; solamente, «la historia como acontecimiento es pura actividad práctica» (D I, 289-290; *Antología*, 39). Este juicio se repetirá varias veces y, aun cuando en 1919 Gramsci juzga a Marx «el mayor de los genios políticos contemporáneos a mucha altura sobre los demás» (D I, 399), antes de que madure una comprensión diversa del marxismo «en su forma actual, como leninismo», se necesitará una larga familiaridad con las experiencias de la revolución de octubre y sobre todo una larga permanencia en Moscú. Por algo, participando del error común de aquel tiempo, Gramsci interpretará las palabras «bolchevique» y «bolchevismo» como «maximalista» y «maximalismo» (añadiendo quizás a ello, y no sin cierta intención polémica, la calificación de extremista); y sólo más tarde, cuando volvió de la Unión Soviética, subrayará vistosamente la corrección de este error hablando de escuelas de partido aptas para crear organizadores y propagandistas «bolcheviques, no maximalistas, esto es, que tengan cerebro, y no sólo pulmones y garganta» (D I, 723).

De todas formas, el idealismo y el marxismo siguen conviviendo largo tiempo en Gramsci, como dice Ferrata, «sin ninguna señal de crisis ni de disputa interna» (D I, 19). Esto, si es cierto subjetivamente, no borra para nada la contradicción objetiva. Yo diría que el idealismo y no tanto el marxismo como el socialismo, acogido como una exigencia instintiva, pero visto a través del prisma del idealismo crociano, son los dos elementos iniciales de su personalidad cultural, siendo el primero el que prevalece y el que da tono a su pensamiento.

En este sentido Gramsci debe colocarse, aunque algo más joven de edad, entre toda esa fila de jóvenes intelectuales que a comienzos de siglo iban elaborando la nueva fisonomía cultural de nuestro país, con diversa caracterización individual pero bajo el mismo signo cultural crociano, alternando entre la adhesión total al mismo y la repulsa total o parcial: Serra, Salvemini, Lombardo Radice, Prezzolini, Michelstaedter... Lo que esto

podía significar para su pedagogía durante estos años lo podemos ver por su artículo en la muerte de Renato Serra (SG, 10), que se abre con la ya citada evocación de la primera experiencia escolar de la niñez de Gramsci; un artículo que se alinea significativamente con otros escritos suyos de la época, redactados para celebrar austeramente el ejemplo de algunos jóvenes que por diversos caminos afirmaron hasta la muerte la completa entrega a sus ideales: Michelstaedter con su rigorismo kantiano, Péguy, Psichari (D I, 202-203). Es verdad que, coincidiendo también aquí con Ferrata, se puede advertir en el silencio sobre el nombre de Croce cierto comienzo de separación del mismo (podría también pensarse en la inoportunidad de mencionar al neutralista Croce en la conmemoración de Serra que ya se había apartado del maestro con su «examen de conciencia», con su participación en la guerra como voluntario y con su muerte en el campo de batalla); pero, aunque Gramsci no menciona a Croce, sí que cita a De Sanctis y su artículo sigue estando de todas formas dentro del surco crociano; en efecto, es toda una polémica de cuño crociano contra la escuela de los profesores que toman como arte lo que es pura y simple artesanía y consideran a la palabra como mero elemento gramatical que encasillar dentro de los esquemas que ofrecen los libros. Por otro lado es plenamente de Gramsci, en sus acentos, la queja contra la falta de relaciones humanas entre maestros y discípulos. El instinto individual de rebelión y la estética crociana, unidos entre sí, le dan un sello característico a este primer escrito gramsciano en el que aparece una valoración de la relación educativa que existía en las escuelas de aquel tiempo.

El contacto con la clase obrera: crítica de la escuela burguesa y del reformismo socialista (1916-1918)

Viviendo siempre bajo el signo del idealismo crociano, que durante estos años encontrará una manifestación inequívoca en el número único de *La Città Futura*, aparecido el 11 de febrero de 1917, Gramsci interrumpe sus estudios universitarios e inicia su colaboración en la prensa socialista, *Il Grido del Popolo* y *Avanti!*. Pronto le obligaron las vicisitudes políticas (la revuelta popular de Turín del mes de agosto) a dirigir de hecho *Il Grido* y a ocuparse de la secretaría de la sección socialista de Turín. El año 1917 es, en definitiva, el año de su compromiso periodístico y político decisivo, el de sus primeros artículos sobre la revolución rusa, y el de las opciones que esto llevaba consigo, como la participación (en el mes de noviembre) en la fracción intransigente revolucionaria del partido socialista. Pero lo que más interesa a nuestro propósito es que sus escritos sobre política escolar y sobre orientaciones pedagógicas van siendo más frecuentes (*Il Grido* desarrolló una campaña sistemática de renovación cultural e ideológica del partido socialista) y que se van siguiendo ininterrumpidamente sus iniciativas concretas en el campo educativo (desde la propuesta de una asociación de cultura proletaria en diciembre de 1917 hasta el club de vida moral de marzo de 1918), abriendo el camino a toda una serie de iniciativas análogas en los años posteriores.

Los escritos de este período están caracterizados por la presencia de algunos temas que colocan ya a Gramsci con su clara personalidad en las batallas ideales de su tiempo, y que anticipan toda aquella temática que, en una continua reelaboración, lo ocupará durante todos los años de su vida: la exigencia de cultura para el proletariado, la caracterización de esta cultura en un sentido anti-positivista y sobre todo la necesidad de una organización de la misma, la búsqueda de una relación educativa que libre al proletariado de la dependencia de los intelectuales burgueses y finalmente el problema específico de la escuela, con la discusión sobre su naturaleza clasista, sobre sus contenidos anticuados y enciclopédicos, sobre sus métodos paternalistas y mnemotécnicos y ante todo sobre la relación entre instrucción humanista y formación profesional, que en la crítica de la escuela burguesa afecta a toda la política escolar socialista.

Su concepción de la cultura y de la instrucción se coloca abiertamente bajo el signo del idealismo y del antipositivismo. Con Gramsci y con el grupo de sus amigos de Turín se asoma a la escena política del socialismo italiano una generación realmente nueva, que ha leído los textos escritos después del florecimiento del positivismo y no tiene nada que ver con la vieja guardia de los socialistas de derechas o de izquierdas, reformistas o sindicalistas (Ferri, Treves, Prampolini, Turati, Zibordi, Modigliani, Ferrero, Loria, Arturo Labriola, Leone, Orano, etc.); que rechaza de los unos la concepción enciclopédica y paternalista del saber como un bagaje sólido de nociones que transmitir por el estilo de beneficencia, y de los otros el desprecio a la cultura en nombre de los hechos, la infravaloración del momento teórico en nombre del momento práctico; que reivindica frente a los unos y frente a los otros la necesidad de que la propaganda político-cultural sea «siempre un poquito superior a la media» (SG, 239) de las personas a las que se dirige. A los unos y a los otros Gramsci opone una diversa concepción de la cultura, como organización del propio yo interior, como ejercicio del pensamiento y adquisición de ideas generales, como hábito para relacionar causas y efectos, en una palabra, como conquista de una concepción superior, una conquista que no puede llevarse a cabo por evolución espontánea, ya que «el hombre es sobre todo espíritu, o sea, creación histórica y no naturaleza» (SG, 24; *Antología*, 15). El idealismo manifiesto de esta concepción, que le valió a Gramsci la acusación de «culturalismo», no debe sin embargo engañarnos; no es más que la razón teórica de una exigencia práctica revolucionaria y anti-evolucionista. Precisamente es contra el evolucionismo y contra el determinismo del socialismo positivista, que adornece

a las conciencias en la espera de una transformación espontánea de la sociedad burguesa, por lo que Gramsci habla de conocimiento, de espíritu, de historia que se opone a la naturaleza. «La cultura —nos dice— es una concepto fundamental del socialismo; el socialismo es una visión integral de la vida» (SG, 144); en cuanto tal exige una claridad preliminar sobre los problemas filosóficos, religiosos y morales que son el presupuesto de la acción política y económica. Por otra parte, el voluntarismo y el bergsonismo, del que también le acusaron y que representa la otra cara de la moneda, no es nunca en él el voluntarismo de la acción pura, del hecho, sino el compromiso de quien intenta con conciencia lúcida intervenir en la lucha política con la fuerza de la cultura. En una palabra, Gramsci combate en dos frentes, que son dos realidades de su época: el frente reformista de la cultura aceptada como herencia que «imponer» a las masas por obra de los intelectuales y el frente extremista de la cultura rechazada en nombre del hecho revolucionario; dos términos opuestos, pero complementarios, que él intenta superar con una acción que sea cultural, con una cultura que sea activa por la fuerza de su organización.

El valor que le atribuye a la cultura y la repulsa de su concepción enciclopedista y receptiva lo llevan a subrayar con una energía, que yo calificaría de activista, el momento subjetivo de la instrucción. Las nociones desgajadas del esfuerzo individual de búsqueda y de la conciencia de la historia de la materia no tienen para él ningún valor. De aquí el método activo de seminario adoptado por los miembros del club de vida moral, para cuyo trabajo Gramsci quiso aconsejarse del intérprete más ilustre del activismo idealista, Lombardo Radice. Se trata de un testimonio importante de su pasión pedagógica, Gramsci propone a su *club* «la discusión desinteresada de problemas éticos y morales, la formación de un hábito de investigación, de lectura hecha con disciplina y con método, de exposición sencilla y serena de las propias convicciones»¹.

El método que dice seguir consiste, para él que tiene las funciones de *excubitor*, en asignar a un joven una tarea, esto es, la lectura de un texto (del mismo Lombardo Radice, de Croce, de Salvemini, o el *Manifiesto* de Marx: ¡Catálogo significativo de

1. Carta a Giuseppe Lombardo Radice, de marzo de 1918, publicada en *Rinascita* 21 (1964) 32. Hay que señalar que G. Lombardo Radice opuso una brusca respuesta negativa; entre el joven socialista, que se preparaba a convertirse en comunista, y el ex-socialista interventista no era posible ninguna colaboración.

su socialismo idealista!); después, la redacción de un esquema expositivo que se someterá a las objeciones y propuestas de los compañeros en un debate sucesivo, hasta que los resultados de la elaboración común hayan quedado en claro para todos. A este programa de estudio se añade la exigencia de control recíproco e incluso una especie de confesión pública: es ésta una pincelada en el cuadro de esta «comunidad intelectual y moral» que coloca a Gramsci y a sus compañeros en la línea del idealismo moralista y militante de tantos jóvenes de aquella época.

Pero —y aquí radica sobre todo, ya en estos años, la originalidad de Gramsci respecto al idealismo— la cultura es para él no solamente la organización subjetiva del propio yo interior, sino también la organización objetiva, extrema, de los instrumentos para su difusión, «un modelo de ser que determina una forma de conciencia» (SG, 300-302). La organización —dice en su polémica con los extremistas— tiene que servir no sólo a la actividad práctico-política, sino también a la actividad cultural (SG, 145-147). Vuelve a aparecer aquí —aunque, repito, referido a la cultura y no a la pura acción— aquel elemento voluntarista por el que Gramsci rechaza la actitud de recepción pasiva de los datos espontáneos de una evolución natural, para proponer por el contrario la elaboración activa, voluntaria —a través de la organización— de una cultura capaz de intervenir en el desarrollo político y económico. De esta raíz nace su discurso, rico y contradictorio, sobre la escuela y las demás instituciones educativas existentes, y ante todo su apasionada denuncia de su carácter clasista, en la que confluyen inmediatamente sus experiencias personales y su reflexión meditada.

No se puede ciertamente infravalorar, como si se tratara de un puro desahogo de su «instinto de rebelión», las ásperas denuncias del carácter de clase que muestra la escuela burguesa incluso en el nivel inmediato de la organización material, ya que esas denuncias están directamente relacionadas con el discurso sobre los contenidos culturales, en donde el socialismo instintivo —si no precisamente cierto populismo— se asocia al idealismo e incluso a cierto aristocraticismo más o menos orgulloso. Cierta sabor populista tiene, por ejemplo, la presentación un tanto ridícula del tipo sociológico, pequeñoburgués, al que se le permite la asistencia a la escuela existente: el estudiantillo que sabe un poco de latín y de historia, el picapleitos que ha logrado finalmente un diploma (SG, 191; *Antología*, 15) y toda esa fastidiosa caterva de sabidillos (SG, 64) que tienen que vérselas con profesores canalleros, embutidos en sus flamantes togas, vendedores de ciencia de pacotilla, distribuidores de espuelas de víveres que lle-

nan el estómago y no dejan huella alguna (SG, 64. 133-135). Toda una fenomenología del intelectual pequeñoburgués, al que Gramsci contrapone a veces al obrero o al campesino, con una advertencia optimista que recuerda posturas análogas en las obras de juventud de Marx y de Engels: «Prefiero que a nuestro movimiento se una un campesino mejor que un profesor de universidad», escribirá en *La Città Futura* (D I, 239)².

Este mismo desdén asoma en dos artículos contra el «sindicalismo gimnasial, liceal y técnico» del periodicucho *La Campana* de Turín, «recopilado por estudiantes universitarios que se han propuesto un programa: divertirse; y lo desarrollan con la gentileza, el garbo y el honesto hablar de los rufianes», burlándose de los profesores por sus defectos físicos. Gramsci descubre en estas manifestaciones goliárdicas los signos de esas crisis morales que acompañan siempre a las profundas convulsiones políticas y sociales. Y replicando a la respuesta de los estudiantes, pide para los socialistas el derecho a defender la escuela:

El *Avanti!*... defiende la escuela..., defiende la seriedad de la enseñanza...; le gustaría que se restaurase la disciplina de los estudios para que la institución escolar dé algo a la sociedad y no se malgaste por completo el dinero que han sudado fatigosamente los trabajadores y que el estado dedica a la instrucción pública (1915-1921, 103).

Su polémica contra la escuela discriminatoria y sus escuálidos personajes es también una polémica contra una educación formalista y separada de la vida, contra esas formas de pseudocultura que Gramsci resumirá más tarde bajo el título de «lorianismo» y contra la que dirigirá constantemente sus críticas. En esta ocasión concluye con una petición de democracia escolar a la que no le faltan —perdóneseme la humorada— ciertos acentos de aristocrática autoridad:

La cultura es un privilegio. La escuela es un privilegio. Y no queremos que sea así. Todos los jóvenes deberían ser iguales ante la cultura. El estado no tiene que pagar con los dineros de todos la escuela incluso para esos mediocres y deficientes, hijos de los bien acomodados, mientras que excluye a los inteligentes y capaces, hijos de los proletarios (SG, 59).

Y para terminar, una frase en la que se manifiesta todo su desprecio frente a cualquier forma de «oclocracia escolar»:

2. Pienso especialmente en ciertas exaltaciones de las virtudes obreras en los *Manuscritos* de 1844 de Marx y en la *Situación de la clase obrera de Inglaterra* de Engels, que he recogido en mi obra *Il marxismo e l'educazione* I, Roma 1964, 23.

La escuela media y superior tiene que ser solamente para quienes sepan demostrar que son dignos de ella (*Ibid.*).

Podría parecer que encuentran eco en estas palabras las tesis de la pedagogía idealista que iban preparando la reforma Gentile; en realidad, todo este discurso de Gramsci es una reivindicación, no ciertamente idealista o aristocrática, del derecho a la cultura del proletariado, pero sobre todo de su autonomía cultural respecto a la burguesía:

La educación, la cultura, la organización del saber y de la experiencia, es la independencia de las masas frente a los intelectuales..., es la lucha contra el despotismo de los intelectuales de carrera (SG, 301).

así dice, anticipando uno de los motivos centrales de su investigación posterior.

Otros motivos de la batalla escolar de los idealistas pueden descubrirse durante estos años en los escritos de Gramsci, aunque con diverso acento, como por ejemplo en dos artículos sobre la escuela libre y la libertad de la escuela, donde discute el monopolio estatal y las pretensiones clericales. Comprueba allí cómo la escuela clásica, mientras que pierde terreno frente a la escuela técnica de la Italia septentrional, está convirtiéndose en la escuela típica de la Italia meridional, donde sirve para formar entre los círculos pequeño-burgueses los cuadros de una burocracia cada vez más corrompida. Y este problema le parece insoluble, a no ser que el estado renuncie al monopolio sobre la escuela y lo reduzca a la mínima expresión, «como proponía recientemente el profesor Giovanni Gentile». Pero esta perspectiva de la reducción del monopolio escolar por parte del estado se ha hecho en oposición consciente a la pretensión clerical de sustituir ese monopolio por el suyo y dentro de la perspectiva de descentramiento y de libertad escolar:

Nosotros, los socialistas, tenemos que propugnar la escuela libre, la escuela dejada en manos de la iniciativa privada y de los ayuntamientos. La libertad en la escuela es posible solamente si la escuela es independiente del control del estado (1915-1921, 85).

La iniciativa «privada» —esencialmente la de las entidades locales y de las asociaciones, de los sindicatos, de los partidos— se configura ya aquí como uno de los «otros caminos» educativos, al lado de la escuela oficial, en los que Gramsci trabajará activamente y en los que reflexionará detenidamente.

Sin embargo, y por aquellos años, el discurso pedagógico más determinado es el referente a la organización y al principio educativo, esto es, el juicio sobre los dos tipos existentes de instrucción, clásica y profesional, en el que se podrán captar las premisas directas de su argumentación futura para poder valorar a continuación el camino recorrido.

Durante estos años Gramsci sigue siendo un defensor sin reservas de la escuela clásica, que es para él «la parte mejor de la escuela italiana, más aún, la escuela ideal»; sin embargo, tiene que reconocer que esta escuela ideal «se ha pervertido» por las deficiencias de los hombres y por la incapacidad de la clase dirigente. La motivación de la defensa que hace de ella entra en el cuadro de la exigencia de una cultura que forme el espíritu y que sea por eso mismo desinteresada («la cultura entendida en sentido humanista es un gozo y compensa por sí misma») y se centra en la afirmación de una validez formativa del latín que permanecerá intacta en sus razones técnicas —¡pero sólo en éstas!— en los años posteriores, cuando no mantenga ya el juicio de insustituibilidad del latín como principio pedagógico.

Las lenguas muertas ofrecen este instrumento paradójico de estudio: son muertos que todavía viven. Se puede realizar en vivo su anatomía; se pueden descomponer en todos sus elementos históricos, sin que la descomposición huela a cadáver. Habiéndose cerrado el ciclo de su existencia, el latín ofrece un ejemplo de todo ese esfuerzo histórico a través del cual un fenómeno se va componiendo lentamente hasta formar una unidad, para descomponerse y recomponerse armónicamente en cada época, en cada individuo de una época (SG, 134).

Así pues, Gramsci subraya por una parte su carácter científicamente observable como de cosa muerta, y por otra su proceso de desarrollo histórico como de cosa viva; y añade a ello el motivo tantas veces repetido de la disciplina, de la organización intelectual, en el que educa el latín:

El estudio filológico del latín habitúa al alumno, al futuro ciudadano a no descuidar nada de la realidad que examina, robustece su carácter, lo acostumbra al pensamiento concreto, histórico (*Ibid.*).

En esto hemos de poner de relieve —elemento indudable también éste de la experiencia autobiográfica de Gramsci, aquel universitario de provincias que había dado las mejores pruebas de su cultura sobre todo a través del aprendizaje lingüístico con Bartoli— la relación inmediata que establece entre el estudioso y el ciudadano, y que él mismo explica con un ejemplo observando cómo con el estudio del latín se puede aprender, «entre otras co-

sas, que el proletariado de Cerdeña o de la Basilicata está mucho más cerca del mundo romano que Paolo Boselli, esa cigarra de la tradición itálica» (*Ibid.*, 135).

Es verdad que también aquí Gramsci sigue siendo hijo de la formación idealista; más aún, me parece que su polémica contra las «cigarras» se resiente de la polémica antiacadémica (y quizás anti-intervencionista) de Croce; lo cierto es que, casi un mes más tarde, al volver sobre esta polémica, recordará que el método filológico propio del positivismo alemán ha quedado superado por la nueva escuela idealista italiana y francesa (SG, 148). De todas formas, los motivos que ha adoptado en esta ocasión Gramsci en favor de la escuela clásica —disciplina mental, formación civil, conciencia histórica— aparecerán de nuevo en su reflexión de los años en la cárcel, en las famosas páginas «en defensa» del latín contenidas en el capítulo sobre el principio pedagógico. Pero habrá que ver entonces qué es lo que ha cambiado en la argumentación y, sobre todo, en las conclusiones. Es verdad, sin embargo, que ya desde ahora Gramsci distingue claramente su defensa del latín de la de los buscadores de perlas, que ven en él solamente un pretexto de vanidad nacionalista y un instrumento para formar oradores elegantes.

Con este tema se relaciona el de la instrucción profesional. Gramsci piensa en una escuela «desinteresada», «humanista», también para el proletariado; y precisamente sobre estas bases toma posición en contra de la política escolar tradicional del partido socialista. Es significativo cómo, a falta de una exigencia que surja desde abajo (Gramsci hablará luego de un proletario refractario a la cultura tradicional), él aprovecha la ocasión de intervención de un intelectual, el profesor Zino Zini, que en el consejo municipal de Turín había denunciado el fracaso de la fusión entre el aspecto humanista y el aspecto técnico de la instrucción, deplorando la esclavitud de la máquina y la aridez de la instrucción profesional, diciendo que era una injusticia querer limitar la instrucción popular a sólo los aspectos técnicos. Zini provocó entonces una respuesta, que yo diría modernizante, por parte de un concejal liberal, Sincero, el cual, burlándose de la costumbre de entretenerse hablando del pasado humanista, había afirmado el valor formativo de las ciencias abstracto-concretas y de las matemáticas. Gramsci, por su parte, empieza criticando precisamente al partido socialista:

Nuestro partido no se ha afirmado todavía en un programa escolar y concreto (*sic*) que se distinga de los habituales. Hasta ahora nos hemos contentado con afirmar el principio general de la necesidad de la cultura tanto elemental como profesional y superior... Pero no hemos ido más allá de eso (SG, 57).

Por esta misma carencia de los socialistas, «la escuela ha seguido siendo un organismo burgués, en el peor sentido de la palabra» (*Ibid.*).

Es éste un juicio que, referido a lo real, no está en contraste con el otro ya mencionado y que Gramsci pronunciará un año después sobre la escuela clásica como escuela ideal «pervertida». El hecho es, observa Gramsci partiendo de una consideración vagamente marxista, que la «especialización innatural» de los hombres, basada no precisamente en su capacidad, obliga a los proletarios a invadir las escuelas técnicas y profesionales, siendo así que «el proletariado necesita una escuela desinteresada, una escuela humanista, esto es, tal como la entendían los antiguos y los más recientes hombres del renacimiento» (*Ibid.*, 59). Y el motivo humanista queda integrado y aclarado enseguida con el otro motivo de la exigencia de una escuela «que no hipoteque el porvenir del niño ni coaccione su voluntad, su conciencia y su inteligencia para que se muevan dentro de unos carriles de dirección fijada de antemano» (*Ibid.*).

A pesar de la lucidez de esta crítica, Gramsci no llega todavía a proponer una solución institucionalmente nueva, unitaria; se limita a expresar sus deseos de una escuela profesional distinta:

La escuela profesional no debe convertirse en una incubadora de pequeños monstruos áridamente instruidos para un oficio, sin ideas generales, sin cultura general, sin alma, sino sólo con un ojo infalible y una mano firme... Incluso a través de la cultura profesional puede lograrse que del niño brote el hombre. Con tal que sea una cultura educativa y no sólo informativa (*Ibid.*).

Esta crítica a una escuela que limita el desarrollo, que crea «pequeños monstruos» o, como dice también, «medio-hombres», la exigencia —contextualmente avanzada— de formar hombres «completos», la búsqueda de una relación positiva entre educación e instrucción, entre escuela humanista y escuela profesional, son otros tantos motivos destinados a reaparecer continuamente y a encontrar una propuesta concreta de solución. Es verdad que Gramsci se limita por ahora a señalarlos; pero es importante que los haya planteado, y todavía lo es más que esté buscando ya desde ahora responder a ellos no sólo con palabras, sino también a través de la práctica educativa directa.

Efectivamente, resulta característica de estos años, y —como hemos visto— no sólo de éstos, su intensa actividad de organización cultural, que le ayuda a concretar mejor este conjunto de problemas y a orientarse mejor en las respuestas. En la situación concreta, determinada por una fuerte presencia capitalista, él

advierte urgentemente la necesidad de una iniciativa cultural autónoma del proletariado, y en esta perspectiva subraya el valor de una educación intercambiable y de un control recíproco, deseando que en el proletariado se forme una jerarquía espiritual que, en autonomía de la dirección cultural tradicional, sea adecuada para formar hombres distintos, que no sean «para cada caso», de «una sola actividad», sino completos (SG, 146). En sus iniciativas de organización cultural declara que parte de un concepto socrático de la cultura como de «un pensar bien cualquier cosa que se piense»; y no es una casualidad ni algo sin importancia el hecho de que base la posibilidad de ello en una premisa que es un motivo corriente —y discriminante— en la historia de las discusiones sobre la educación (sobre todo en el iluminismo, en el utopismo y en el socialismo), a saber, que si la cultura es ejercicio del pensamiento, «ya son todos cultos, porque todos piensan», aunque sea «empíricamente, primordialmente, y no orgánicamente». Pero no es posible adquirir ninguna organicidad en el pensar, nos dice, si no hay una necesidad real de instrucción; y esto no puede surgir espontáneamente en una sociedad de oprimidos y opresores que obliga a los individuos a unas experiencias limitadas. Para que la instrucción se convierta en necesidad, había ya escrito en *La Città Futura*, «sería preciso que la vida general fuese más ardiente» (SG, 81), o sea, que lo consintiese y lo promoviese el ambiente. Se trata por tanto de la relación individuo-ambiente, activismo-promoción, espontaneidad-organización: la organicidad del pensar y la organización de la cultura son los dos aspectos, subjetivo y objetivo, de la misma exigencia. Por eso, ante la pregunta de si «está muy difundida esta necesidad o es de unos pocos solamente», Gramsci no se detiene en una discusión abstracta, sino que responde con una invitación a la acción: «Que empiecen esos pocos; no hay nada tan eficaz pedagógicamente como el ejemplo». Será entonces cuando se generalice esa necesidad, ese gozo de una instrucción desinteresada, y se sienta aquel estímulo por el progreso intelectual en donde el hombre se educará a fin de ser, no ya el hombre de una sola actividad, sino un hombre completo. Este discurso, al poner en relación al individuo con el ambiente, contiene *in nuce* lo que podríamos llamar las premisas, el medio y el fin de la instrucción: la educabilidad de todos, la tarea promotora de unos pocos a través de la organización, la formación de hombres completos. Son anticipaciones sumamente densas de su meditación sucesiva.

Pero entretanto es preciso señalar el valor concreto de modelo que a los ojos de Gramsci van asumiendo las experiencias soviéticas que ya hemos evocado a propósito de la asociación

proletaria de cultura, que es el prólogo de otras iniciativas suyas. En un artículo sin firmar aparecido en el *Grido del Popolo* en junio de 1918, con el título *La cultura nel movimento socialista*, subraya «la coincidencia de pensamiento y de protesta práctica» entre lo que había escrito el comisario del pueblo para la instrucción en la Unión Soviética, Anatoli Lunacharski, en la revista *Promien* con fecha del 3 de agosto de 1917 y «la discusión que se ha desarrollado en las crónicas turinesas del *Avanti!* en diciembre de 1917 y enero de 1918 para la institución de una asociación proletaria de cultura» (1915-1921, 71).

Se trata de una coincidencia que estará destinada a presentarse en adelante muchas veces.

De esta forma Gramsci, respondiendo unas veces a los impulsos espontáneos de la rebelión, y acogiendo otras las sugerencias culturales del idealismo, iba elaborando los temas fundamentales de su crítica a la escuela existente y a un socialismo que se había instalado dentro de los cómodos esquemas del evolucionismo y del determinismo. Y a la luz de la experiencia de lucha de la clase obrera de Turín y bajo el reflejo del gran incendio del octubre soviético, iba madurando en la comprensión del marxismo no pocas indicaciones positivas e iniciativas autónomas. Hemos visto algunos de los temas principales de la reflexión pedagógica de Gramsci en estos sus primeros años, limitando al mínimo su confrontación con el discurso pedagógico contemporáneo; pero esta comparación resulta indispensable para poder valorar mejor el idealismo (y el no-idealismo) de Gramsci.

Puede decirse que todos los motivos gramscianos citados hasta el presente pueden encontrar un modelo o comparación en los escritos de muchos idealistas. No pertenece solamente a Gramsci, sino también a los idealistas, o al menos a algunos de ellos, los más cercanos al movimiento socialista, la identificación entre la pedagogía y la política. «¿Puede haber un programa escolar —se preguntaba, por ejemplo, Lombardo Radice— sin que haya un programa político completo?»; y su respuesta era que «toda relación social implica una relación de colaboración educativa»³. De la misma manera, tampoco es solamente de Gramsci, sino de todos los jóvenes «idealistas» y sobre todo de los meridionalistas (y en este su ser «meridional» y en jactarse de ello Gramsci está al lado de Lombardo Radice y de Salvemini) la denuncia del «privilegio de clase» que caracteriza a la escuela; el que los di-

3. Para estas relaciones entre Gramsci y Lombardo Radice remito al número especial de *Riforma della Scuola* 8-9 (1968), especialmente a los trabajos de M. Raichich, G. Cives y L. Villari.

neros de todos sirven para crear las escuelas de unos pocos, antigua denuncia de los socialistas y de Marx, es también una observación que hace Lombardo Radice en *Nuovi Doveri* por aquellos años (1910)⁴. Análogamente, es también de los idealistas la exigencia de una dimensión cultural para las mismas escuelas de la instrucción popular profesional⁵; exigencia que lleva consigo sin embargo una confirmación de su existencia separada al lado de las escuelas desinteresadas. Podemos incluso encontrar en los idealistas, siempre en Lombardo Radice, la apelación al modelo del renacimiento e incluso a la tendencia menos humanista y más «burguesa» del mismo, la de L. B. Alberti y de Leonardo, como modelo de una formación versátil y completa⁶. Puede incluso apelarse —como ya hemos indicado— a cierto aristocraticismo gramsciano, aun cuando precisamente en este punto Gramsci se irá separando cada vez con mayor claridad de las concepciones idealistas que más influyeron en su formación juvenil. Resulta impresionante sobre todo la coincidencia en los métodos y en el rigorismo moral que les sirve de base. La descripción del trabajo de su club de vida moral que Gramsci le hace a Lombardo Radice podría muy bien constituir un apéndice para adultos de las *Lezioni di didattica*.

El punto común de referencia entre Gramsci y sus compañeros mayores Salvemini y Lombardo Radice (o sea, esos otros meridionales que son significativamente entre todos los jóvenes intelectuales de aquel tiempo los más interesados en los problemas educativos), es en este terreno no tanto Croce como el maestro común de Croce y de ellos, Antonio Labriola, el antipositivista *ante litteram* de nuestra cultura. Este puede ser el motivo de que el artículo de fondo del primer número de *Nuovi Doveri* de Lombardo Radice reprodujese (estamos en el año 1907) una frase de Labriola: «Estad seguros de que los grandes y complicados problemas sociales no se resuelven con medios fáciles y sencillos, sino que hay que recorrer un largo y fatigoso camino antes de resolverlos»: una frase que podría muy bien haber sido escrita por Gramsci⁷. Pero el punto de llegada será distinto: ni la matriz común ni la suma de todas estas coincidencias que hemos señalado son suficientes para constituir una identidad de concepciones y de desarrollos; hay algo que ha salvado a Gramsci del aristocrati-

4. *Nuovi Doveri* 4 (1910) 80.

5. Cf. en el fascículo de *Riforma della Scuola* ya citado el artículo de C. Cuccia, *Socialista a Catania*.

6. *L'Educazione Nazionale* 7 (1925) 1-13.

7. Cf. *Nuovi Doveri* 1 (1907) 1.

cismo o del misticismo o de un individualismo empirista, que fue el riesgo real de muchos intelectuales de la joven generación idealista. La obra maestra cultural y política de Gramsci, su neta originalidad respecto a los demás con los que tuvo sin embargo al principio tantos puntos en común, lo que lo coloca en una posición propia dentro del marco cultural del período posterior a la guerra, consiste en haber sabido hacer propias las críticas idealistas al positivismo (y al socialismo evolucionista y por tanto reformista-extremista), pero para salvar las razones más profundas del socialismo. Su relación con la clase obrera de Turín al principio y más tarde con la experiencia soviética y leninista y, desde el punto de vista de la elaboración intelectual, el motivo antimístico de la organización cultural (en el doble sentido que hemos visto, de organización interna y externa), en el que se expresa precisamente la experiencia de lucha de la clase obrera, son recursos suyos, propios y exclusivos, que hicieron posible su distanciamiento real respecto al idealismo. Este se presenta entonces, en la historia de su formación, como el instrumento de su separación preliminar del positivismo y de las arideces en que, por su culpa, se había detenido el socialismo italiano. Cómo fueron actuando en su interior estos recursos es lo que veremos a continuación, prosiguiendo la lectura de sus textos de los años posteriores.

La adhesión a la experiencia soviética: en busca de una política educativa del proletariado (1919-1922)

La revolución rusa provocó en estos años una lenta clarificación dentro del movimiento obrero en su conjunto y en las conciencias individuales. La vida política italiana se radicalizó cada vez más; fue primero la adhesión del partido socialista a la III Internacional, luego el movimiento de los consejos de fábrica, la ocupación de las fábricas, la constitución de la fracción comunista y, finalmente, el nacimiento del partido comunista italiano, con sus primeras opciones difíciles y sus luchas internas. Gramsci está en el corazón de todas estas vicisitudes: está allí desde el 5 de mayo de 1919 con el primer *Ordine Nuovo* (semanal y más tarde, desde enero de 1921, diario) que acompaña al movimiento de los consejos; está con las incertidumbres que le impiden quizás intervenir con una iniciativa autónoma en los momentos en que surge el nuevo partido; está sobre todo, una vez más, con la actividad de organización y promoción cultural: la escuela de cultura y propaganda socialista creada en noviembre de 1919 en torno a la revista, el grupo de educación comunista promovido en agosto de 1910, el instituto de cultura proletaria (sección italiana del Proletkult) fundado el 14 de enero de 1921. Luego, en mayo de 1922, el viaje a Moscú, donde entrará a formar parte del ejecutivo de la Internacional, lo alejará de Italia durante dos años, precisamente en el momento en que la crisis resolutive llevó a la toma del poder por parte del fascismo.

Es característica de este período la insistencia práctica y positiva de Gramsci en los temas de la organización de la cultura, su paso de la crítica negativa de la escuela burguesa y de la política socialista a la búsqueda de actuaciones positivas, que el ejemplo del socialismo en Rusia sugiere y parece hacer concretamente posibles. Todo el *Ordine Nuovo* emprende de nuevo con este espíritu la campaña cultural que había emprendido el *Grido* en 1918, pero poniendo ahora a los obreros, a los campesinos, a los jóvenes, como protagonistas de la batalla cultural no sólo por sí mismos, sino enfrentados con los intelectuales de carrera; el motivo de su cabecera —«Instruíos, porque necesitaremos toda vuestra inteligencia»— es el índice de este programa. Pero será un programa que, interrumpido para Gramsci por el viaje a Moscú, resultará luego imposible para todos en Italia ante las necesidades de la lucha armada por la supervivencia de las organizaciones proletarias, y luego por la dictadura fascista. En cierta ocasión, testigo ya lejano de esta crisis, la describía así Gramsci en la conocida carta a Trotski sobre el futurismo:

Los obreros... tienen que luchar hoy con las armas y sienten escaso interés por las viejas disputas. En las grandes ciudades industriales el programa del Proletkult... absorbe las energías de los que todavía tienen tiempo y ganas para ocuparse de semejantes cuestiones (SF, 528; *Antología*, 127).

La nueva actitud positiva de Gramsci en este período se muestra ya explícitamente en uno de los primeros escritos de *Ordine Nuovo*:

La propaganda educativa desarrollada hasta ahora por los socialistas ha sido en gran parte negativa y crítica; no podía ser de otra manera... (ON, 255).

Y unas semanas más tarde:

Psicológicamente, el período de la propaganda elemental, calificada de «evangélica», ha quedado superado...; del «evangelio» hay que pasar a la crítica y a la reconstrucción (ON, 446).

En la raíz de esta nueva postura está el gran acontecimiento que señala un paso fundamental en la maduración de Gramsci:

Hoy, tras las experiencias positivas de los camaradas rusos, puede ser de otra manera, debe ser de otra manera (*Ibid.*).

Y mientras la revolución parece estar destinada a propagarse por el resto de Europa, apela también repetidamente a las experiencias de Hungría y de Alemania. Nace en estos momentos en el pensamiento de Gramsci aquella nueva dimensión internacional que, aunque luego no sea cuantitativamente predominante en sus escritos, es sin embargo un elemento imposible de infravalorar si se quiere comprender bien la tendencia real de su investigación, fuera de la imagen tradicional que se ha forjado de él. Y esta dimensión, por así decirlo, espacial supone también una ampliación de la dimensión temporal por la que el provinciano, el meridional, el historicista apasionadamente enamorado de las tradiciones, será luego capaz de desarrollar un discurso pedagógico moderno y de contemplar perspectivas de porvenir.

En el cuadro de las nuevas experiencias revolucionarias internacionales, asumidas como modelo de una posible revolución italiana, hay que colocar también el juicio distinto que da Gramsci ahora de la escuela existente. En 1916 la había definido como un organismo «rígidamente burgués» (SG, 58); ahora escribe que «no puede siquiera afirmarse en conciencia que la clase burguesa dirija la escuela para sus fines de dominio» (ON, 255).

En efecto, si la burguesía tuviera y persiguiera un programa escolar propio, la escuela sería «una cosa viva»; pero se trata de una escuela de la que la burguesía, «como clase controlada por el estado», se desinteresa por completo, dejándola en manos de sus mezquinos burócratas. Gramsci, que conserva vivo el recuerdo de la «aburrida experiencia» (ON, 466) de la escuela tradicional, renueva también en este período sus críticas denunciando su carácter clasista, riéndose de la función asignada a las instituciones culturales para el pueblo —las universidades populares— que son dispensadoras de «pacotilla, de perlas falsas, de fondos de vaso» (ON, 469-470). No hay nada que hacer con esa vieja estructura. No sin cierto matiz de extremismo maximalista declara entonces inútil todo estudio técnico del problema escolar, «puro ejercicio de ajedrez mental» en aquella situación política, y luego, no sin cierto utopismo, se refugia en la previsión de que, por el contrario, «en el estado de los consejos» la escuela representará «una de las más importantes y esenciales actividades políticas» y la generación actual se educará en ella «en la práctica de la disciplina social necesaria para actuar la sociedad comunista». Pero por encima de estos deseos abstractos Gramsci, una vez más, no es capaz de ofrecer una respuesta determinada; lo único que hace es plantear una pregunta: «¿Cómo realizará esta tarea la escuela comunista?» y apelar, para la elaboración de una respuesta que sea también una premisa de la capacidad concreta de actuar, a la colaboración de los camaradas y de los lectores.

Aunque de estas alusiones se vislumbre un nuevo programa cultural para la formación del hombre nuevo en la sociedad nueva, su elaboración no resulta fácil. No obstante, el problema sigue siendo central para Gramsci. «Nunca nos hemos apartado de la finalidad de la cultura», escribe; pero ¿qué es lo que debe ser esta cultura? Si por una parte salta a la vista su concepción «humanista», por otra acentúa las exigencias práctico-organizativas:

La palabra cultura tiene un significado bastante amplio, de modo que puede calificar a cualquier libertad de espíritu; mas por otra parte tiene un contenido concreto, por el que no pueden entrar en ella más que la actividad que tenga dentro de sí la capacidad de imponerse una disciplina (ON, 481).

Así pues, libertad y disciplina como dos polos opuestos dialécticamente unidos, de los cuales el uno no puede subsistir sin el otro. En la nueva conciencia de una perspectiva real de autonomía, más aún, de hegemonía proletaria en la actividad cultural, Gramsci ha ido precisando cada vez mejor su pensamiento, coordinando sus fuentes antinómicas. Rechaza ya entonces toda concepción «georgica» de la cultura, que es el riesgo implícito en toda actitud «humanista», y al mismo tiempo toda tentación paternalista que considere a la cultura como un bien que hay que otorgar de arriba abajo. Los problemas del contenido y de la iniciativa se presentan estrechamente unidos en Gramsci, el cual, aunque sin llegar por el momento a una definición articulada de los mismos, los sitúa de tal manera que se aparta claramente del planteamiento tradicional. Basta observar cuál es la actitud que adopta frente a algunos de los motivos corrientes de la polémica político-pedagógica de los últimos siglos (y no sólo frente a ellos). Ya le hemos oído afirmar que «todos son ya cultos» (SG, 146); pues bien, precisamente la negación o la afirmación de la posibilidad universal de cultura para los hombres (posturas que podrían expresarse sintéticamente en los slogans de origen ilustrado: «todos los hombres son/no son filósofos» o «el pueblo es/no es niño») han constituido siempre la línea discriminante del conservadurismo y de la democracia pedagógica. Pensemos en la forma distinta con que respondían a esta cuestión un moderado como Cuoco o un intransigente como Vincenzo Russo: el primero, de la premisa «es peligroso pretender y es imposible obtener que todos los hombres que componen una sociedad política sean filósofos» sacaba la conclusión de que la instrucción para todos «no tiene que formar entre el pueblo muchos sabios» y que se necesitan normas y contenidos escolares diversos para las diversas

capas sociales¹; el segundo proponía un proyecto de instrucción universal que habría podido producir en poco tiempo «una generación de campesinos filósofos»². Recuérdese, ya en la época de Gramsci, aquella postura que no fue exclusiva de Gentile, sino que mantuvieron también Lombardo Radice y Salvemini, sobre un «pueblo niño»³. Gramsci ha tomado una clara actitud: anticipando una de las constantes de su pensamiento, no sólo afirma que el obrero es «filósofo sin saberlo» (SF, 13)⁴, sino que protesta durísimamente contra la costumbre de considerar a los trabajadores como niños, y no como «hombres con los que se habla abiertamente». Dándole la vuelta a lo que llamamos su inicial aristocraticismo popular que, en consonancia aparente con las tendencias de los idealistas, pero pensando en los hijos de los obreros, le había hecho pensar en escuelas medias y superiores abiertas únicamente a los dignos y capaces, ahora reivindica el máximo de cultura para todos:

Si hay en el mundo algo que tenga valor por sí mismo, todos son dignos y capaces de gozar de ello (ON, 469).

Y luego, anticipando las críticas que lanzará más tarde no sólo contra Croce, sino incluso contra Labriola, a propósito de la forma de educar a un «papuano», dice:

¿Queréis que el que hasta ahora ha sido un esclavo se convierta en un hombre? Empezad a tratarlo, siempre, como hombre (*Ibid.*).

1. V. Cuoco, *Scritti vari*, Bari 1924, parte II: *Rapporto al re Gioacchino Murat per l'organizzazione della pubblica istruzione* (1809), 5.

2. V. Russo, *Pensieri politici*, en *Giacobini italiani*, Bari 1956, 327.

3. Para Gentile, e implícitamente para Lombardo Radice, me refiero especialmente a la conocida justificación de la introducción de la enseñanza religiosa en la escuela elemental, que es de hecho la escuela del pueblo, a la que también Gramsci se referirá frecuentemente. Para Salvemini, cf. la cita de *Carteggi (1895-1911)*, Milano 1967, 371-372, hecha por M. Raicich en el fascículo ya citado de *Riforma della Scuola*, de la carta a Gentile del 8 de octubre de 1907, o sea, por la época del congreso de Nápoles de la Federación de profesores de enseñanza media, en donde Gentile había propuesto la enseñanza religiosa en la escuela elemental: «Fíjate bien; yo estoy contigo en pensar que no todas las clases sociales están hechas para todas las ideas... Por tanto, se necesita prudencia, tacto y respeto en todo. *Summa debetur puero reverentia*: y el pueblo es niño».

4. La nota advierte que las líneas a que pertenece esta expresión probablemente no son de Gramsci; pero hemos de decir que esta expresión no sólo coincide con la que antes referimos («todos son ya cultos»), sino que es un motivo corriente de la meditación posterior de Gramsci: cf. MS, 3 y 24, así como I, 6, etc.

Estas alusiones gramscianas —fuera de toda disputa abstracta entre heteronomía y autonomía, entre autoritarismo y activismo, entre pedagogía de la dirección y pedagogía de la espontaneidad, en donde se ha restringido demasiado la consideración de sus tesis— creo que aclaran suficientemente cuál ha sido el origen de su austeridad y su «dogmatismo» pedagógico, de su hipótesis sobre las jerarquías de cultura. Dogmatismo, sí —como dirá él luego—, pero dinámico; jerarquías sí, pero desde abajo y capaces de suscitar nuevas energías. En resumen, una auténtica pedagogía de la promoción.

Su polémica contra los contenidos y las estructuras de la escuela burguesa existente le lleva a dirigir su atención a «otros caminos» (ON, 452), por donde sea posible actuar la tarea educativa, con otros protagonistas y otros contenidos. La nueva iniciativa cultural solamente podrá realizarse fuera de las estructuras del estado burgués, a través de asociaciones libres, al estilo de los soviets de cultura proletaria (ON, 447) que se constituyen como secciones nacionales del Proletkult ruso. La verdad es que, ya en estos momentos, el Proletkult, que surgió en el curso del año revolucionario 1917 entre las dos revoluciones de febrero y de octubre, era el centro de duras polémicas por sus tendencias anárquicas e improvisadoras y por el riesgo de una dirección pequeño burguesa inherente a su naturaleza. De todas formas es interesante que, aunque no falten entonces ni luego en Gramsci algunas noticias de aquel anarquismo cultural que Lenin reprochará al Proletkult, prevalece todavía claramente en él el esfuerzo de una búsqueda constructiva de nuevos contenidos; concretísimamente les recomienda a los soviets de cultura proletaria el estudio de los problemas locales, la recogida de elementos para hacer estadísticas sobre la producción agrícola e industrial y de datos para conocer la psicología de las diversas capas sociales, esto es, todos los elementos de una cultura económica y sociológica aptos para formar a los cuadros proletarios en la gestión de la fábrica y en el autogobierno, dentro de la perspectiva de un sistema mundial de dictaduras proletarias (ON, 451).

Precisamente en esta perspectiva de la iniciativa cultural del proletariado y basándose en la nueva dimensión internacional de su experiencia —más tarde hablará de una «vaga pasión por una vaga cultura proletaria» (ON, 146)— se pone a buscar una forma nueva, no paternalista ni sectaria, de establecer una relación entre los intelectuales y las masas obreras. Por este motivo va siguiendo, con el interés de quien ya vislumbra esta relación de una forma muy distinta de la tradicional, la acción de la revista *Clarté* de Henri Barbusse, que él considera en la misma línea

del movimiento internacional por una cultura proletaria sostenido por Lunacharski (ON, 493-494). Empieza a establecerse, para usar una palabra que tendrá mucho éxito en Gramsci y que empieza a figurar ya en este período aunque privada de toda su densidad posterior, la relación de *hegemonía* de los obreros —en cuanto clase y a través del partido— respecto a los intelectuales. Pero todo esto no se encuentra todavía más que difuminado y transparente en la invitación dirigida a los obreros para que promuevan la formación de jerarquías de cultura (tampoco esta expresión es nueva; Gramsci había hablado ya de jerarquías espirituales [ON, 451; SG, 240]), de una aristocracia de comunistas de vanguardia, «núcleos de gente enérgica, fuerte, dueña de sí, capaz de concretar su propia voluntad en una norma directiva de todo el aparato social, capaz de dominar el mundo» (ON, 467).

El ejemplo internacional, la perspectiva mundial, una cultura que no es ya la cultura humanista de las escuelas tradicionales, sino que es sinónimo de fuerza, de capacidad de dar una norma directiva al conjunto social: si se capta el nexo de estas proposiciones gramscianas, se estará en disposición de medir el camino que le ha estimulado a recorrer el ejemplo de la revolución de octubre. El que todavía quede en él mucho del lenguaje idealista («el proletariado tendrá que trabajar para reconquistar el devastado reino del espíritu» [ON, 453]; pero citando enseguida a Máximo Gorki y a la clase obrera rusa) no es ningún óbice para este progreso real, que no es puramente imitativo sino profundamente original, gracias a la experiencia directa que Gramsci ha realizado en contacto con la clase obrera de Turín. La nueva dimensión cultural y la perspectiva mundial asumen su carácter concreto de esta experiencia directa. El motivo marxista de la alienación del trabajador, tan de moda en estos últimos años, está presente en Gramsci, que habla de una «maquinación del trabajador», pero para hacer de ello la ocasión dialéctica de una nueva dimensión y capacidad humana de ese mismo trabajador:

Cuando más se especializa el proletariado en un gesto profesional, tanto más percibe... que es la célula de un cuerpo especializado..., y tanto más siente la necesidad de que todo el mundo sea como una sola fábrica..., la necesidad de que el orden de la fábrica se proyecte en el sistema de relaciones que liga una fábrica a la otra, una ciudad a la otra, una nación a otra nación (ON, 326).

Partiendo de esta célula, la fábrica, el obrero se va levantando... hasta la nación...; de la fábrica a la nación, al mundo entero (ON, 46).

Desde ahora en adelante, junto a los orígenes provincianos y junto a las razones idealistas de las que nunca renegó por completo, y que le sirvieron de camino para salir del pantano del socialismo positivista, esta vinculación orgánica y no ya instintiva con la clase obrera y con sus experiencias internacionales hará del provinciano, del meridional Gramsci un «contemporáneo de su época», colocado en una perspectiva mundial.

Así pues, vale la pena establecer algunas comparaciones con las raíces culturales internacionales de esta dimensión suya, lo mismo que para el período anterior se señalaron algunas posibles conexiones con el idealismo y con el meridionalismo italiano. El modelo de la experiencia soviética no era ni unívoco ni fácilmente interpretable desde lejos; y Gramsci no estaba inmediatamente dispuesto para captar e interpretar, sobre todo en el campo cultural y educativo, sus aspectos más genuinos y vitales. En estos momentos parece ser más bien un discípulo de Lunacharski y de Gorki que de Lenin. Basta leer lo que escribe en el artículo *Marinetti rivoluzionario?* (SF, 22), donde con el mismo desdén con que había solido aceptar las acusaciones de bergsonian, voluntarista, pragmatista y espiritualista (o incluso extremista), acepta ahora la acusación de futurista. Haciendo eco al juicio de Lunacharski sobre el carácter revolucionario del futurismo e incluso sobre Marinetti como «intelectual revolucionario»⁵, enuncia drásticamente las premisas de toda educación proletaria, cuya existencia le parece que será la única posible en el futuro:

¿Qué queda por hacer? Nada más que destruir la forma presente de civilización..., destruir jerarquías espirituales, prejuicios, ídolos, tradiciones rígidas..., no tener ningún miedo de las novedades ni de las audacias, no tener miedo de los monstruos, no creer que va a acabarse el mundo porque un obrero cometa errores gramaticales..., no asustarse de la destrucción (SF, 22).

Esta exigencia destructiva se basa en la concepción «netamente revolucionaria, absolutamente *marxista*» que él mismo declara que comparte con los futuristas, según la cual «la época de la gran industria, de la gran ciudad obrera, de la vida intensa y tumultuosa, tenía que tener nuevas formas de arte, de filosofía, de vestido, de lenguaje» (*Ibid.*).

¿De qué se trata en Gramsci? ¿De una momentánea tentación de extremismo, que le hace olvidar y rechazar incluso sus más

5. Gramsci expresará un juicio más moderado sobre Marinetti en la carta a Trotski del 8 de septiembre de 1922 (*Antología*, 126-127) y más tarde en los *Quaderni del carcere*.

arraigadas exigencias de historicismo y de disciplina intelectual (la gramática, las jerarquías espirituales)? Yo diría más bien que se trata de un elemento no infravaluable de su pensamiento, de una premisa ineliminable de su historicismo revolucionario.

Y éste era, por lo demás, un elemento no secundario del revolucionarismo ruso. Las palabras de Gramsci, cuando habla de la «posibilidad de una cultura proletaria, creada por los propios obreros», hacen quizás eco directamente a las de Lunacharski; pienso especialmente en la *Llamada* que éste dirigió como comisario del pueblo para la instrucción, el 29 de octubre (11 de noviembre) de 1917, cuatro días después de la toma del poder por parte de los bolcheviques:

Las masas populares elaborarán por sí mismas su cultura, consciente o inconscientemente. Ellas tienen sus propias ideas, creadas por su condición social, tan diferente de la situación de la clase dominante y de los intelectuales que han sido hasta ahora creadores de cultura... No hay ningún hecho tan grandioso y tan bello como aquel que contemplarán como testigos y partícipes las próximas generaciones: la creación por parte de las colectividades de trabajadores de un rica y libre espiritualidad común de todos ellos ⁶.

Y también se encuentra Gramsci con Lunacharski cuando subraya la importancia del trabajo cultural; lo mismo que Lunacharski había hablado de un «paralelismo entre el partido en la política, el sindicato en la economía y el Proletkult en la cultura» ⁷, también Gramsci repite sus deseos de una organización cultural del proletariado que sea socialista y de clase y que con el partido y la Confederación del trabajo se convierta en «el tercer órgano del movimiento de reivindicación de la clase trabajadora italiana» (SG, 145).

Sabido es cómo Lenin, aunque sin asustarse ni mucho menos de la idea de la destrucción de las viejas estructuras burguesas, especialmente de las educativas, dentro de la escuela («tenemos por consiguiente que eliminarla»), se opuso sin embargo al extremismo del Proletkult («pero si tenemos que eliminarla, si tenemos que destruirla, ¿quiere quizás decir esto que no hemos de sacar de

6. Véase este texto en nuestra antología ya citada, *Il marxismo e l'educazione* II, 36.

7. Citado por A. Elkin, *A. V. Lunacarskij, esteticeskije vzgliady, obscestvennoliteraturnaja i kriticeskaia dejatelnost*, Moskva 1961, 103. P. Spriano, en *Gramsci e l'Ordine Nuovo*, Roma 1965, recuerda que en el *Grido del Popolo* del 1 de junio de 1918 se había publicado un artículo de Lunacharski donde se afirmaba que «la actividad cultural de autoeducación y creación proletaria tenía que ser reconocida y equiparada a las otras tres que son específicas del movimiento obrero, a saber, la política, la económica y la cooperativa».

ella todo lo necesario para los hombres que ha ido acumulando la humanidad?»⁸). Se opuso sobre todo a la tendencia del Proletkult a proclamarse autónomo de la política proletaria y del partido, hasta llegar a un choque abierto con Lunacharski con ocasión de las concesiones que éste hizo al I congreso panruso del Proletkult en octubre de 1920⁹. Pero hay que decir sin embargo que Gramsci, a pesar del espíritu destructivo de estos años, combate leninianamente cualquier tendencia a separar la cultura de la política y a sustraerla de este modo del conjunto de la clase obrera y de su organización, el partido. Entre las «crónicas» de *Ordine Nuovo* hay una elocuentísima reivindicación de una cultura que, ignorando toda manía abstracta de destrucción, sea realmente proletaria por el papel autónomo y responsable que ejerza en ella el proletariado. Se imagina que es posible empezar enseñada, a través del órgano de prensa del partido, «esa obra que será de la escuela, de nuestra escuela del mañana», dirigida al desarrollo completo de las facultades mentales «ya que la escuela socialista, cuando surja, surgirá necesariamente como una escuela completa y tenderá enseñada a abrazar todas las ramas del saber humano» (ON, 452).

A los obreros que se quejan de que la escuela no les ha enseñado también a ellos «esas cosas», les responde que «ya no le enseña nada a nadie, o muy poco» (¡y ésta es la escuela que hay que destruir!) y que «la tarea educativa tenderá a actuarse por otros caminos», salvando «en medio del cúmulo de nociones que nos ha transmitido un milenio de trabajo de pensamiento todos los elementos que tienen un valor eterno» (*Ibid.*).

Y es éste un motivo típicamente leninista, aun cuando asumido originalmente en el pensamiento gramsciano: no es posible hacerse comunista, decía Lenin, «sin adueñarse de todo lo que ha acumulado el saber humano» y sin el «desarrollo sistemático de todo el saber que ha sido elaborado por la humanidad»¹⁰. En adelante, el pensamiento de Gramsci se irá desarrollando bajo este signo de la experiencia soviética y leninista en particular, aun cuando se encuentre con algunas contradicciones.

8. Cf. la antología citada *Il marxismo e l'educazione* I, 220, del discurso de Lenin al III congreso de la unión juvenil comunista rusa (Komsomol), del 2 de octubre de 1920.

9. Cf. en la misma antología, 223-224, el escrito del 8 de octubre de 1920 de Lenin, que deplora y corrige la actitud tomada por Lunacharski.

10. *Il marxismo e l'educazione*, 219.

Las iniciativas político-culturales en los primeros años del fascismo (1922-1926)

Desde mayo de 1922 a noviembre de 1923 permaneció Gramsci en Moscú; tras una estancia de varios meses en Viena, regresó a Italia el 12 de mayo de 1924. Habiendo partido en vísperas de la «marcha fascista» sobre Roma, vuelve en vísperas del asesinato de Matteotti y de la batalla parlamentaria y popular que le siguió, hasta el sofocamiento de todas las libertades civiles con las leyes excepcionales, de las que cayó víctima él mismo el 8 de noviembre de 1926. La estancia en Moscú, aunque no muy rica en testimonios (pero los pocos que existen son fundamentales), constituye un giro decisivo que consagra la nueva dimensión internacional que logró alcanzar y que por otra parte era lógico que alcanzase en aquel punto de encuentro de las experiencias del proletariado de todos los países. Un mes antes de su regreso a Italia, al trazar el programa de *Ordine Nuovo* (en la nueva serie que habría de salir cada quincena) subraya con plena conciencia esta nueva dimensión al referirse a la serie anterior, que se había ya impuesto la tarea de «traducir al lenguaje histórico italiano» los postulados del comunismo internacional (D I, 720; *Antología*, 157) (y en esta correcta traducción entra, como ya hemos visto, la negativa a identificar al «bolchevique» con el «maximalista»). Después de la experiencia soviética no encontramos en él ninguna huella de algunos característicos planteamientos juveniles que le habían definido, como por ejemplo la identificación polémica entre el marxismo y el positivismo o la clave idealista para justificar el marxismo; por el contrario, se pone a denunciar ahora la «frau-

dulenta interpretación» burguesa de Marx como teórico de la dictadura. El suyo es ahora un marxismo «bajo su forma actual» de leninismo (D I, 746), pero con aquella capacidad de juicio autónomo que se revela siempre en él, tanto en sus cartas privadas a su esposa como en los escritos oficiales a los dirigentes soviéticos¹. La conciencia de la función de la cultura y de sus relaciones con la política va profundizando en él cada vez más sobre la base de la experiencia vivida en la Unión Soviética y va encontrando nuevas formas de compromiso práctico. *Ordine Nuovo* (D I, 720; *Antología*, 156 s) vuelve a emprender la campaña por la organización de la actividad cultural del proletariado, que sigue estando en el centro de otras iniciativas concretas: cursos de correspondencia para organizadores y propagandistas del partido (marzo de 1924) y escuela del partido por correspondencia (febrero de 1925), para la cual empezó a preparar algunas lecciones.

En cierto sentido, estos momentos de su regreso a Italia después de la toma del poder por parte del fascismo son los momentos de máxima tensión subjetiva de Gramsci, en correspondencia con la tensión objetiva de la situación política, que él vive sin embargo con toda la carga de optimismo que le había dado el espectáculo cotidiano al que había asistido en Rusia «de un pueblo que se ha puesto a crear una nueva vida, nuevas relaciones, nuevas costumbres y nuevos modos de pensar y de plantearse todos los problemas»².

Mientras arreciaba la dictadura fascista, iban siendo cada vez menos —como sabemos que le había escrito él mismo a Trotski— los que podían tener tiempo y humor para ocuparse en cuestiones culturales; pero Gramsci ha superado el optimismo que le había dominado en Turín en 1920 en tiempos de la ocupación de las fábricas³, y más tarde en Moscú en 1922, en tiempos de la marcha sobre Roma, cuando «la vida se le desgarró en jirones» (D I, 34). Repitiendo un juicio análogo al que ya había dado sobre la guerra (que coincide curiosamente con el de Lenin)⁴, declara

1. Carta a su esposa desde Viena, del 13 de enero de 1924, en D II, 28-29 y carta al CC del partido comunista soviético, de la primera mitad de octubre de 1926, en D I, 820-826; *Antología*, 200-206.

2. Carta a Zino Zini, 2 de abril de 1924, publicada en *Rinascita* 21 (1964) 32.

3. *Ibid.*

4. Para Gramsci, cf. ON, 446: «Las ideas del comunismo han sido asimiladas también por los grupos más retrasados de la clase trabajadora. Es increíble cuánto ha contribuido a esto la guerra...», y más adelante: «En Rusia la guerra ha servido para espolear las voluntades...». Para Lenin, cf. *Sulla nostra rivoluzione: A proposito delle note di N. Suchanov*, en *Opere complete* XXXVI, Roma 1967, 437: «Una revolución ligada a la primera guerra

ahora que el fascismo «ha creado una situación revolucionaria, lo mismo que había hecho el zarismo en Rusia»⁵ y se empeña en esta perspectiva con todas sus fuerzas. No habrá por qué asombrarse de la extrema combatividad y del carácter radical de sus posiciones; son las posiciones de un combatiente que, después de haber superado las incertidumbres de carácter intelectual que lo habían paralizado parcialmente en tiempos pasados, ha realizado ya sus propias opciones y ha madurado una claridad propia. Pero siempre, incluso en lo más recio de la lucha antifascista, encontraremos en Gramsci la presencia simultánea de los motivos de ruptura extrema con otros motivos más mesuradamente «historicistas»; valga en este sentido la lectura de algunos de sus escritos que redactó en el plazo de unos pocos días, entre finales de marzo y comienzos de abril de 1924, y que preceden inmediatamente a su regreso a Italia, y de algunos otros de alrededor de un año más tarde, que parecen preparar las famosas *Tesis* que escribió junto con Togliatti, entre agosto y septiembre de 1925, para el III congreso del partido comunista⁶.

Es verdad que los grandes temas de la política general son los más preponderantes y urgentes, y Gramsci no tiene ya mucho tiempo para poder dedicárselo directamente a la crítica de la escuela burguesa; pero demuestra que tiene «gananas» de hacerlo. La reforma Gentile cae en el período de su ausencia de Italia, pero le pide desde Viena a Scoccimarro que transmita a Valle (Tasca) la invitación de que escriba «un artículo sintético» para ilustrarla; y especifica que hay que entender «sintético» según un significado lógico y no métrico, ya que incluso ese artículo habría podido constituir el núcleo central de un número de *Ordine Nuovo*⁷. Aun cuando ésta es una de las poquísimas alusiones a cuestiones referentes a la escuela oficial, no puede decirse que falten en Gramsci recuerdos alusivos a la vieja polémica en contra de ella. Los jóvenes sabidillos, indignos de la instrucción que se les imparte y que se niega por otro lado a los hijos de los proletarios, tienen ahora nuevos secuaces en ese Viglongo que —como cuenta Gramsci en una carta a Vincenzo Bianco, rica en jugosos consejos di-

imperialista mundial. En una revolución semejante tenían que manifestarse caracteres nuevos...» (escrito el 17 de enero de 1927).

5. Véase la carta citada a Zino Zini.

6. El congreso de Lión, tercero del partido comunista de Italia, que señala la victoria de la línea Gramsci y Togliatti, se celebró en enero de 1926.

7. Carta del 5 de enero de 1924, en D II, 654-658; *Antología*, 130-136. El artículo asignado a Tasca apareció luego en el sumario precedente de la revista, contenido en la carta a Terracini del 12 del mismo mes. Cf. P. Togliatti, *La formazione del gruppo dirigente del PCI (1923-1924)*, Roma 1962, 159.

dácticos—, después de haber aprendido de él a escribir decentemente como periodista, se imaginó que era un portento y abandonó el movimiento proletario; de modo que —comenta burlescamente Gramsci con cierta vena del antiguo populismo, que coincide aquí con un programa concreto de política cultural— «no volveré a hacer de pedagogo con jovencitos de su tipo; lo haré sólo con los obreros» (D II, 41).

Igualmente, aquellos solemnes catedráticos distribuidores de ciencia barata vuelven a aparecer ahora en esos «inexpertos pedagogos» a propósito de los cuales dice Gramsci que convertirse en «coto de caza o en instrumento de experiencias para su suficiencia» sería para los proletarios un mal mucho peor que la impermeabilidad mostrada por ellos hasta ahora a toda forma de instrucción (D I, 741). Finalmente, aquel antiguo juicio sobre la escuela existente —o como aspecto pervertido de la instrucción clásica, o como pacotilla distribuida a través de los canales de la llamada instrucción popular, o como «maquinación» propia y verdadera del trabajador a través de la instrucción profesional— converge también ahora hacia una crítica globalmente negativa, esto es, hacia el repudio drástico y total de «todo lo que sigue siendo considerado como objeto normal de enseñanza según la concepción humanista y burguesa de la escuela» (*Ibid.*).

Si se recuerda que Gramsci había empezado pidiendo una escuela desinteresada para el proletariado, identificándola con la escuela de la tradición humanista, se puede medir el camino que ha recorrido hasta llegar a este repudio; la recuperación crítica de la instrucción desinteresada sólo será posible bastantes años más tarde. Todavía puede palparse aquí, según creo, cierta permanencia de una oposición intransigente al patrimonio cultural tradicional, al menos en el nivel escolar, que atestigua la influencia duradera que ejerció sobre Gramsci el Proletkult; pero ya sabemos cómo logró integrarla y corregirla con la búsqueda positiva de nuevos contenidos culturales.

Ya en aquellos brotes polémicos están contenidos los principales temas pedagógicos que interesan a Gramsci durante este período. En primer lugar la relación con los intelectuales, que, como ya en 1920, cuando el ejemplo de *Clarté* le pareció a Gramsci un tipo de iniciativa que no debería resultar extraño a los comunistas, se vuelve a proponer aquí como necesidad de volver a crear entre la clase obrera y los intelectuales de la vieja generación aquella «comunidad de trabajo» que había interrumpido violentamente el fascismo. Dirigiéndose a un viejo amigo, Zino Zini, del que ya conocemos la intervención sobre la instrucción profesional en el consejo municipal de Turín, Gramsci subraya la

tarea positiva que los intelectuales pueden y tienen que desarrollar respecto a la clase obrera; si en 1918 era él el que pedía a Lombardo Radice algunos consejos para la organización del trabajo cultural y moral entre los obreros turineses, ahora, en nombre del partido obrero, lo vemos presentarse a los intelectuales tradicionales como organizador de cultura y ejerciendo una hegemonía respecto a ellos:

Los intelectuales de la vieja generación... faltarían a su obligación y a su misión si se mantuvieran apartados precisamente en esta fase culminante ⁸.

También para comprender esta nueva actitud madura de Gramsci es preciso tener presente el debate que, como señalamos anteriormente, se desarrolló durante los años de su estancia en Rusia sobre la cultura burguesa o proletaria, especialmente sobre la necesidad de valerse de los intelectuales de la burguesía, de obligar —como decía Lenin— a los especialistas burgueses a que trabajen por el comunismo, esto es, de construir el socialismo con los viejos ladrillos capitalistas ⁹. En la larga meditación de Gramsci sobre este problema, tan rico en motivos originales, se irán encontrando al lado de las experiencias individuales las del difícil experimento que la revolución soviética había llegado a realizar. La exclusión de este elemento equivaldría a privarse de una clave esencial para la comprensión de Gramsci.

También merece la pena poner de relieve una intervención suya sobre la instrucción profesional en el congreso de la Federación juvenil comunista en abril de 1922, de la que desgraciadamente sólo poseemos un resumen no precisamente muy claro (SF, 523-525). Gramsci denuncia en él el acuerdo entre populares y socialistas para repartirse la escuela: para los primeros las escuelas medias superiores y los hijos de la burguesía, para los segundos la instrucción profesional y los hijos del proletariado. Con este acuerdo, observa Gramsci, los reformistas que por lo demás solamente ahora empiezan a ocuparse de las escuelas profesionales reconocen implícitamente que las clases tienen que ser siempre dos. Por su parte, Gramsci va en esta ocasión más allá de la denuncia del carácter unilateral y no formativo de la escuela profesional, más allá del deseo de una escuela profesional que sea también formativa, tal como hemos visto que buscaban también

8. Véase la carta citada a Zino Zini.

9. Cf. *Il marxismo e l'educazione* I, sobre todo *Successi e difficoltà del potere sovietico*, 202-207, y *I compiti delle associazioni giovanili*, 217-222 (respectivamente del 17 de abril de 1919 y del 2 de octubre de 1920).

los idealistas como Lombardo Radice; Gramsci denuncia ahora la «lucha contra la inteligencia del trabajador», la «maquinación» del trabajador y, aunque algo confusamente, señala una perspectiva unitaria de formación escolar, cuyos sistemas (al menos los de control) tomen como modelo aquellos otros sistemas tan rigurosos que utiliza la fábrica:

Lo mismo que en el taller el obrero soporta continuamente exámenes que lo llevan hacia adelante o lo echan para atrás, si pierde facultades, así también los comunistas tienden a aplicar este concepto a todas las formas de actividad tanto manual como intelectual (SF, 524).

Tampoco esta propuesta, que toma como modelo a la organización de la fábrica y que tiene presente cierta coincidencia entre la instrucción y el trabajo, puede explicarse por completo sin el ejemplo de la comuna-escuela soviética, de la misma manera que las «libres asociaciones» de cultura política propuestas por Gramsci en 1921 tenían como modelo al Proletkult. Ciertamente, resulta difícil determinar hasta qué punto se hizo sentir sobre Gramsci la influencia del ejemplo soviético, dada la aspereza de las polémicas que se desarrollaron en la Unión Soviética en torno a la idea de las comunas-escuelas; pero tampoco faltan aquí recuerdos casi directos de las mismas. Baste citar, por ejemplo, la *Declaración* del 16 de octubre de 1918 con la que Lunacharski subraya la importancia de la fábrica como modelo de las formas de instrucción politécnica:

La fábrica textil, los establecimientos metalúrgicos..., los astilleros navales, las grandes fincas agrícolas..., cada uno de estos centros puede ponerse como base de la enseñanza ¹⁰.

Pero la sugerencia de Gramsci se refiere esencialmente a algunos modelos de control del trabajo intelectual; el problema de los contenidos culturales que podrían encontrar su modelo organizativo en la fábrica apenas aparece por ahora. Dentro de este marco vuelven a sonar en él ciertos acentos que se refieren a la concepción destructiva propia del Proletkult: el movimiento obrero no puede permitirse el lujo de «perder sus caracteres de milicia apasionada» para asumir entre sus fines el «estudio objetivo» y la «cultura desinteresada», ya que «ni un estudio objetivo ni una cultura desinteresada pueden ocupar un lugar en nuestras filas» (ON, 741); o sea, nada de lo que se parezca al objeto normal de la enseñanza en la escuela burguesa. Parece

10. Cf. *Il marxismo e l'educazione* II, 83.

haberse olvidado aquí la crítica de Lenin al Proletkult contra todos los que no hacen más que «charlar de cultura proletaria»¹¹; pero en realidad también Gramsci, como Lenin, tiende a asociar al momento destructivo el momento de la reconstrucción positiva, renovando el esfuerzo dirigido a concebir la cultura de un modo no anárquico como la formación política positiva de la clase obrera. Al hablar de la emancipación espiritual de la clase obrera, nos advierte que «el estudio y la cultura son para nosotros la conciencia teórica de nuestros fines inmediatos y supremos» (*Ibid.*); es decir, el estudio y la cultura de aquellos contenidos socio-económicos que en 1919 había propuesto para la formación del hombre nuevo de la sociedad comunista. Pero el problema es para él, ante todo, un problema de organización cultural: los «otros caminos» intentados anteriormente han demostrado que son inadecuados, y no tanto por las dificultades inmensas que se oponen a una iniciativa desde abajo en una sociedad opresiva como por la falta de un vínculo entre las escuelas proyectadas o iniciadas y el movimiento objetivo. Los «otros caminos», en definitiva, no pueden ser los que han trillado esos grupos aislados de intelectuales proletarios sensibles al compromiso cultural, pero privados de un vínculo orgánico con las masas en su conjunto; en Gramsci empieza a dibujarse con claridad la concepción del partido como «intelectual colectivo» (según la formulación sintética que dará más tarde Togliatti de su pensamiento).

La vanguardia del proletariado, que forma e instruye a sus cuadros es la que proporciona un arma nueva —su conciencia teórica y la doctrina revolucionaria— añadida a las otras con que se dispone a enfrentarse con sus enemigos o con sus batallas. Sin ese arma no existe el partido, y sin partido no es posible ninguna victoria (ON, 741).

Así pues, no se trata ya de una organización cultural como el «tercer órgano» del movimiento, al lado del partido y del sindicato (SG, 81), sino de la actividad cultural como parte esencial de la actividad política del partido, de un partido que educa a sus cuadros y que obliga a los intelectuales tradicionales a colaborar en la obra revolucionaria del proletariado.

También puede resultar interesante en estos momentos comparar las indicaciones que da ahora Gramsci en una carta desde Viena, antes de su regreso a Italia, donde trata el problema de los órganos de la prensa y de una serie de publicaciones de divulgación cultural del partido¹², con las indicaciones de política edu-

11. *Ibid.* I, 249.

12. Carta del 20 de diciembre de 1923, en *Rinascita* 23 (1966) 23-24.

cativa y especialmente con los contenidos socio-económicos que sugería en 1919. El contenido que propone para una revista que debería dividirse en una parte de discusión general, otra de estudio de problemas concretos y otra de bibliografía y de crítica, comprende una reseña del movimiento político y sindical internacional, el examen de la situación italiana (económica, política, militar, laboral, financiera, etc.) y luego el marxismo y su historia, Rusia con su vida política y económica y con el partido bolchevique, el Komintern. Aunque se trata del programa de una revista y no del de una escuela (cuya creación sería por otra parte imposible), no cabe duda de que tiene interés pedagógico, como esbozo de los contenidos culturales que se proponen para la formación de militantes responsables y cualificados del movimiento obrero.

Finalmente, tenemos un ejemplo de cómo Gramsci aguardaba personalmente la formación de estos militantes en la carta a Vincenzo Bianco (D II, 40-44), cuyas indicaciones didácticas pueden relacionarse con aquel trabajo riguroso de seminario, sobre el que Gramsci había escrito unos años antes a Lombardo Radice. Aquí se trata sin embargo del trabajo individual de un autodidacta. Gramsci, al indicar a su amigo que había recibido y corregido un artículo suyo, y al prometerle una carta-lección (que desgraciadamente no llegó a escribir) para corregir sus errores gramaticales, le da entretanto algunas sugerencias para que aprenda a escribir «de manera que no sea necesaria ninguna corrección»; para ello le presenta un modelo de método. Es preciso ante todo, le dice, hacer mucho ejercicio; luego, hacer un esquema de lo que se quiere decir, señalando lo que es más importante y lo que no lo es tanto, de modo que se obtenga un orden en la exposición que resulte claro y comprensivo. Con esta finalidad puede ser útil ejercitarse en los clásicos, como el *Manifiesto* y el escrito de Lenin sobre Marx en 1914, a fin de que «no se trate de un ejercicio puramente formal», sino que sirva para aprender o «absorber la doctrina»; éste es, le dice, el ejemplo de Antonio Labriola, que había leído más de cien veces el *Manifiesto*, hasta llegar de este modo a comprender algo que no había entendido antes, «y eso que era Antonio Labriola». Sean cuales fueren la novedad y la eficacia de este método para la formación cultural de un autodidacta, lo que aquí nos interesa es poner de relieve a través de estas líneas la auténtica vocación pedagógica de Gramsci y su exigencia de rigor intelectual y de disciplina.

En este punto puede ser de utilidad comparar brevemente las concepciones pedagógicas de Gramsci, tal como se deducen de sus escritos de estos años entre su regreso a Italia y el comienzo

de la cárcel, con todo lo que contienen las *Tesi* de Lión, sobre todo en relación con los temas fundamentales de la vinculación con los intelectuales tradicionales y de la organización cultural para la emancipación de la clase obrera. Volvemos a encontrar en las *Tesi* el desdén por «el espíritu antiproletario del pequeño-burgués intelectual, que se imagina ser la sal de la tierra y ve en el obrero el instrumento material de la convulsión social y no el protagonista consciente e inteligente de la revolución»; también encontramos allí sin embargo la afirmación de que «el partido comunista no puede ser sólo un partido de obreros; la clase obrera y su partido no pueden prescindir de los intelectuales». Análogas concordancias encontramos en el problema de la educación de los militantes, con la convicción de que «el proletariado se presenta como el único elemento que por su naturaleza tiene una función unificadora y coordinadora de toda la sociedad», y de que «la organización de la vanguardia proletaria en partido comunista es la parte esencial de nuestra actividad organizativa», las *Tesi* vuelven a proponer aquello que es precisamente la tarea del partido en cuanto tal, esto es, que «tiene que dedicar un cuidado especial a la educación»¹³ de sus militantes.

De esta manera la elaboración de diversas líneas de una actividad cultural y educativa, llevada a cabo por Gramsci durante este periodo en que asimiló de forma original la experiencia italiana y soviética del proletariado, servía de base a la redacción de un documento político destinado a tener un valor decisivo en la historia del partido comunista italiano.

La parábola del joven Gramsci se ha cumplido finalmente: su vida activa en el mundo —que se inició con el áspero aprendizaje de la miseria, de la minusvalía física y del aislamiento provinciano, que continuó más tarde a través de sus primeros contactos difíciles con una moderna ciudad obrera y los estudios universitarios, apreciados pero sacrificados en aras de la milicia en el partido proletario, que maduró luego en la autonomía intelectual a través de la experiencia internacional y que culminó alcanzando la posición de líder de un movimiento político que la historia sin embargo condenaba momentáneamente a la derrota—, esta su vida activa en el mundo se cerró de repente, y para siempre, en el aislamiento inhumano de la cárcel fascista, de la que sólo se le permitió salir para que muriera. «Hemos de impedir durante veinte

13. Para las *Tesi* de Lión, cf. D I, 700-704. El texto fue publicado en *Trenta anni di vita e di lotte del PCI*, Roma 1952, 53. Su redacción se le confió a Togliatti, después de dos días de consulta con Gramsci (cf. M.-M. Ferrara, *Conversando con Togliatti*, Roma 1953, 152); no me parece que esto le quite algún valor a las coincidencias anteriormente expuestas.

años que este cerebro funcione», dirá el juez, simbólico portavoz de la barbarie fascista; pero Gramsci se lleva consigo a la cárcel, para hacer que brote fatigosamente en medio de los sufrimientos físicos y de las dificultades objetivas de información y de comunicación, su conciencia ya madura de nuevo intelectual proletario.

Hemos intentado señalar los momentos relevantes y los elementos esenciales. En un primer momento, su original colocación en el punto más avanzado de las filas socialistas, pero con el bagaje cultural y la actitud del idealismo crociano, que era entonces la manera menos provinciana y más moderna de plantearse nuestra cultura, y con el ánimo (aunque no con las soluciones) de otros intelectuales menos jóvenes que él, comprometidos en la renovación moral e intelectual de nuestra sociedad. Luego, su opción en favor de la revolución bolchevique enriqueció sus experiencias, propocionándole una dimensión mundial y unas perspectivas concretas de futuro: un paso adelante resolutivo en la ampliación de su horizonte cultural y en la capacidad de ponerse al compás de los tiempos.

Los temas de su discurso político-pedagógico, definidos a través de este aprendizaje y estas opciones, seguirán estando continuamente en la base de su larga meditación en la cárcel, donde volverán a aparecer reelaborados, profundizados, cotejados con los ecos que todavía le llegan desde el mundo exterior, en un diálogo al mismo tiempo actual (en la medida de lo posible) y eterno, *für ewig*: la exigencia de orden intelectual y moral, la organización de la cultura, el partido como intelectual colectivo, su función de hegemonía hecha de dirección más consentimiento, la definición de una nueva escuela unitaria cuyo principio pedagógico sea de cultura y de trabajo al mismo tiempo.

En los últimos días de su vida libre emprendió el estudio, que tuvo que permanecer incompleto, de la *Quistione meridionale*, donde se recogían dentro de la conciencia de esta madurez ya conseguida todos estos temas pedagógico-políticos de su investigación juvenil. Recordando una lejana afirmación suya, escribía:

Esto mismo lo escribí ya en enero de 1920. Han pasado siete años y también nosotros nos hemos hecho siete años más viejos políticamente hablando.

Ya en su madurez, y consciente de la misma así como del aislamiento al que se verá obligado, Gramsci logrará hacernos llegar el mensaje que, en este mundo tan diferente que estamos viviendo, sigue proponiéndose sin embargo como capaz, no sólo de un estudio histórico aparte, sino también al menos parcialmente, de una fructuosa reanudación.

II

LAS CARTAS DESDE LA CARCEL

PRÓLOGO

Los temas pedagógicos no aparecen al principio entre los grandes temas de estudio que Gramsci se propuso en varias ocasiones en la cárcel y de los que nos ofrecen testimonio tanto sus cuadernos como sus cartas a su cuñada Tatiana, donde él traza un «cuadro cultural» o «plan intelectual» dentro de la perspectiva de trabajar *für ewig*.

En este cuadro, cuya primera formulación se remonta a unos meses después de su arresto (L 21, a Tatiana, 19 de marzo de 1927; *Antología*, 223-226), son otros los temas que propone: el primero entre todos y el que estará siempre presente ocupando el primer lugar, incluso en sus propuestas sucesivas, es el de una investigación sobre los intelectuales italianos; luego una investigación de lingüística comparada, otra sobre el teatro de Pirandello y como apéndice otra sobre la novela; todo ello, como dice él mismo en su deseo de señalar la unidad latente dentro de esta dispersión de intereses, con la intención de «poner de relieve el espíritu popular creativo». Sin embargo, en su nuevo plan de trabajo trazado el 8 de febrero de 1929, en la primera página de los cuadernos que, después de más de dos años de cárcel, le permitirán finalmente tener, Gramsci colocará a la escuela y a la educación en la lista que redacta de 16 temas principales, entre los cuales vuelven a aparecer los ya señalados, excepto el de Pirandello. No hablará de ello en una carta a Tatiana, poco posterior a este comienzo de los cuadernos (L 122, 25 de marzo de 1929), donde indica solamente tres de estos 16 temas —los intelectuales, la historia y la historiografía, americanismo y fordismo—, aunque la vinculación de la temática pedagógica con los temas señalados está destinada a ser muy estrecha.

De este modo, durante los años siguientes hasta la mitad de 1932 hay numerosas cartas que contienen referencias al trabajo sobre los intelectuales, sin que se mencione nunca a la escuela y a la educación como objeto de una investigación específica.

No obstante, precisamente en 1932, cuando traza en sus cuadernos un plan nuevo y minucioso de trabajo que —como había escrito a Tatiana— tenía que servirle para superar el carácter fluido y provisional de sus notas, y relacionando los diversos temas con el de la investigación sobre los intelectuales, Gramsci enumera entre ellos por primera vez al tema pedagógico; lo hace más concretamente entre los «principales ensayos» —*La escuela y la educación nacional*, y *La escuela única y lo que significa para toda la organización nacional*— y entre las «agrupaciones de materia» que sirviese para los ensayos: 1. *Intelectuales - Cuestiones escolares*.

Pensando en este nuevo plan Gramsci recogerá y corregirá las notas ya escritas. Pero éste es ya el tiempo en que la destrucción física lo va reduciendo cada vez más a la imposibilidad de trabajar de forma continuada en la actuación de sus planes intelectuales. Sin embargo, Gramsci trabajó realmente *für ewig*: sus páginas pedagógicas dispersas por una y otra parte, unas veces ocasionales y otras planificadas con vistas a un trabajo sistemático, ligadas unas veces a su actividad educativa práctica (familiar y política) y otras a su reflexión teórica, adquieren un gran relieve en el cuadro general de su meditación en la cárcel y, si se saben leer fuera de los esquemas, conservan también hoy un interés no puramente evocativo.

El período de mayor atención de Gramsci a estos problemas, con una plena contemporaneidad en las cartas y en los cuadernos, es el que corre entre 1930 y 1932. Durante este período, a través de las cartas y de los cuadernos van pasando ininterrumpidamente los temas; las cartas contienen muchas veces la primera ocasión y la primera redacción de pensamientos que aparecerán de una forma más extensa y meditada en los cuadernos, y con su predominante insistencia en el nivel «molecular» de la relación educativa inmediata adultos-niños constituyen una premisa ideal para profundizar en el nivel «universal» de la relación educativa ejercida por toda la sociedad a través de la escuela y por todos los «otros caminos» educativos en los que insiste con tanta frecuencia. Pero, además de constituir esa premisa ideal, las cartas, con su fecha precisa, ofrecen también la ventaja de consentir una reconstrucción de la formación, de los desarrollos y de los puntos de llegada de la reflexión pedagógica de Gramsci, cronológicamente más exacta que la que nos permiten los cuadernos. Por todos estos motivos, será conveniente empezar precisamente por el examen de las cartas, respetando todo lo posible su orden cronológico, nuestra investigación sobre la pedagogía gramsciana durante los años de prisión.

La escuela de los deportados (enero-diciembre de 1927)

Los primeros testimonios (para los cuales alteraremos un poco el orden cronológico) nos demuestran la difícil supervivencia de ciertas iniciativas culturales del tipo de las que llevó a cabo Gramsci durante su libertad. Han pasado apenas dos meses de arresto y ya les da noticias a su amigo Piero Sraffa y a su cuñada Tatiana de una escuela para los deportados de la isla de Ustica. Los deportados, como nos informa en la primera de estas cartas, eran unos sesenta, de los que treinta y seis son «amigos» de diversas localidades:

Hemos iniciado ya una escuela, dividida en varios cursos: Primer curso (1.º y 2.º elemental), segundo curso (3.º elemental), tercer curso (4.º y 5.º elemental), curso complementario, dos cursos de francés (inferior y superior), un curso de alemán. Los cursos se establecen respecto a la cultura en las materias que pueden reducirse a ciertas nociones determinables con exactitud (gramática y matemáticas); por eso los alumnos de los cursos elementales asisten a las lecciones de historia y geografía del curso complementario, por ejemplo. En resumen, hemos tratado de conciliar la necesidad de un orden académico gradual con el hecho de que los alumnos, aunque a veces semianalfabetos, están desarrollados intelectualmente (L 11, 2 de enero de 1927; *Cartas*, 38-39).

Gramsci asegura que los alumnos siguen estos cursos con diligencia y atención, que asisten incluso algunos funcionarios y habitantes de la isla y que, por otra parte, precisamente la escuela es un elemento que contribuye en gran parte a evitar la desmoralización entre los deportados políticos y a hacerlos diferentes de los deportados comunes.

De este modo Gramsci ha reanudado en la prisión la actividad educativa que había sido el compromiso constante de su milicia política: las asociaciones culturales, los clubs de vida moral, las escuelas de cultura y propaganda socialista, los institutos de cultura proletaria, los cursos y las escuelas por correspondencia; todo esto vuelve a vivir ahora, en la medida en que lo permiten las condiciones, en esta escuela de deportados. También parecen interesantes los criterios organizativos y pedagógicos; tratándose de una escuela de cultura general, que debe compaginar las exigencias de un orden y de una gradación didáctica con las de la educación a la madurez general de los estudiantes, el quinquenio elemental normal ha quedado reducido a tres cursos en los que se imparte lo que hace años se llamaba la preparación «formal» en las materias que proporcionan los instrumentos técnicos de la instrucción, y que consisten en nociones determinables con exactitud; pero, sea cual fuere el curso básico al que pertenecen, los alumnos de esta escuela son capaces de asistir al curso superior («complementario») para la instrucción que hace años se habría llamado «concreta», de historia, geografía, etc. Es el mismo método de superación de la división en clases que se practicaba y se sigue practicando en muchas escuelas de orientación activa. La carta a Tatiana nos ofrece además un detalle referente a la persona de Gramsci y nos ilumina ulteriormente sobre la interesante organización didáctica de la escuela:

Puedo leer y estudiar. Además, hemos organizado una escuela de cultura general; yo enseño historia y geografía y asisto al curso de alemán (L 12, 3 de enero de 1927; *Antología*, 217-219).

El que Gramsci sea entonces al mismo tiempo profesor y alumno es algo más que la noticia que le daba a Sraffa sobre las posibilidades que tenía cada uno de seguir los diversos cursos según su nivel de preparación formal y de instrucción concreta; este nivel determina también el posible destino de un deportado a la función de profesor. Se trata, en resumen, de una escuela de enseñanza recíproca y de convivencia democrática, en la que tienen también lugar los aspectos morales, tal como se acostumbraba en los clubs de vida moral y en las escuelas de partido promovidas por Gramsci durante sus años juveniles.

El 20 de enero, poco después de estas cartas, Gramsci partió para la cárcel preventiva de Milán, pero la escuela de los deportados de Ustica siguió existiendo y desarrollándose. El verano siguiente, una carta de Giuseppe Berti le informa de que la actividad educativa de los deportados ha ido intensificándose y am-

pliándose, llegando incluso a una mejoría cualitativa, y le ruega que les dé «alguna idea genial», de las que «hay carestía».

Gramsci —como él mismo declara— está atravesando un período de cansancio moral y ha perdido todo contacto con el ambiente de sus camaradas; sin embargo, aunque el tema nace en esta ocasión no ya de una exigencia interior suya, sino de un estímulo externo, responde esmeradamente e, incluso antes de dar alguno de los consejos que se le pedían, se detiene en una cuestión preliminar y de método, soñando en la oportunidad de un trabajo pedagógico sistemático:

Una de las actividades más importantes que, a mi juicio, tiene que desarrollar el cuerpo docente es la de registrar, desarrollar y coordinar las experiencias y las observaciones pedagógicas y didácticas; de este trabajo ininterrumpido es de donde puede nacer solamente el tipo de escuela y el tipo de profesor que pide el ambiente. ¡Qué hermoso libro podría hacerse, y qué útil, sobre estas experiencias! (L 36, 4 de julio de 1927).

Así pues, vemos que aquí la pedagogía se añadiría, en cierto modo, a los temas del plan de trabajo intelectual que pocos meses antes había comunicado Gramsci a Tatiana, y que piensa llevar a cabo si le dan la posibilidad de realizar experiencias concretas en este sentido («Si no me sucede nada en la vida —escribiré años más tarde, el 13 de diciembre de 1932— no me sucede nada en la vida de la fantasía»). Por lo que se refiere a las indicaciones que ofrece a Berti, aunque no lleguen a ser geniales, como dice él mismo en plan de broma, resultan sin embargo interesantes:

Yo pienso, hablando en general, que la escuela debería tener tres grados (fundamentales, ya que cada grado podría dividirse en cursos); el tercer grado debería ser el de los profesores o personas equiparadas a ellos, y funcionar más bien como círculo que como escuela en sentido general. Cada uno de los componentes debería entonces ofrecer su aportación como conferenciante o como relator sobre determinados temas científicos, históricos o filosóficos, pero especialmente didácticos y pedagógicos (*Ibid.*).

Son indicaciones de método que, al menos en parte, eran ya una realidad en el curso de Ustica en donde efectivamente un relator preparaba una primera redacción de las lecciones, que luego se discutía y se redactaba finalmente en forma de apuntes por escrito. Además, los grados escolares propuestos por Gramsci son una variante de los de la primera escuela de Ustica en la que él mismo había participado. La diferencia más notable estriba quizás en una distinción más clara entre profesor y alumno, pero el criterio general de colaboración sigue siendo el mismo.

Hasta aquí las indicaciones de método; por lo que atañe al contenido de los cursos, Gramsci, después de repetir la indicación inicial sobre el interés de los temas didácticos y pedagógicos, se limita a dar unas cuantas sugerencias sobre el curso de filosofía:

Para el curso de filosofía, yo creo —hablando siempre en general— que la exposición histórica debería ser más bien resumida y que se debería más bien insistir en un sistema filosófico concreto, el hegeliano, desentrañándolo y criticándolo en todos sus aspectos. Pondría por otra parte un curso de lógica, incluso con el *barbara* y el *baralipton*, etc., y de dialéctica (*Ibid.*).

La preferencia que otorga a un curso monográfico frente a un curso histórico nos muestra al historicista Gramsci en desacuerdo con las innovaciones introducidas en 1924 por la reforma Gentile; por otra parte, la insistencia en la lógica (el *barbara* y el *baralipton* son un motivo corriente en sus escritos) haría pensar en una influencia duradera en su mente de la enseñanza universitaria de Annibale Pastore, si no fuera porque en otro lugar —pronto lo veremos— declara que no existe ningún manual de lógica con el que pueda uno introducirse en el estudio de la filosofía, demostrando de este modo que no hace mucho caso de los trabajos de su maestro. No obstante, en la enseñanza de Annibale Pastore (que por lo demás no escribió un manual en el verdadero sentido de la palabra) se podrían encontrar quizás muchas ideas para estas y otras consideraciones de Gramsci.

Recordamos anteriormente las precedentes iniciativas educativas de Gramsci; podemos recordar aquí, a propósito del modo que sugería de organizar una actividad escolar libre, su carta a Giuseppe Lombardo Radice en marzo de 1918 sobre el club de vida moral, en donde, lo mismo que en esta carta a Berti, se encuentra el testimonio o la sugerencia de una escuela que funciona como un círculo cultural, en la que cada uno, por turno, va siendo relator sobre un tema que ha de discutirse en común. Más tarde Gramsci tendrá otras experiencias por el estilo, menos duraderas y menos afortunadas (en la cárcel de Regina Coeli de Roma, en junio de 1928, y en la cárcel de Turín, a finales de 1930); quizás sea precisamente a través de estas renovadas experiencias donde encontrará estímulos para profundizar en la hipótesis de una escuela entendida como círculo de cultura o redacción de revista. Pero por el momento se interrumpe incluso su correspondencia con Berti; sabemos que precisamente por las actividades de esta escuela que había promovido Gramsci con sus camaradas y a la que había dado luego la animación de sus conse-

jos, será arrestado y procesado Berti, como resulta también de otra carta de Gramsci (L 72, 26 de diciembre de 1927; *Cartas*, 87-88).

Anticipando una vez más las fechas para proseguir esta visión de las actividades educativas prácticas de Gramsci con sus camaradas de prisión y de sus reflexiones en este sentido, creemos oportuno examinar aquí con brevedad las sugerencias que hizo para el estudio de la filosofía en una carta a un camarada prisionero en Milán, Antonio Sanna.

Aunque critica la ilusión de Sanna de encontrar en los libros escolares más de lo que éstos pueden dar, sin embargo, le sugiere algunos textos: para la historia de la filosofía, el de De Ruggiero, y luego —casi olvidándose del anterior— el de Fiorentino; para la psicología, el de James, aunque advirtiendo a Sanna que la psicología se va apartando cada vez más de la filosofía y requiere especialmente conocimientos de fisiología; por el contrario, para la lógica no cita ningún manual, ya que a su juicio «no existe un tratado de lógica, fuera de los acostumbrados manuales escolares para los liceos»:

La lógica formal, abstracta, no encuentra hoy muchos estudiosos, a no ser en los seminarios donde se estudia a fondo a Aristóteles y a santo Tomás. La dialéctica, por otra parte, o sea la forma del pensamiento históricamente concreto, no ha sido manualizada hasta ahora (L 122, 25 de marzo de 1929).

Para una información seria, habría que leer a Hegel en la traducción de Croce, aun cuando éste obliga a dar a la dialéctica hegeliana un paso adelante y dos atrás, superando ciertamente a la metafísica, pero yendo para atrás en las relaciones entre el pensamiento y la realidad natural e histórica. De todas formas su opinión es —como ya le indicó a Berti— que se lea a los clásicos mejor que los manuales.

La experiencia y la exigencia de estudio en la cárcel son tan propias de Sanna como de él; Gramsci sigue pensando en ello por su cuenta, largamente, y cerca de un mes más tarde, el 22 de abril ¹, le envía por propia iniciativa otra carta en la que le contesta a una pregunta que no había sido formulada por Sanna, pero que estaba implícita en los consejos que le pedía y que por lo demás responde a una necesidad general de todos los que están en la cárcel: «¿Cómo arreglárselas para no perder el tiempo en la cárcel y estudiar algo a pesar de todo?». Después de haberle

1. En una carta adjunta a su cuñada Tatiana: *Cartas*, 110-111.

sugerido que uno de sus estudios más provechosos podría ser el de las lenguas modernas, para el que —por lo menos para leerlas— basta con una gramática y algún libro, le dice que es preciso ante todo despojarse del hábito mental escolar sin empeñarse en hacer cursos regulares, y además no infravalorar las bibliotecas de la cárcel que, aunque sean inconnexas, con libros que proceden de donaciones equívocas —humanitarias, comercialmente interesadas o de propaganda fascista—, sin embargo, pueden y deben utilizarse. Y Gramsci pone aquí el ejemplo de cómo él mismo se aprovechó de las lecturas que le fue posible hacer en la cárcel de la biblioteca de Milán, en gran parte literatura de apéndice (Sué, Montépin, Ponson du Terrail, y hasta Victor Hugo o Dario Niccodemi, «descendiente en derechura del bajo romanticismo»); se trata de saber poner una finalidad a estas lecturas, planteándose, por ejemplo, preguntas sobre la difusión de esta literatura, etcétera. De esta forma Gramsci nos da, entre otras cosas, la razón de por qué había incluido en sus planes de trabajo a las novelas de apéndice, estudiadas desde el punto de vista del espíritu popular.

También en este punto vienen a la mente otras páginas suyas de antes de la cárcel, como la carta a Vincenzo Bianco con sus minuciosas sugerencias de estudio y de trabajo. En estas dos situaciones tan distintas se vislumbra de todas formas una clara vocación pedagógica; son diversas las sugerencias relativas al contenido de este estudio, pero idéntica la exigencia de rigor y de severidad, que corresponde a su personal modo de ser: «saber sacar sangre hasta de un nabo», saber reflexionar y producir intelectualmente incluso en medio de las condiciones de inercia y de aislamiento de la cárcel.

La educación de los hijos y de los sobrinos: lengua y dialecto (marzo de 1927-diciembre de 1928)

En la experiencia educativo-política de Gramsci se inserta ahora un elemento pedagógico nuevo: la experiencia familiar, la educación de los hijos y de los sobrinos. Un elemento que adquiere quizás mayor dimensión y relieve cultural por su forzosa ausencia de la vida política activa, dado que, a pesar de estar también excluido de la vida familiar y del ejercicio real de la función paterna, no se le impide por completo, como en el caso de la política, comunicarse con la familia y dirigirse a ella por escrito.

En el microcosmos familiar de Gramsci se desarrollan, por así decirlo, dos historias pedagógicas paralelas, una soviética y otra sarda. La primera se refiere a la educación de sus dos hijos: Delio, nacido en agosto de 1924 y a quien no volverá a ver desde agosto de 1926, y Giuliano, nacido precisamente en agosto de 1926 y al que no podrá nunca conocer —¡queja continua de su vida de encarcelado!—. Viven en la Unión Soviética, confiados a su madre, con la que —debido también a sus condiciones psicológicas— no siempre será fácil el diálogo, hasta el punto de que el verdadero interlocutor de Gramsci, incluso para la educación de los hijos, será muchas veces su cuñada Tatiana. La segunda historia se refiere a la educación de sus sobrinos sardos: cuatro hijos de su hermana Teresina, especialmente Franco, y además Edmea, hija de su hermano Gennaro obligado por el fascismo al destierro durante cierto período, que estaba confiada a los familiares de Cerdeña.

No faltan cartas anteriores a la cárcel en las que Gramsci discute con sus familiares sobre temas de educación infantil; pero se trata de evocaciones y de testimonios sin ninguna intención programática. Así, por ejemplo, una carta desde Roma a su mujer, del 10 de noviembre de 1924, en la que se queja de no conseguir quizás sentirse padre y recuerda sus juegos, durante una breve estancia en Cerdeña, con su sobrina Edmea, entonces de cuatro años. Como la niña había tenido miedo de unos cangrejos cocidos, le había hecho vivir toda una novela en la que narraba una gran batalla entre cangrejos buenos y malos:

Toda la casa se llenaba de una sociedad de cangrejos en actividad, ante el estupor de la niña que se lo creía todo y se apasionaba por el desarrollo de la novela, creando ella misma nuevos episodios y nuevos ataques. He revivido un poco de mi infancia y me he divertido durante tres días... (L XL, 10 de noviembre de 1924, en D II, 62-63).

Es un sereno testimonio de la capacidad de Gramsci —que él mismo exaltará gustoso varias veces— para relacionarse con los niños recurriendo a los recuerdos de su propia infancia. Así, unos dos años más tarde, también en carta a su esposa, le hablará de su breve y última estancia con el hijo Delio en la montaña de Trafoi:

Hemos estado jugando. Le he construido algún juguete; hemos encendido fuego en el campo; no había lagartijas y por eso no he podido enseñarle a cogerlas. Me parece que ahora empieza para él una fase muy importante, la que deja recuerdos más tenaces, ya que durante su desarrollo se conquista el mundo grande y terrible. Por eso me encuentro un poco melancólico; tú estás lejos y Delka está lejos. Estoy un poco aturrido. (L LVIII, 15 de septiembre de 1926, en D II, 80).

Episodios de tierno afecto, pero también primeras reflexiones sobre el crecimiento de los niños; episodios y reflexiones que volveremos a encontrar, recogidos y profundizados en un discurso sistemático, en las cartas desde la cárcel.

La primera de estas cartas en las que se alude largamente al tema de la educación infantil es una carta desde la cárcel de Milán a su hermana Teresina, un poco anterior a la carta citada de Bertì. En ella, después de haberle pedido como otras tantas veces que le escriba largo y tendido sobre los sobrinos, Gramsci le dirige algunas preguntas y le da algunos consejos, especialmente sobre su educación lingüística:

Franco me parece muy vivo e inteligente; creo que hablará ya de corrido. ¿En qué lengua habla? Espero que le dejaréis hablar sardo y no

le daréis disgustos a este respecto. En mi opinión, ha sido un error no haber dejado que Edmea, de chiquita, hablase libremente en sardo. Eso ha perjudicado su formación intelectual y ha puesto una camisa de fuerza a su fantasía (L 23, 26 de marzo de 1927; *Cartas*, 55-57).

Esta sugerencia de dejar hablar en dialecto está motivada no solamente en una razón subjetiva, de adhesión a las exigencias espontáneas del niño, sino también en razones referentes al dialecto especial en que habla, ya que se trata de una lengua propia y verdadera; está además el hecho de que el italiano corriente de su familia es en el fondo una lengua pobre y defectuosa, de modo que el niño acabaría aprendiendo «dos jergas y ninguna lengua». Pero la razón de fondo sigue siendo el criterio que se diría abiertamente libertario, de una educación que tenga en cuenta el ambiente natural y el desarrollo espontáneo, que se niegue a poner una «camisa de fuerza a la fantasía». Gramsci insiste mucho en este punto:

No debes cometer ese error con tus hijos... Te recomiendo de todo corazón que no cometas semejante error y que dejes que tus hijos chupen todo el sardismo que quieran y se desarrollen espontáneamente en el ámbito natural en que nacieron; no será un estorbo para su futuro, sino todo lo contrario (*Ibid.*).

Y para aclarar su punto de vista añade a continuación el ejemplo de cómo educaba a su hijo Delio; la verdad es que para él, como su lengua materna era el ruso, esto es, una lengua literaria propia y verdadera, resultaba superfluo todo discurso sobre la relación dialecto-lengua, de modo que el ejemplo puede valer solamente para la facilidad que tienen los niños para aprender al mismo tiempo más de una lengua sin ningún embarazo. Pero Gramsci extiende enseguida sus ideas sobre enseñanza de la lengua a todo el planteamiento educativo:

Ya ves, por ejemplo, a Delio: empezó hablando la lengua de su madre, como era natural y necesario, pero rápidamente ha ido aprendiendo también italiano... Me divertí mucho con Delio el pasado agosto; estuvimos juntos una semana en Trafoi, en el Alto Adigio, en una casa de campesinos alemanes. Delio acababa de cumplir entonces los dos años, pero ya estaba muy desarrollado intelectualmente... Le apasionaba buscar fresas en los bosques y quería andar siempre detrás de los animales. Su amor por los animales era utilizado de dos modos: en la música, ya que se ingeniaba en reproducir al piano la gama musical según las voces de los animales, desde el oso abaritonado al agudo del pollito, y en el dibujo (*Ibid.*).

También en este caso son evidentes los ecos de la pedagogía libertaria y activista. El valor del dialecto y el contacto inmediato

con la naturaleza podrían volver a proponerse con las palabras de muchos pedagogos de aquel tiempo y encontrar ejemplos prácticos en las escuelas de muchos países, incluso la Unión Soviética, en cuya pedagogía oficial habían sido ampliamente acogidas y sistematizadas de forma original estas nuevas tendencias, al menos hasta 1927, cuando se empezó a abandonar el principio de la «localidad», de partir del ambiente. Pero quizás sea también Lombardo Radice el pedagogo más presente en Gramsci; pensemos en sus *Lezioni di didattica*, con la defensa del «tan aborrecido y despreciado dialecto, que es —¡ya lo creo!— una lengua viva, sincera, plena, y es la lengua del alumno»¹ y con la exaltación del contacto libre con la naturaleza: «El niño que desee estar libre en el campo sabe muy bien dónde se encuentran las luciérnagas, en qué huertos, sobre qué plantas, en qué época; sabe cómo viven y dónde...»².

Pues bien, si nos detuviéramos en estas coincidencias, en esta asunción de determinados elementos de las nuevas pedagogías y de su espíritu rousseauniano, no conseguiríamos explicar, a no ser con la constatación de un pura y simple contradicción o de un giro imprevisto en el pensamiento de Gramsci, su «dogmatismo» sucesivo. En realidad, Lombardo Radice habla de alumnos de la escuela elemental, y Gramsci de una niña de dos años; es un detalle que no conviene olvidar. Sin embargo, parece ser que en esta carta, lo mismo que en la otra que ya hemos visto a Berti, está igualmente presente, en dos niveles distintos, la misma inspiración, que se diría activista; partir del dialecto, basarse en los intereses espontáneos y en la capacidad real del niño, en la primerísima edad, y la organización de la escuela como si fuera un círculo de cultura, en el caso de la formación de los adultos, ambas cosas pueden colocarse, aunque sea vagamente, bajo el signo genérico del activismo. Gramsci, por lo demás, ha demostrado ya en varias ocasiones que está asociado a la polémica activista en contra del nocionismo y del autoritarismo tradicionales (la «pacotilla», la «toga» elegante, etc.), aunque no podamos olvidarnos de su concepción de la cultura como «organización del propio yo interior» (29 de enero de 1916; *Antología*, 15), en la que no puede entrar «más que una actividad que tenga en sí misma la capacidad de imponerse una disciplina» (17 de julio de 1920). Esta alternativa entre espontaneísmo y dogmatismo, en la diversa acentuación con que Gramsci subraya a veces una exi-

1. Cf. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, 1925, 174-175.

2. *Ibid.*, 330.

gencia y a veces otra, no es aún para él un problema planteado conscientemente, que necesite una solución meditada.

Lo confirma una carta de unos días más tarde a su cuñada Tatiana (interesante también por la evocación de algunas de sus tristes experiencias escolares de juventud), donde al expresar su intención de regalarle a Delio un mecano en su cuarto cumpleaños le dice:

No sé cuáles son las tendencias predominantes en Delio, en el supuesto de que las haya mostrado ya de forma evidente (L 93, 9 de abril de 1928; *Cartas*, 98-99; *Antología*, 230-231).

Pues bien, suponer —aunque sea con una prudente reserva— la existencia y la manifestación de algunas «tendencias predominantes» en un niño que no tiene aún cuatro años, es una hipótesis (sobre la que Gramsci volverá luego en otras perspectivas distintas) que implicaría la opción de una metodología educativa que respetase esa innata espontaneidad. Pero aquí él lo afirma y lo niega juntamente, sin llegar a plantearse el problema con claridad. Lo que hace es dar por descontada la validez educativa del mecano, que será luego el otro argumento de fondo de sus futuras discusiones pedagógicas consigo mismo y con sus familiares: «El principio del mecano es realmente excelente para los niños modernos» (*Ibid.*).

En resumen, estos motivos educativos hasta ahora no han hecho más que asomarse en sus cartas; volverán luego —como veremos— presentándose como dudas fundamentales que resolver a través de una profunda reflexión.

La carta siguiente, siempre a la familia sarda (a su hermano Carlo), es ahora desde la cárcel de Turín, en donde Gramsci —después de su proceso en Roma— ha empezado a descontar su pena a partir del 19 de julio de 1928, y donde permanecerá hasta el 17 de noviembre de 1933. A finales de 1928 —las fiestas de fin de año son una ocasión normal para intercambiar saludos y para intervenciones educativas— Gramsci recibió junto con las cartas de sus familiares sardos una tarjeta de felicitación de su sobrinita Edmea, entonces de ocho años, con un dibujo hecho por ella. En su respuesta, después de pedir jovial y afectuosamente que le den las gracias, añade algunas consideraciones muy serias sobre su educación:

Pero me parece que aunque redacta bastante bien y sabe poner en expresiones espontáneas y vivas sus sentimientos, comete un número de garrafales faltas de ortografía, demasiado grande incluso para una alumna que está en tercero apenas... Hay que tener cuidado de que haga los deberes con diligencia y mucha disciplina (L 113, 31 de diciembre de 1928; *Cartas*, 106-107).

Ya habíamos tenido ocasión de oírle hablar de ortografía, pero en un sentido opuesto cuando, terciando en la polémica de los futuristas en contra de los formalismos de la sociedad constituida, había llegado a decir que no se hundiría el mundo porque un obrero hubiera cometido un error gramatical; y dejando aparte cualquier juicio del valor polémico de esta afirmación, nos habíamos preguntado si no se trataba quizás de una momentánea tentación de extremismo, en contraste con sus arraigadas exigencias de disciplina intelectual. Son precisamente estas severas exigencias las que prevalecen en esta carta, dando también una acentuación diversa, respecto a la carta anterior, al discurso sobre el dialecto que vuelve a emprender Gramsci:

En las escuelas sardas de pueblo ocurre que una niña, o un niño, que está acostumbrado a hablar en casa italiano (aunque poco y mal), por ese solo hecho resulta ser superior a sus condiscípulos, que sólo saben sardo y por lo tanto aprenden a leer y a escribir, a hablar y a redactar en una lengua completamente nueva. Los primeros parecen más inteligentes y avisados, mientras que a veces no lo son, pero en familia y en la escuela no se preocupan por acostumbrarlos a un trabajo metódico y disciplinado, pensando que con la «inteligencia» superarán todas las dificultades, etcétera. Ahora bien, la ortografía es precisamente el talón de Aquiles³ de esa inteligencia (*Ibid.*).

Así pues, Gramsci descubre elementos apreciables de espontaneidad y cierta facilidad escolar en la niña, pero al mismo tiempo una falta de aquella madurez que pueda venir únicamente de una disciplina en el trabajo. Las faltas de ortografía no son más que el índice de esta inmadurez y él lo subraya severamente. Por otra parte, ni la espontaneidad ni el éxito escolar como facilidad debida a la formación en un ambiente homogéneo a la escuela le parecen que hayan de tomarse en consideración demasiado seria; son solamente una apariencia de inteligencia, que inducen a una educación equivocada, esto es, a descuidar lo que es más importante: el hábito en el trabajo metódico y en la disciplina. Es éste un motivo corriente en Gramsci, como sabemos muy bien, y que él cree conveniente subrayar de continuo, sobre todo en el caso de los niños que crecen en situaciones (relativamente) privilegiadas, de forma que en una carta posterior a su hermana Teresina le recomendará que «eduke bien a los niños fuera de la escuela y no los deje abandonados a sí mismos, como sucede demasiadas veces en las familias de clase bien» (L 171, 17 de noviembre de 1930).

3. En la edición Einaudi: *Il punto dell'asino* (el punto del asno). La traducción de las *Cartas*: «el talón de Aquiles» no refleja la densidad de la idea contenida en el *pons asinorum* (*N. del T.*).

Pero ¿qué sentido tiene aquí este repetido discurso sobre el dialecto? ¿el mismo sentido «activista» que en la carta anterior, o no? Podría parecer que entre estas dos cartas hubiera a este propósito una seria contradicción: allí se deseaba la enseñanza del sardo, aquí se reconoce que el haber aprendido el italiano puede constituir una ventaja escolar, aunque sólo sea aparente (ya veremos el origen autobiográfico de esta observación). En realidad, dejando aparte el tema del valor del sardo como lengua propia y verdadera, la ventaja escolar no supone de suyo un juicio meritorio y corresponde más bien a una apariencia que a una sustancia de inteligencia. Apenas empieza la escuela a exigir de esos niños tan «aventajados» un esfuerzo de disciplina intelectual, como sucede con el aprendizaje de la ortografía, se tropieza con el «puente del asno» y se ponen en evidencia los límites de esa formación. Por consiguiente, no se trata aquí de una exaltación de la lengua contra el dialecto en la formación de los niños, sino sólo de una consideración de las diversas consecuencias escolares de cada una de estas dos formaciones. Gramsci no saca de ello ninguna conclusión en el plano de la didáctica escolar, como hacía Lombardo Radice; más aún, parece reconocerse implícitamente que a la escuela le compete de todas formas enseñar en la lengua, y no en dialecto. Pero el discurso explícito queda circunscrito por ahora a la problemática de la educación en la familia, a ese momento difícil del paso de la vida exclusivamente familiar a la primera experiencia en la escuela, sin poner para nada en discusión la perspectiva didáctico-pedagógica general y sin enunciar ningún principio claro. Pero la elección de este principio es ya inminente.

Las dos dudas de fondo: tecnología y espontaneísmo (enero-julio de 1929)

En 1929 se definen con claridad los dos temas centrales de la reflexión pedagógica gramsciana: la opción metodológica entre espontaneísmo y autoritarismo y la opción de contenido entre instrucción intelectual tradicional e instrucción moderna tecnológica.

El problema de la validez o invalidez de una instrucción inspirada en la moderna cultura científico-técnica se plantea por primera vez en términos claros en una carta a su esposa, unos meses posterior a la otra carta ya leída a Tatiana sobre el mecano; una vez hecho el regalo, Gramsci se plantea unos interrogantes que no se le habían presentado hasta entonces:

Mientras tanto tú debes informarme de cómo interpreta Delio el mecano. Esto me interesa mucho, porque nunca he podido decidir si el mecano, al quitarle al niño su espíritu inventivo, es el juguete moderno más recomendable. ¿Qué opinas tú y qué opina tu padre? En general yo creo que la cultura moderna (tipo americano), cuya expresión es el mecano vuelve al hombre un poco seco, maquinal, burocrático, y engendra una mentalidad abstracta (en un sentido distinto de lo que se entendía por «abstracto» en el siglo pasado). Existió la abstracción determinada por una intoxicación metafísica, y existe la abstracción determinada por una intoxicación matemática (L 115, 14 de enero de 1929; *Cartas*, 107; *Antología*, 236).

Obsérvese lo atento que se muestra Gramsci en subrayar repetidamente el interés que el problema presenta para él («esto me interesa mucho») y en decirnos que este problema ha sido objeto

de largas meditaciones e incertidumbres para él («nunca he podido decidir», «en general yo creo»). Todo se presenta como problema e incertidumbre, y esto no puede menos de reclamar nuestra atención, sobre todo después de la certeza perentoria que demostraba el año anterior. Por lo demás, si se recuerdan sus intervenciones a propósito de la instrucción profesional y de la exigencia de una cultura desinteresada incluso para los trabajadores, y particularmente su intervención en el congreso de la Federación juvenil comunista (en abril de 1922, o sea, antes de su experiencia directa en la Unión Soviética), en donde denunciaba la maquinación del trabajador, trazando al mismo tiempo la perspectiva de una escuela que adoptase ciertos sistemas rigurosos de control propios de la fábrica, podremos tomar conciencia del largo camino de reflexión que Gramsci recorrió a propósito de este problema, que ahora se le representa a nivel de una primera experiencia infantil.

Pero ¿cuál es exactamente el problema? El mecano, ciertamente; pero en cuanto expresión de la cultura moderna, americana, tal como se les propone a los niños; y, en relación con el mecano, saber si le quita al niño el espíritu inventivo. La observación de Gramsci no es ciertamente original; parece, por ejemplo, recalcar la acusación de Lombardo Radice contra la mecanicidad del material Montessori y encontrará más tarde extraños ecos en la polémica católica y hasta papal contra las máquinas, en favor del latín. Pero no podemos detenernos ni siquiera aquí en estas coincidencias ni en la descripción de una polémica contra una cultura que hace al hombre seco y maquinal, teniendo además en cuenta que Gramsci expresa una duda que no ha resuelto todavía. Y sobre todo es preciso comprender bien el sentido de esa última acusación contra el carácter abstracto de dicha formación. El mismo Gramsci lo aclara distinguiéndolo de la abstracción metafísica. El se plantea el problema de la relación entre la cultura tradicional y la formación humanista por una parte y la cultura moderna y la formación mecánico-matemática de tipo americano, por otra; y rechaza en realidad a las dos, porque son igualmente abstractas. Es éste el primer modo de proponer, asumiendo el lenguaje ya clásico de la *quérelle*, la alternativa de fondo de sus años más maduros entre la escuela humanista y la escuela unitaria del trabajo, el problema de reconciliar el rigor metodológico propio de la fábrica y la apertura mental propia de la exigencia humanista.

El tema del mecano sigue estando presente en las cartas de este período, que se siguen unas a otras con su acostumbrada lentitud. Escribiendo directamente a Delio, que ha empezado a ir a la escuela, le pregunta por sus impresiones y añade:

Me dirás si en la escuela te gustan los otros niños y qué aprendes y a qué te gusta jugar. Sé que construyes aeroplanos y trenes y participas activamente en la industrialización del país; pero ¿vuelan de verdad esos aeroplanos y corren esos trenes? (L 126, 20 de mayo de 1929; *Cartas*, 114).

Piensa ciertamente en el mecano cuando le pregunta *a qué* le gusta jugar. En una carta posterior las preguntas se hacen más concretas en torno a un desperfecto causado por el hermano más pequeño y reparado por Delio:

Y él, ¿tiene también inclinaciones a arreglar las cosas rotas? En mi opinión, eso sería un indicio... de constructividad, de carácter positivo, más que el juego del mecano (L 131, 1 de julio de 1929; *Cartas*, 115-116 1).

Y después, tras haber recordado sus tendencias de constructor de tiempos infantiles y su robinsonismo, añade:

La radio y el aeroplano han destruido para siempre el robinsonismo, que fue el modo de fantasear de muchas generaciones. La propia invención del mecano indica que el niño se intelectualiza rápidamente (*Ibid.*).

En resumen, el discurso sobre el mecano encaja con el de la capacidad de arreglar, de construir, de ser incluso un constructor que participa en la industrialización socialista del país, un tipo de hombre distinto del pequeño robinsoniano que Gramsci había sido en su Cerdeña, cuando no salía de casa sin una caja de cerillas y sin unos trozos de lona, por si acaso tenía que refugiarse en una isla desierta. Y me parece que esta conexión de pensamientos está también en cierto modo presente en una carta escrita en el intervalo de tiempo de las dos últimamente citadas, en donde, calculando medio en broma medio en serio los años que le tocará pasar en la cárcel y la edad que Delio tendrá para cuando salga, piensa que éste tendrá ya esposa e hijos:

Si la ciudad quiere defenderse de la invasión del campo sin perder su hegemonía histórica, las nuevas generaciones tendrán que cambiar sus puntos de vista sobre la actividad prolfica, sobre todo entre vosotros. Si la ciudad crece por inmigración y no por su propia fuerza genética, ¿podrá llevar a cabo su función dirigente sin verse sumergida, con todas sus experiencias acumuladas, por la conejera campesina? Yo creo que la generación de Delio tendrá que plantearse este problema y que sobre esta base tendrá que nacer una nueva ética sexual más elevada que la actual (L 128, 3 de junio de 1929).

1. La fecha de *1 luglio 1933* que indica el original italiano es evidentemente un error (*N. del T.*).

Quizás extraña que queramos relacionar este discurso con el del mecano. Sin embargo, la función dirigente de la ciudad —que Gramsci opina que hay que salvaguardar— ¿en qué otra cosa se funda sino en la acumulación de experiencias (productivas, culturales, civiles en definitiva) que tienen como pequeña expresión al mecano y en líneas más generales a la cultura tecnológica moderna? Es verdad que a continuación emprende Gramsci otras consideraciones sobre la necesidad de salvar el patrimonio, tanto fisiológico como psicológico, acumulado en el tipo de hombre «urbano» de la invasión de la «conejera campesina», de salvarlo a través de una nueva ética sexual, que podría expresarse, por ejemplo, en la repulsa del libertinaje y en el control de nacimientos.

En la austera moralidad gramsciana van a la par el desarrollo urbano industrial y la nueva ética, que necesariamente le harán reflexionar sobre la exigencia de una educación austera.

Por consiguiente, no es una casualidad el que durante estos mismos meses se proponga claramente a la atención interesada de Gramsci la otra duda de fondo, la referente al espontaneísmo y al autoritarismo. Aunque enunciado en plan de broma, a propósito de las plantas cultivadas en su «jardín» de un metro cuadrado de tierra a lo largo del recinto amurallado del patio de la cárcel, también este problema es serio y presupone en él una larga maduración; nosotros, por lo demás, conocemos ya sus premisas. Hablando de las semillas que le envió su cuñada Tatiana y que tardaron mucho tiempo en germinar y en desarrollarse lentamente, le dice:

Todos los días me asalta la tentación de tirar un poco de ellas para ayudarlas a crecer, pero sigo dudando entre las dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauniano y dejar obrar a la naturaleza que nunca se equivoca y es fundamentalmente bueno, o si ser voluntarista y forzar a la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de autoridad. Hasta ahora la incertidumbre no se ha disipado y en mi cabeza contienden las dos ideologías (L 123, 22 de abril de 1929; *Cartas*, 109-111).

Ni las dos ideologías, la rousseauniana y la voluntarista, la naturalista y la autoritaria, ni la incertidumbre de Gramsci (lo mismo en este caso que en el del mecano) entre la una y la otra, son solamente una frase ingeniosa; bajo el tono de broma y tras la ocasión frágil se oculta un problema real. Conocemos ya sus premisas: el duro aprendizaje de su carrera escolar, la formación cultural esencialmente idealista en sus comienzos, la actividad educativa de su milicia política, y finalmente su reciente paterni-

dad, malograda por la cárcel y por las discrepancias educativas que empiezan a surgir en la familia, constituyen un cúmulo de experiencias, muchas veces disformes y contradictorias, con las que Gramsci no ha logrado todavía madurar una opción coherentemente motivada y profunda. Pero ha llegado el momento de hacerla. Esta alusión ingeniosa de su carta a Tatiana señala en realidad el momento decisivo; hemos de creer que realmente estas dos ideologías pedagógicas, la liberal y la voluntarista, chocaban duramente entre sí en la cabeza de Gramsci y que él era consciente de esta alternativa; está a punto de abrirse el gran momento de la pedagogía de Gramsci.

Pocos meses más tarde, escribiendo a su mujer, subraya y racionaliza la existencia de una discrepancia entre ellos dos sobre el problema de la educación de los hijos. Después de haberle confesado que sufría mucho al no poder gozar de la primera frescura de las impresiones sobre la vida de los niños y no poder ayudar a su mujer para educarlos —motivo continuo de queja en muchas de sus cartas—, añade:

Me acuerdo de muchas pequeñas cosas de la vida romana de Delio, y también de los principios de los que tú y Genia partíais al tratar con él, y los evoco e intento desarrollarlos y adaptarlos a nuevas situaciones. Siempre llego a la conclusión de que en vosotros dejó una gran huella Ginebra y el ambiente saturado de Rousseau y del doctor Fulpius, que debía ser típicamente suizo, ginebrino y rousseauiano (L 134, 30 de julio de 1929; *Cartas*, 116-118).

La verdad es que hasta ahora había habido ya algunas trazas de esta crítica a su mujer. Unos años antes, al comentar lo que ella le había escrito sobre la «leyes soviéticas que defienden el derecho del niño a los cuidados de la sociedad en su conjunto, aparte de los del padre, de la madre, etc.», le había escrito: «¿Sabes que esto me huele más a Rousseau que a Lenin?» (L 38, 6 de octubre de 1924, en D II, 59-60), envolviendo a toda la práctica educativa soviética en la acusación de ser rousseauiana. Es una señal de que la oposición a Rousseau no nace ahora en Gramsci. Sin embargo, hemos visto ya a Gramsci, en 1927, contraponer la educación que podría en cierto modo parecer espontaneísta, que habían dado a su hijo Delio él y su mujer de mutuo acuerdo, a la educación autoritaria —al menos por rechazar el dialecto— que habían dado sus familiares sardos a sus hijos; y en la carta sobre el mecano le preguntaba, como digno de ser atendido, el parecer de su suegro, que aquí aparece envuelto en la acusación de ser rousseauiano. Pero ahora Gramsci está escogiendo precisamente entre las dos ideologías educativas, y no sin esfuerzos:

«me acuerdo..., evoco..., intento desarrollarlos y adaptarlos..., siempre llego a la conclusión». No podemos sustraernos a la impresión de un serio debate interior y de unas primeras soluciones. Unos meses más tarde Gramsci volverá a confirmar explícitamente que se encuentra frente a la existencia objetiva de esta alternativa y definirá claramente su opción.

Pero entre tanto, mirando las fechas de estas cartas y especialmente las de las dos primeras (enero y abril de 1929), ¿cómo no recordar que Gramsci empezó precisamente durante estos meses la redacción de las notas de su primer cuaderno, esto es, la reflexión sistemática sobre los argumentos culturales que la estúpida severidad de la cárcel le había impedido afrontar hasta entonces? Y no sólo esto; como ya hemos recordado, en la primera página de aquel cuaderno trazaba, en fecha del 8 de febrero de 1929, un plan de estudios en dieciséis puntos, el undécimo de los cuales era *Americanismo y fordismo*, esto es, el tema tratado en la carta sobre el mecano, repetido luego como uno de los tres temas fundamentales de estudio en una carta a Tatiana de estos mismos meses (L 122, 25 de marzo de 1929). ¿Y cómo no observar que, precisamente por aquellos mismos días en que empezaba su primer cuaderno, se firmaban los pactos de Letrán, con aquel concordato que no podía menos de inducir a Gramsci a reflexionar particularmente sobre los temas de la dirección educativa en la sociedad? (el año antes, en la cárcel de Regina Coeli, había dado algunas lecciones sobre el acuerdo inminente a sus compañeros de cárcel). Los acontecimientos familiares y políticos lo han sensibilizado, por así decirlo, frente a estos problemas que encuentran su expresión a nivel molecular o universal en las cartas y a partir de ahora en los cuadernos.

Resuelta la primera duda: en contra del espontaneísmo (diciembre de 1929)

Hasta aquí hemos ido siguiendo motivos dispersos, escasamente coordinados entre sí, en el sentido de que no hay un intercambio real de ideas entre Gramsci y sus corresponsales sardos y soviéticos ni una profundización sistemática de sus ideas en un diálogo interior. Pero a partir de este momento nos encontramos frente a un bloque orgánico de cartas que desarrollan un auténtico y verdadero diálogo pedagógico entre Gramsci y sus familiares; un diálogo lento, ya que las dificultades de entenderse y la escrupulosa vigilancia de la cárcel contribuyen a embarazar y a retrasar la correspondencia, hasta hacer que se parezca a aquel diálogo de gigantes que se apostrofan a una distancia de miles de años, según una fábula noruega que relata Gramsci a su mujer en una de sus cartas (L 166, 6 de octubre de 1930; *Cartas*, 138-139; *Antología*, 253). Podrían quizás seguirse por separado cada una de las dos historias pedagógicas paralelas, la sarda y la soviética, si nos ocupara un interés primordialmente biográfico; pero aquí, dado el continuo entrelazarse de motivos y de sugerencias que pasan de la una a la otra, convendrá seguirlas de forma unitaria durante todo el período en que se desarrollan con cierta continuidad, esto es, durante dos años y medio, desde finales de 1929 a finales de 1932 y un poco más. Esto coincide, como veremos, con una clara periodización de los cuadernos.

La ocasión que le sirve a Gramsci para solucionar resueltamente la duda que le afligía en la alternativa pedagógica entre

el espontaneísmo y el voluntarismo no es ya banal, como en abril de 1929, sino sería: su preocupación por la educación y el desarrollo intelectual de su hijo Delio, entonces de cinco años, tal como se deduce de una carta de su mujer. Gramsci se queja de ignorar casi todo sobre el desarrollo de los niños después de los dos años, sobre todo porque está convencido de que son precisamente esos años el período de la vida infantil «en que el desarrollo ofrece el cuadro más característico de su formación intelectual y moral..., cuando se adueñan con cierta precisión del lenguaje, empiezan a formar nexos lógicos amén de imágenes y representaciones» (L 140, 30 de diciembre de 1929; *Cartas*, 124-126).

Pero, aunque admite que puede juzgar de un niño solamente el que lo conoce muy de cerca, cree sin embargo que puede afirmar que Delio se encuentra «muy retrasado», «demasiado infantil» para su edad, al contrario de lo que le había parecido cuando estuvieron juntos en Trafoi, ya que ha conservado los mismos modos de orientación espacial que cuando tenía dos años:

Quando tenía dos años, en Roma, tocaba el piano, es decir, había entendido la diversa gradación local de los tonos en el teclado, mediante los sonidos de los animales: el pollo a la derecha y, el oso a la izquierda, con otros distintos animales en medio. Para la edad de dos años aún por cumplir, este procedimiento era admirable y normal; pero a los cinco años y unos meses, ese mismo procedimiento aplicado a la orientación, aunque sea en un espacio enormemente mayor (no tanto como parece, pues las cuatro paredes de la habitación limitan y concretan ese espacio) es muy atrasado e infantil (*Ibid.*).

Ya conocemos esta evocación de los modos infantiles de aprendizaje que Gramsci había observado en Delio cuando era niño y que le habían servido, en su primera carta a sus familiares de Cerdeña, para sostener el principio de una educación que hemos llamado en cierto modo espontaneísta. Ahora, esta adhesión suya a la espontaneidad infantil se limita explícitamente a la primera infancia, pero se niega para las edades sucesivas. En resumen: en la primera infancia hay que dejar hacer al niño (y Gramsci ha aludido a ciertos elementos de psicología de la primera infancia, cuando ha hablado —y lo repetirá unas líneas más adelante— del paso de un momento de imágenes y representaciones a un momento en que se forman las primeras conexiones lógicas), pero no hay que cristalizar luego, idolatrados ante el niño, aquellas primeras actitudes; lo que hay que hacer es adecuarse a sus nuevas posibilidades lógicas y forzarlas cuanto sea posible. El punto de referencia es para él su experiencia personal de niño de

cinco años cuando, sin haber salido nunca de una aldea y teniendo por tanto un concepto muy restringido de las extensiones, ya era sin embargo capaz de orientarse en el aspecto abstracto de un mapa mural:

Tenía un concepto de la perspectiva, de un espacio complejo y no sólo de líneas abstractas de dirección, de un sistema de medidas coordinadas, y de la orientación según la posición de los puntos de estas coordinaciones, arriba-abajo, derecha-izquierda, como valores espaciales absolutos, al margen de la posición excepcional (*sic*) ¹, de mis brazos (*Ibid.*).

Si este grado de maduración que él había alcanzado desde niño no ha sido todavía conseguido por Delio, la culpa sólo puede atribuirse a una educación poco exigente, al hecho de que se idolatra en él al niño en cuanto tal y se practica una educación «negativa» —«comenzando por no hacer nada», como diría Rousseau— que no estimula su desarrollo. Y Gramsci, emprendiendo de nuevo el discurso inicial sobre el desarrollo a partir de los dos años con el aprendizaje más preciso del lenguaje, argumenta:

En general he observado que «los mayores olvidan fácilmente sus impresiones infantiles, que a determinada edad se desvanecen en un conjunto de sentimientos o de nostalgias, o comicidad o cualquier otro elemento deformador». Así se olvida que el niño se desarrolla intelectualmente de un modo muy rápido, absorbiendo desde los primeros días de nacer una extraordinaria cantidad de imágenes que se recuerdan aún pasados los primeros años y que guían al niño en ese primer período de juicios más reflexivos, posibles tras el aprendizaje del lenguaje (*Ibid.*).

Este motivo de la incomprensión de los adultos para con los niños, en que se apoya la argumentación pedagógica de esta carta, es interesante por dos motivos. En primer lugar porque corresponde a una observación personal de Gramsci, que la repetirá luego en otras muchas ocasiones; y luego porque, a pesar de la apariencia de que se remonta a una inspiración puerocéntrica —rousseauiana o ginebrina, como diría Gramsci—, en realidad va dirigida precisamente en contra del puerocentrismo, o de cierto puerocentrismo, que acaba convirtiendo al niño en un mito. Por eso mismo en otras muchas cartas Gramsci subrayará que «a los chicos les gusta, y son felices, que les consideren como iguales» (L 396 a Giulia, 5 de noviembre de 1936; *Cartas*, 276)

1. Así se lee en la edición Einaudi y en la única copia que se conserva de esta carta, cuyo original se ha perdido; parece ser que así no tiene sentido la expresión, aunque su reconstrucción no es fácil.

y que un niño «se siente más contento de verse tratado como una personalidad completa, que como un eterno juguete para los mayores», ya que «esto les agrada más desde cualquier punto de vista» (L 402 a Giulia, de 1936). En definitiva se trata de la misma protesta rousseauiana, contenida ya en el prefacio del *Emilio*, en contra de la incapacidad de los adultos para comprender a los niños, pero con signo opuesto; en vez de lamentar, como Rousseau, que los mayores «vean al hombre en el niño», Gramsci se queja de que lo idolatren demasiado como niño.

Señalado de este modo el error del puerocentrismo y subrayada la rapidez del desarrollo intelectual del niño después de los dos años y su capacidad de absorber del ambiente los datos de su maduración —lo cual sirve de introducción al discurso sobre la función formativa del ambiente—, Gramsci prosigue después de advertir que no le es posible dar más que ² juicios e impresiones generales por la escasez de los datos informativos que le ha comunicado su mujer:

He sacado la impresión de que tu concepción y la de otros miembros de tu familia es demasiado metafísica, es decir, presupone que en el niño está ya en potencia todo el hombre y que es preciso ayudarle a desarrollar lo que ya contiene latente, sin coerciones, dejando que obren las fuerzas espontáneas de la naturaleza o qué se yo. Yo, en cambio, pienso que el hombre es toda una formación histórica, obtenida mediante la coerción (entendida no sólo en el sentido brutal y de violencia extrema) y creo sólo esto: que de no ser así, se incurriría en una forma de transcendencia o de inmanencia (*Ibid.*).

Una vez más Gramsci envuelve en esta acusación contra su mujer a toda su familia, demasiado ginebrina; una vez más, como en el caso del mecano, define como metafísica su concepción. La reaparición de términos y de motivos es también un indicio de la larga maduración de estas reflexiones. No es ni mucho menos una casualidad el que Gramsci recoja aquí una antigua expresión suya, el hombre como formación (o «creación») histórica, que ya hemos encontrado en su artículo de 1916 titulado *Socialismo e cultura*, en un severo contexto antiespontaneísta, pero con vena de idealismo: «El hombre es sobre todo espíritu, esto es, creación histórica, y no naturaleza». En esta carta este motivo queda ahora definido y estudiado más profundamente, sobre todo en cuanto que se opone a toda actitud metafísica, tanto si esta metafísica es transcendente como si es inmanente (o bien

2. Introduzco este «más que» en la cita de las palabras de Gramsci, aunque no figure en la edición Einaudi ni en la copia que se conserva de esta carta.

la que considera al hombre como un dato puesto por la voluntad de un creador, o bien la que lo considera como un dato natural en sí mismo), ya que tanto en un caso como en el otro se tiene de todas formas un «dato» antes de su formación histórica. En segundo lugar, en cuanto que también su historicismo es aquí distinto del de 1916, no quedan ya huellas de una concepción idealista en la que la historia, si no precisamente como una epifanía del espíritu, aparece sin embargo como una creación triunfalista del hombre; aquí se siente a la historia como condicionamiento del hombre, como «coerción» (otra palabra clave de la pedagogía gramsciana). Son pues evidentes las diferencias entre las dos expresiones casi idénticas de 1916 y de 1929, y que son efectivamente idénticas por su repulsa de la espontaneidad naturalista.

Ahora Gramsci rechaza todo innatismo, como una hipótesis metafísica en el fondo, subrayando por el contrario la existencia de una determinación ambiental que, dejada a su espontaneidad, no puede menos de dar resultados descorazonadores:

Lo que se cree fuerza latente no es, en la mayoría de los casos, sino el complejo informe e indistinto de las imágenes y las sensaciones de los primeros días, de los primeros meses, de los primeros años de vida, imágenes y sensaciones que no siempre son tan buenas como quiere creerse (*Ibid.*).

Sin embargo, luego da un juicio histórico del innatismo, de esa concepción espontaneísta y libertaria, que permite en cierto modo una recuperación del mismo:

Este modo de concebir la educación como el devanado de un hilo preexistente tuvo su importancia cuando se contraponía a la escuela jesuítica, es decir, cuando negaba una filosofía peor aún; pero hoy está igualmente superado (*Ibid.*).

Así pues, Gramsci mantiene una separación mucho mayor del autoritarismo jesuítico que del libertarismo rousseauniano. Si infravaloramos esta separación, nos cerramos todas las posibilidades de entender seriamente la austera concepción pedagógica gramsciana que intenta elaborar una concepción original entre los dos escollos opuestos del espontaneísmo y del autoritarismo. Descartado de todos modos y sin residuo alguno el viejo autoritarismo, capta perfectamente las contradicciones del espontaneísmo, cuyo respeto por el niño se reduce prácticamente al abandono del niño:

Renunciar a formar al niño significa sólo permitir que su personalidad se desarrolle escogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos vitales (*Ibid.*).

Así pues, ningún «devanado» (otra palabra clave de la terminología gramsciana) sino lo contrario a ello es lo que puede subsistir en la realidad histórica, esto es, una determinación ambiental que, dejada a su espontaneidad, no produce más que frutos casuales, caóticos. Toda actitud de respeto a la espontaneidad, en su apariencia de respeto por la naturaleza del niño, es en realidad renuncia a educar, a formar al hombre según un plan humano; es el abandono más completo del niño en manos del autoritarismo, esto es, de la presión ejercida objetivamente por el ambiente. Esta es la conclusión madura a la que llega Gramsci. La carta se cierra con una última alusión digna de notar:

Es extraño e interesante que el psicoanálisis de Freud esté creando, sobre todo en Alemania (a juzgar por las revistas que leo) tendencias similares a las que existen en Francia en el siglo XVIII, y que vaya formando un nuevo tipo de «buen salvaje» corrompido por la sociedad. De ello nace una nueva forma de desorden intelectual muy interesante (*Ibid.*).

Por consiguiente, el naturalismo, el espontaneísmo, el puero-centrismo y su oposición a la sociedad de los adultos, corrompida y corruptora, se ven equiparados al psicoanálisis y referidos, juntamente con él, a sus comunes orígenes del siglo XVIII. Freud no ocupaba un lugar privilegiado en el universo cultural de Gramsci, a pesar de que se planteó repetidas veces el problema del psicoanálisis, incluso en relación con las observaciones que hará a propósito de las perturbaciones psíquicas de su mujer; varias veces, en las cartas y en los cuadernos, admitirá repitiendo estas observaciones que no tiene «conocimientos vastos y precisos sobre el psicoanálisis» (L 245, 15 de febrero de 1932; *Cartas*, 196-197), que no ha podido estudiarlo, y que tiene el propósito de hacerlo.

Toda esta carta resulta fundamental para señalar el desarrollo de las concepciones pedagógicas de Gramsci, para definir los motivos de su opción entre las dos ideologías que se enfrentaban en su cabeza; responde a antiguos interrogantes y anticipa nuevos desarrollos, y las palabras clave que contiene —formación histórica, coerción, devanamiento— son, como hemos visto, un indicio del puesto central que ocupa manifiestamente por las ideas que contiene. Pero entretanto conviene observar que, una vez más, es el propio Gramsci el que señala la ocasión y la novedad de estas reflexiones suyas, cuando concluye con estas palabras: «En todo esto me ha hecho pensar tu carta» (*Ibid.*).

Es una frase que indica claramente el momento de una toma de conciencia, de un giro en su pensamiento. Realmente son nue-

vas en esta ocasión las alusiones a una psicología de la exigencia, es nuevo el modo de concebir la relación adultos-niños, es nueva la colocación concretamente histórica del autoritarismo jesuítico, del espontaneísmo rousseauiano y de la moderna exigencia de un nuevo dogmatismo, es nueva la acusación de metafísica —de la inmanencia o de la transcendencia— dirigida contra el puero-centrismo, es nueva la toma de posición, precisamente en nombre de una pedagogía de la exigencia, no sólo contra la pacotilla cultural, sino también contra aquel antinocionismo que había sido su primera forma, espontánea e insuficiente, de reaccionar contra él. Todas estas indicaciones, aun cuando no han sido ciertamente excogitadas *ex abrupto*, sino que responden incluso a antiguos interrogantes, han encontrado finalmente una formulación destinada a cuajar y a durar sólo ante las urgencias del diálogo con su mujer. Se trata de puntos clave de la reflexión gramsciana, llamados a ampliarse, como siempre, gracias a la inmediata experiencia individual o molecular, hasta ocupar el ámbito más general de las relaciones sociales y políticas entre los hombres.

Esponaneidad y coerción (julio-agosto de 1930)

A partir de esta carta fundamental, la discusión se va haciendo permanente, aunque no intensa, no sólo con la familia soviética a propósito de la educación de sus hijos, sino también con la familia sarda a propósito de la educación de sus sobrinos. Esta doble correspondencia, en la que Gramsci va variando sus intervenciones coherentes, adaptándolas a las diversas situaciones de los destinatarios, es una nueva prueba del lugar que ocupan en él estos problemas durante este período.

Quizás sean sus discrepancias pedagógicas con su mujer una de las causas de la lentitud, exasperante para Gramsci, de este «diálogo de gigantes» que constituye su correspondencia. Pasarán luego meses y más tarde, contestando evidentemente a las respuestas de su esposa que seguramente se mostraba poco convencida de sus argumentaciones, se enfrentará con los mismos problemas:

Lo que me escribes de los niños es interesante y característico (escoges muy bien los rasgos que me pueden agradar), pero no me da ninguna idea de su desarrollo, de su enriquecimiento progresivo en su pequeña vida de hombres en formación, de la formación en ellos de una concepción embrional del mundo. Mi alusión al mapa tenía solamente este significado y no era ni mucho menos pedante, aunque yo creo que con los niños es necesario e indispensable un poco de pedantería, hasta que su personalidad haya llegado a cierto grado de desarrollo. Sucede ordinariamente, al menos en nuestros países, que la pedantería no se practica hasta más tarde, precisamente cuando resulta perjudicial, de los 12 a los 16 años, si uno no se cuida de caer en ella; pero entonces nos tropezamos con niños fuera de ley (L 157, 14 de julio de 1930).

La «pedantería» necesaria e indispensable es aquí otra expresión sinónima de «coerción» (en una carta a su cuñada Tatiana —L 148, 1930— en medio de estas dos cartas a su esposa, reprochándole un poco en broma su actitud, le había escrito que le gustaría estar cerca de ella y utilizar con ella medios persuasivos, como se hace con los niños, «y ya sabes tú que yo creo que los sistemas educativos son eficaces si tienen un poquitín de coerción incluso física»). Aquí, frente a la acusación de pedantería que, por lo visto, le había dirigido su mujer, Gramsci no hace más que insistir en sus propias ideas: dejando que caiga como inessential la distinción entre una pedagogía, si no libertaria al menos no autoritaria, para la primera infancia, y una pedagogía autoritaria para los años inmediatamente posteriores, y conservando únicamente la distinción entre toda la primera edad (sin distinguir entre los dos y los cinco años) y la adolescencia, afirma sencillamente que la pedantería es al principio necesaria, pero después perjudicial. Sólo que, «al menos en nuestros países», como añade prudentemente, acordándose quizás de sus experiencias soviéticas y adivinando casualmente las observaciones de una viajera extranjera que más tarde registraría en otra de sus cartas, se actúa ordinariamente en contra de esta evidencia.

En este punto emprende Gramsci de nuevo la discusión educativa, iniciada y suspendida hace ya un año y medio, esto es, desde el 31 de diciembre de 1928, con los familiares de Cerdeña, a los que repite de formas diferentes las mismas consideraciones ya hechas en la carta a su mujer.

La primera de esta nueva serie de cartas sardas va dirigida a su madre; las siguientes encontrarán un corresponsal más válido en su hermano Carlo y su hermana Teresina. La ocasión de escribir a su madre se debió a las fotografías de familia que su hermano Nannaro (Gennaro), después de volver del destierro, le llevó a la cárcel de Turín. Han pasado sólo unas pocas semanas de la carta a su mujer, cuando Gramsci insiste de nuevo en sus motivos a propósito de la sobrina Mea, que le parece algo crecida, pero desgarrada; también su padre, que por las cartas de sus familiares se la había imaginado un «monstruo de sabiduría y genialidad», le parece que está un poco desilusionado de su hija:

Y tiene un poco de razón, especialmente cuando observa que nosotros estábamos a esa edad más maduros y más desarrollados intelectualmente. Esto mismo me pasa también a mí. Me parece que Mea es demasiado pueril para su edad, que no tiene más ambiciones que las de aparentar una bonita figura y que no tiene vida interior, que no posee más necesidades sentimentales que las puramente animales (vanidad, etc.). Quizás la habéis mimado demasiado y no la habéis obligado a disciplinarse (L 159, 28 de julio de 1930).

Volvemos a encontrarnos aquí con las mismas preocupaciones y las mismas críticas ya contenidas en la carta a Carlo del 31 de diciembre de 1928, y luego —con mayor profundidad crítica— en las últimas cartas a su mujer: el temor de que su sobrina se encuentre en un nivel retrasado de su desarrollo intelectual, que se expresa casi con las mismas palabras («demasiado pueril») utilizadas ya para su hijo Delio, y que le parece evidente también aquí por la comparación con su propia experiencia infantil. Este retraso le parece que se debe a una educación mimosa, por estar privada de todo elemento de pedantería o coerción (aquí habla de «obligar a disciplinarse»). Se trata substancialmente de los mismos motivos que el año y medio anterior, pero consolidados por la opción consciente que ha hecho entretanto y profundizados por la discusión con su mujer. Luego Gramsci vuelve a la comparación con su experiencia infantil:

Es verdad que ni yo, ni Nannaro, ni los demás, nos hemos visto obligados a disciplinarnos, sino que lo hemos hecho por nosotros mismos. Yo recuerdo que a la edad de Mea me habría muerto de vergüenza si hubiera cometido tantos errores de ortografía; ya recordarás cómo me quedaba leyendo hasta altas horas de la noche y a cuántos subterfugios acudía para procurarme libros. También Teresina era lo mismo, a pesar de que era una niña como Mea y que ciertamente tenía un físico todavía más gracioso (*Ibid.*).

Vuelve a aparecer, por tanto, el motivo de la ortografía, el «talón de Aquiles» de una inteligencia no disciplinada. A Gramsci le da la impresión de que su sobrina está abandonada a sí misma, que se le impulsa poco a una maduración intelectual y moral, y les dirige todavía algunas preguntas y consejos:

Quisiera saber qué es lo que ha leído Mea hasta ahora. Por lo que escribe, me parece que sólo ha leído los libros de la escuela. En resumen, tenéis que procurar acostumbrarla a que trabaje con disciplina y a que restrinja un poco su vida mundana: menos éxitos vanidosos y más seriedad de sustancia. Haz que me escriba Mea y que me cuente su vida, etc. (*Ibid.*).

Gramsci era realmente un educador exigente. Quizás sea también inevitable —y él mismo será el primero en darse cuenta de ello y en reprochárselo, como lo repite con frecuencia— que la separación impuesta por la cárcel pueda falsear los datos concretos del discurso, darle una visión parcial e inexacta de la realidad educativa de su familia sarda y de su familia soviética; pero, sean o no verdaderos estos datos, lo importante es la reacción que de ellos se deriva, anticipando los desarrollos futuros de su

reflexión de los cuadernos (también las necesidades sentimentales «animales» serán un término corriente de su fraseología). Es el nivel individual y molecular de su pedagogía lo que, paradójicamente, va tomando cuerpo en la cárcel, después del nivel social, político, de masa, a que llegó durante su milicia política en Turín, pero estando dispuesto a volcarse cuando se presente la primera ocasión en la dimensión social. El carácter austero, exigente, de la pedagogía política gramsciana de los años juveniles, que parecía haberse perdido un poco en concesiones al espontaneísmo, ha sido ya totalmente recuperado, aunque libre de sus abstracciones idealistas, y repensado a través de estas no menos comprometedoras experiencias familiares.

También aquí, como en la correspondencia con su mujer, la respuesta de sus familiares no convencidos de sus ideas le ofrece la ocasión para una réplica, esta vez a su hermano Carlo, en donde Gramsci remacha y da mayor hondura a su pensamiento; es una carta fundamental, después de la que escribió a su mujer un año y medio antes:

Por lo que se refiere a Mea, me parece que no tienes razón. Como se trata de una cuestión importante y puede decidir de todo el porvenir de la niña, te voy a indicar una vez más mis observaciones. He tenido en cuenta el ambiente en que vive, naturalmente; pero el ambiente no justifica nada. Me parece que toda nuestra vida es una lucha para adaptarnos al ambiente, pero también y especialmente para dominarlo y para no dejarnos aplastar por él. El ambiente de Mea sois sobre todo vosotros, luego sus amigos, la escuela, y luego todo el pueblo con sus Cozzoncu, sus tías Tane y Zuanna Culemantigu, etc., etc. ¿De qué secciones de este ambiente recibirá Mea los impulsos para sus hábitos, sus modos de pensar, sus juicios morales? (L 162, 25 de agosto de 1930).

También esta carta tiene un prólogo solemne —la «cuestión importante»— que demuestra cómo Gramsci ha reforzado sus opiniones y desea profundizar y hacer más general su discurso sobre los puntos clave; por ejemplo, a propósito del ambiente. La concepción del ambiente como de un dato que el hombre padece y ante el que reacciona al mismo tiempo, que hemos visto ya implícita en la alusión al hombre como formación histórica de la carta del 30 de diciembre de 1930, vuelve a proponerse aquí con extrema claridad en la indicación del deber de adaptarse al ambiente y de dominarlo al propio tiempo. La afirmación de que el ambiente no justifica nada, de gran importancia en Gramsci y que encontraremos de nuevo en sus cuadernos, y con ella la definición de la vida y particularmente de la educación como lucha, son motivos típicos de la concepción educativa y política

de Gramsci, que los desarrolla aquí —nos entran ganas de decir: los traduce al sardo— emprendiendo de nuevo puntualmente el discurso que dirigió a su mujer un año y medio antes:

Si renunciáis a intervenir y a guiarla, usando de la autoridad que proviene del afecto y de la convivencia familiar, haciendo presión sobre ella de forma afectuosa y llena de cariño pero sin embargo rígida e inflexiblemente firme, ocurrirá sin duda alguna que la formación espiritual de Mea será el resultado mecánico del influjo casual de todos los estímulos de este ambiente; esto es, a la educación de Mea contribuirá la tía Tana y Cozzoncu y el tío Salomone y el tío Juanni Bobbai, etc. (cito estos nombres como símbolos, porque me imagino que, si estos tipos han muerto, existirán otros por el estilo) (*Ibid.*).

Recuérdese las consideraciones que hacía a su mujer: «Renunciar a formar al niño significa únicamente permitir que su personalidad se desarrolle acogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos de la vida». Aquí Gramsci, mientras da color a esta idea con sus simbólicos personajes sardos, concreta también mejor los términos teóricos, esto es, la sutil relación entre casualidad y mecanicidad (¿es preciso subrayar que también aquí nos encontramos frente a unos términos que pasarán a ser corrientes en la reflexión sucesiva de Gramsci?). Coherentemente Gramsci identifica, bajo el signo de la ecuación innatismo = renuncia a educar, los conceptos de «natural», «casual», «caótico», «mecánico»; la naturaleza, esto es, el ambiente quiere decir casualidad y caos. Por eso mismo la educación le parece ciertamente adaptación al ambiente, pero también y sobre todo lucha contra el ambiente, para no consentir que éste influya casualmente, mecánicamente, quizás con sus acciones menos evolucionadas, y por tanto como «autoridad», como «presión» (nuevos sinónimos de coerción y de pedantería). El problema se plantea como opción entre la naturalidad y la autoridad, esto es, la intervención humana, en el presupuesto de que no es posible hablar de naturaleza del hombre, sino sólo de ambiente históricamente determinado. Así pues, el tema es mucho más amplio que la relación inmediata entre los adultos y los niños.

Por lo demás, no es una casualidad el que precisamente por estas fechas, entre estas dos cartas a los familiares sardos, Gramsci le escribiera a su mujer a la Unión Soviética: «...no sé nada de todo el sistema educativo soviético, y eso me interesaría muchísimo» (L 161, 11 de agosto de 1930; *Cartas*, 136-137). A través de esta alusión aparecen íntimamente entrelazados en sus pensamientos de este período la relación familiar, la escolástica y la perspectiva política de su primera experiencia socialista mundial.

Y esto debe ser tenido en cuenta al continuar la lectura de esta carta a Carlo, que plantea ya con toda claridad un discurso cada vez más general:

Uno de los errores que se suele cometer al sacar adelante a los niños me parece que es éste (puedes pensarlo por ti mismo y después ver si tengo razón): no se distingue que en la vida de los niños hay dos fases muy distintas, antes y después de la pubertad. Antes de la pubertad no se ha formado todavía la personalidad del niño y resulta más fácil guiar su vida y hacer que adquiera determinados hábitos de orden, de disciplina, de trabajo; después de la pubertad la personalidad se forma de una manera impetuosa y toda intervención extraña se hace odiosa, tiránica, insoportable. Pues bien, sucede precisamente que los padres sienten la responsabilidad de los hijos precisamente en este segundo período, cuando ya es tarde; entonces naturalmente entra en escena el palo y la violencia, que lógicamente dan muy pocos frutos. ¿Por qué no ocuparse más bien del niño en el primer período? Parece una cosa banal, pero el hábito de estar sentado en el banco de cinco a ocho horas diarias es una cosa importante, que es posible hacer adquirir por las buenas hasta los 14 años, pero luego ya no (*Ibid.*).

Como se ve, Gramsci desarrolla aquí la alusión, ya contenida en la carta a su mujer, sobre la pedantería, que sería necesaria con los niños pero perjudicial con los adolescentes. En la base de ello está, también aquí, una observación personal suya (al menos Gramsci parece ser que lo siente así; por eso le invita a su hermano que repase su propia memoria infantil); una observación que yo diría de psicología de la edad evolutiva y de sociología sarda e italiana en general. Además, también aquí, después de caer la distinción entre la primera y la segunda infancia, sólo aparece la que hay entre niñez, durante la que se puede hacer adquirir al niño ciertos hábitos de trabajo, y adolescencia, cuando ya no es esto posible. También aparecerá varias veces a continuación el motivo del estar sentados en el banco, tanto en las cartas como en los cuadernos; pero, al proponer este ideal de trabajador intelectual, Gramsci se ha olvidado quizás un poco de que el tema era al principio la educación de una niña; observa sin embargo que todo lo que ha venido diciendo vale también para las mujeres, en quienes la crisis de la pubertad es quizás aún más profunda, y que de todas formas se van equiparando cada vez más a los hombres en la vida moderna. Dicho esto, amplía una vez más su discurso:

Yo tengo la impresión de que las generaciones antiguas han renunciado a educar a las generaciones jóvenes y que éstas están cometiendo el mismo error; el fracaso clamoroso de las viejas generaciones se reproduce al pie de la letra en las generaciones que ahora parecen dominar. Piensa un poco en lo que he escrito y en si no será necesario educar a los educadores (*Ibid.*).

Es éste un discurso con algunas aparentes incoherencias; en efecto, si la relación que se discute es entre adultos y adolescentes, ¿qué significa afirmar que las generaciones jóvenes están también repitiendo el mismo error educativo? Evidentemente, desde los temas de psicopedagogía la reflexión se ha ampliado a las relaciones en general, las relaciones sociopolíticas. Detrás de la generalidad aparente del discurso hecho en términos de generaciones, no es difícil leer sus términos más reales: la vieja generación, esto es, el régimen liberal, y luego la generación joven «que ahora parece dominar», esto es, el régimen fascista, han fracasado los dos en su objetivo, al renunciar a una real acción formativa de las masas populares. El que no se trata de una interpretación demasiado extensiva lo confirma, aparte de la necesidad de dar un sentido claro a la letra del discurso, el interés que ya ha demostrado Gramsci por lo que llamará luego la «división del trabajo» entre laicos y clericales (o también entre socialistas y populares, como señalaba en 1922, en el congreso de la Federación juvenil comunista) en el campo de la educación. Son motivos que recogerá frecuentemente a continuación, en la polémica contra Croce y Gentile, y también en las páginas específicamente pedagógicas; más aún, es precisamente a propósito de esta temática donde su investigación fundamental sobre los intelectuales abarcará más directamente el problema de la escuela y toda la relación entre lo pedagógico y lo político.

De esta forma Gramsci, con estas alusiones que la censura de la cárcel le obliga a hacer lo más difuminadas y elásticas posible, le dirige a su hermano un discurso al mismo tiempo pedagógico y político. Y le añaden un nuevo relieve la invitación nuevamente dirigida a su hermano al final del discurso para que reflexione bien sobre cuanto le ha dicho y, sobre todo, la cita discreta de las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx sobre la necesidad de «educar a los educadores» que, a decir verdad, se encuentra aquí expresada de forma que se presta a varias interpretaciones. En efecto, se la puede entender como dirigida expresamente a la persona de su hermano y de los parientes de Cerdeña en relación con la pequeña Mea (y es lo que repetirá en una próxima carta), o más en general a la generación que ahora parece dominar, esto es, al fascismo. Si es así como hay que entender este pasaje, tendríamos aquí una nueva prueba, si fuera necesario, tanto de la interconexión entre el discurso pedagógico y el político, como de la importancia del diálogo epistolar de Gramsci con sus familiares como ocasión de estudio (o de verificación) de los grandes temas políticos. Gramsci se ha comprometido en la determinación de un principio educativo nuevo; el tema pedagógico va adquiriendo cada vez más

consistencia entre los demás temas enunciados en sus planes de trabajo, entremezclándose con ellos por mil caminos, con numerosas motivaciones. En esta sola carta le hemos visto ya cómo se enfrentaba con argumentos de gran alcance: la educación como adaptación y lucha ante el ambiente, la arbitraria renuncia a educar y los resultados de mecanicidad y de caos que de ello se derivan tanto en el plano familiar como en el social, las diferencias entre los dos períodos de antes y de después de la pubertad, los problemas de la educación femenina, la exigencia de orden y de disciplina intelectual, la dificultad de formar especialistas en el trabajo intelectual, capaces de pasarse horas y horas en la mesa de estudio, etc.

Apartado totalmente de la vida política militante, impedido incluso de toda posibilidad de poner al día sus conocimientos sobre el desarrollo del socialismo (pensemos en la petición dirigida a su mujer de que le informe sobre el sistema educativo soviético), Gramsci encuentra en sus relaciones epistolares con la familia y en su compromiso cultural de «sacar sangre hasta de un nabo» un estímulo para sus reflexiones, que necesitan siempre —como él mismo nos dice— estar en contacto continuo con la realidad. Y la realidad es precisamente, más allá de los muros de la cárcel, su tenue y lento vínculo con los familiares, y, dentro de la prisión, la posibilidad contrastada de trabajo intelectual.

Resuelta la segunda duda: por una educación tecnológica (octubre de 1930)

Una vez resuelto y estudiado el problema de la opción entre el espontaneísmo y el autoritarismo, seguía aún abierto —al menos por lo que hemos visto hasta ahora— el otro problema de la opción entre la cultura tradicional y la cultura moderna de tipo americano.

Sus reflexiones sobre la «maquinación» del hombre (para recoger el término gramsciano de 1922), que empezaron con la carta a su mujer de comienzos de 1929 sobre el mecano, vuelven a aparecer en una carta a su cuñada Tatiana, en el contexto de un discurso distinto sobre las perturbaciones psíquicas de su esposa, debidas a un supertrabajo político que, justificable en la Unión Soviética de 1919, «no es más que absurdo romanticismo en 1930». Por otra parte, observa Gramsci, estos desequilibrios psíquicos debidos al supertrabajo son ahora fenómenos muy corrientes en las sociedades modernas, como se deduce de las publicaciones científicas sobre los nuevos sistemas de trabajo introducidos en América (prácticamente, aparte de algunos artículos de revistas de los que Gramsci sacará algunos apuntes, esencialmente los libros de Ford, de Philip y de Siegfried). Allí es donde estudió con interés las medidas tomadas de los industriales americanos, como Ford, para formar hombres adaptados a la producción industrial:

Ford tiene un cuerpo de inspectores que controlan la vida privada de los empleados y trabajadores y les imponen un régimen determinado; controlan hasta la alimentación, la cama, las dimensiones de las habi-

taciones, las horas de descanso e incluso asuntos más íntimos; el que no se doblega a eso queda despedido y deja de tener los seis dólares de jornal mínimo. Ford da seis dólares como mínimo, pero quiere gente que sepa trabajar y que esté siempre en condiciones de hacerlo, o sea, que sepa coordinar el trabajo con el régimen de vida (L 167, 20 de octubre de 1930; *Antología*, 254-256).

También aquí el discurso se ha ampliado enseguida de una experiencia familiar, «molecular», a consideraciones más vastas, de los desequilibrios psíquicos de su mujer a las atenciones paternalistas de los industriales americanos para evitar la manifestación de perturbaciones semejantes en sus obreros. Y está claro que la forma de coordinar el trabajo con el régimen de vida es un problema cuya importancia no puede ser infravalorada por Gramsci. Más aún, tenemos aquí la vinculación evidente entre los dos temas fundamentales de su investigación: la disciplina, que educa para permanecer horas y horas ante la mesa de estudio, y la modernidad de los contenidos culturales y de las actividades productivas del hombre. Pero Gramsci prosigue con un discurso en cierto sentido autocrítico, que parece señalar el paso reciente de una concepción en la que se encuentra todavía enredado en cierto modo a una concepción distinta:

Nosotros, europeos, somos todavía demasiado *bohémios*, creemos que podremos hacer cualquier trabajo y vivir como nos apetezca, como *bohémios*; por eso, como es natural, el maquinismo nos tritura y entiendo el maquinismo en sentido general, como organización científica incluso del trabajo de concepto. Somos demasiado románticos, de un modo absurdo, y por no querer ser pequeñoburgueses, caemos en la forma más típica del espíritu pequeñoburgués, que es precisamente la *bohemia* (*Ibid.*).

Decir que el maquinismo nos machaca es como repetir que hace al hombre maquinal, esto es, repetir el viejo motivo de la maquinación del trabajador; pero, mientras que antes este éxito de la maquinación se consideraba como inherente a la cultura y a la producción moderna en cuanto tales, ahora se dice que se verifica solamente en «nosotros», los europeos, esto es, en una gente cuya vida de *bohémios* está demasiado en disonancia con los métodos modernos de trabajo; en resumen, ahora se hace recaer la responsabilidad de todos los desequilibrios, no ya en el maquinismo, sino en la *bohemia*. En nuestra cualidad de pequeñoburgueses, es nuestra incapacidad para coordinar el trabajo y el régimen de vida lo que nos hace sucumbir frente a las exigencias objetivas del maquinismo. Toda esta página se muestra fuertemente crítica de la *bohemia* europea, y considera por el contrario

al fordismo con un interés objetivo. Sin embargo, hace algo más de tres años que Gramsci, en una carta a su cuñada, se seguía pronunciando con una irónica desconfianza frente a Ford:

El libro de Ford *Hoy y mañana...* me divierte bastante, porque Ford, aunque sea un gran industrial, me parece bastante cómico como teórico (L 33, 23 de mayo de 1927; *Cartas*, 71-72).

Ahora Gramsci da una interpretación característicamente positiva de ese mismo concepto de «maquinismo» en su sentido general, como «organización incluso del trabajo de concepto», esto es, del trabajo intelectual; es ésta una forma de recoger y profundizar su hipótesis juvenil de una escuela proletaria dotada de todo el rigor de los controles de una fábrica. Es evidente que en el giro de unos pocos años ha dado un paso enorme en la solución de la duda acerca del riesgo de «mecanización» inherente tanto a una organización científica del trabajo, como a una adecuada formación con vistas a ese fin.

Desgraciadamente, si exceptuamos alguna que otra alusión que no conviene infravalorar, como la que encontramos en una carta a su madre (14 de marzo de 1932, L 251; *Cartas*, 205), donde le pide que su sobrino Franco le «escriba sobre su mecano y las construcciones que logra hacer», no encontramos sobre este tema, al menos en su correspondencia, aquella insistencia y aquella riqueza de motivaciones que observamos más bien en el tema de la relación espontaneísmo-voluntarismo. Pero aquí precisamente es donde creo que hay que apelar también a la escasez de datos objetivos de información y de estímulos para la reflexión que Gramsci podía recibir del ambiente exterior, bien sea del familiar o bien del ambiente cultural italiano, tan poco sensible ante esta problemática. Sin embargo, deben considerarse como otros tantos testimonios de la presencia permanente de este interés en la curiosidad intelectual de Gramsci todas las alusiones de sus cartas a las escuelas profesionales y a los problemas de la especialización que, por otra parte, nos remiten al otro núcleo, inseparable del anterior, de su reflexión pedagógica: el de una formación total, y por eso mismo sólidamente guiada y disciplinada. Pero además, ¿no sabemos acaso que el americanismo es desde el año 1929 uno de sus grandes temas de investigación? En este caso habrá incluso que suponer que la alusión de los cuadernos resulta importante, no tanto para señalar el comienzo de un interés que se había ya manifestado y que ya por esa razón supone una valoración positiva, cuanto para señalar el momento final de una toma de posición más clara. En resumen, aunque parece que

Gramsci se sitúa a sí mismo dentro de esa *bohemia* pequeño-burguesa de los europeos, en realidad hace ya tiempo que ha resuelto sus dudas sobre el americanismo; esta carta no señala el momento de la solución de esas dudas, lo mismo que hacía la otra con las dudas sobre el espontaneísmo, sino que indica que las dudas han sido solucionadas ya hace tiempo.

De nuevo la espontaneidad y la coerción (diciembre de 1930-mayo de 1931)

Unos meses más tarde se reanuda el lento diálogo epistolar sobre el tema de la espontaneidad y de la coerción, esta vez en una carta a su cuñada Tatiana, que va siendo cada vez más su corresponsal más importante, y luego en otra carta a los familiares sardos.

Gramsci se ha enterado de que le han estado ocultando a su hijo Delio su estancia en la cárcel, con el riesgo, entre otras cosas, de que el niño se entere indirectamente y pierda de este modo su confianza en sus educadores, lo mismo que le había ocurrido a él cuando niño. Dolorido por esta circunstancia se dirige a su cuñada y le dice:

Este elemento de la vida de Delio no me empuja a escribirle directamente; creo que cualquier orientación educativa, incluso la peor, siempre es mejor que la interferencia de dos sistemas opuestos (L 174, 15 de diciembre de 1930; *Cartas*, 143-145).

Se trata de una afirmación nueva en Gramsci; quizás de un testimonio de hasta qué punto se estuvieron disputando el éxito en su mente dos ideologías educativas opuestas entre sí; de todos modos esta afirmación se dirige a satisfacer la exigencia predominante de rigor y de coherencia. Es que educar contradictoriamente equivaldría siempre a no tomar en serio al educando, y por eso mismo a una renuncia a educarle.

Creo que conviene tratar a los niños como seres ya razonables y con los que se habla seriamente de las cosas más serias; eso les causa una impresión muy honda, refuerza el carácter, y en especial evita que la

formación del niño sea dejada al azar de las impresiones del ambiente y a la mecanicidad de los encuentros fortuitos. Y es muy raro que los mayores se olviden de que fueron niños y no tengan en cuenta sus propias experiencias (*Ibid.*).

Gramsci apela aquí una vez más a su personal experiencia de niño. En una carta un poco anterior, recordándole a su cuñada un episodio de su vida escolar en Santu Lussurgiu, cuando el maestro no quiso tomarle en serio a propósito de un tipo especial de culebra, el «scurzone», comentaba:

Ya sabes la rabia que le da a un niño que le quiten la razón cuando sabe que la tiene, o incluso que le tomen el pelo como supersticioso en un asunto de cosas reales; creo que, si aún recuerdo el episodio, se debe a esta reacción contra la autoridad puesta al servicio de una ignorancia segura de sí (L 154, 2 de junio de 1930; *Cartas*, 134-136).

También en otras ocasiones recuerda cómo el descubrimiento de cualquier subterfugio empleado con él, incluso para no entristecerle, le inducía a cerrarse en sí mismo, y cómo se mostraba tan fanático de la verdad que la sinceridad se había convertido en una obsesión para su madre. Precisamente por esta exigencia de verdad por parte de los niños, vuelve a reprocharles varias veces a los adultos su incapacidad de acordarse de sus experiencias infantiles.

Pero, dejando aparte estos recuerdos personales y estas observaciones psicológicas, hay que señalar cómo condena Gramsci la renuncia liberalista a educar, señalando de nuevo el carácter casual y caótico de la educación espontaneísta. La «mecanicidad de los encuentros fortuitos» es una repetición del «resultado mecánico del influjo casual de todos los estímulos» y de aquel «acoger caóticamente del ambiente general todos los motivos de la vida» de las cartas precedentes, de 1929 y de 1930; todas estas expresiones sirven para remachar la coincidencia entre casualidad, mecanicidad, naturalidad y caos, en oposición a lo que el hombre sabe y quiere.

Pero sí, al menos por ahora, renuncia a interferir en el sistema educativo adoptado por su mujer respecto al pequeño Delio, no por eso renuncia a ejercer su obra educativa respecto a su propia mujer. También en este caso hay que educar al educador. El exceso de cultivo de la espontaneidad en la educación de Delio, que él deduce de una carta en la que el niño le escribe de derecha a izquierda, le induce a emprender de nuevo, escribiendo a su cuñada, la polémica educativa entablada con su mujer:

...He recibido las dos fotografías y el manuscrito de Delio. No he comprendido absolutamente nada y me parece inexplicable que empiece a escribir de derecha a izquierda en vez de hacerlo de izquierda a derecha. La verdad es que todavía hubiera sido mucho peor que se le hubiera ocurrido escribir con los pies (L 187, 20 de abril de 1931).

En una carta a su madre, tres meses más tarde (L 196, 20 de junio de 1931), Gramsci nos aclarará el misterio de este pequeño atrevimiento en la educación de Delio; parece ser que los médicos, dado su estado nervioso, habían querido evitar que se entusiasmase demasiado precozmente en el trabajo intelectual y que por eso habían dejado que aprendiese por su cuenta. De todas formas aquí Gramsci reacciona con un tono de broma, que no acaba de esconder cierta irritación, y las sugerencias paradójicas no le impiden subrayar los aspectos serios del problema. Después de haber supuesto irónicamente que, como algunos pueblos escriben de derecha a izquierda, el haber aprendido desde niño a escribir de esa manera quizás le resulte útil a Delio para estudiar sus lenguas, continúa de este modo:

Sólo una cosa me impresiona: que haya habido demasiado poca lógica en el sistema. ¿Por qué, desde los primeros años, haberle acostumbrado obligatoriamente a vestir como los demás? ¿Por qué no haber dejado libre su personalidad permitiendo que se arreglase como quisiera y haberlo sacado adelante según un conformismo mecánico? Habría sido mejor dejar a su alrededor los objetos usuales y esperar luego a que él escogiese espontáneamente: los pantalones en la cabeza, los calcetines en las manos, los guantes en los pies, etc.; o mejor aún, haber dejado a su lado trajes de niño y de niña y dejarle en libertad para que escogiera los que quisiera. ¿No te parece? (L 187, 20 de abril de 1931).

En su amarga ironía parece como si Gramsci quisiera remarcar la exigencia, que ahora apenas le hemos visto afirmar, de coherencia en la educación. En realidad, mientras dice que, aunque el sistema sea equivocado, hay que tener por lo menos la coherencia de adoptarlo hasta el fondo, deja también entender con demasiada claridad que es un sistema equivocado, precisamente por no poder ser llevado hasta el fondo. El dejar en libertad y consentir las opciones espontáneas, por una parte, y obligar a corregir ciertos hábitos de vida y el conformismo, por otra, son las alternativas a las que no puede uno sustraerse. El término «conformismo», nuevo sinónimo de coerción, de pedantería, etcétera, está también destinado a repetirse como palabra clave en la meditación de Gramsci; y también hay que subrayar el adjetivo «mecánico», empleado aquí para dar irónicamente un tinte negativo al conformismo, y que entra en el cuadro de los

conceptos de naturalidad, caos, etc., identificándose más bien en Gramsci con la idea de espontaneidad. La conexión de estos motivos es muy complicada en Gramsci; al reconocimiento histórico de que la mala coerción jesuítica ha quedado superada por la espontaneidad rousseauniana, y de que ésta a su vez ha sido superada por una nueva exigencia de coerción, corresponde en el plano de los conceptos la connotación unas veces negativa y otras positiva de estos términos de la pedagogía.

También aquí, después de haber considerado Gramsci ciertos aspectos del problema educativo con ocasión de hechos referentes a una de sus familias, asocia inmediatamente a ellos ciertos hechos concernientes a la otra. Dos semanas después de esta carta a Tatiana, le escribe a su hermana Teresina para tratar, como ya había hecho en las cartas a su madre y a Carlo del año anterior, de la educación de su sobrina Mea. También aquí hemos de creer que continúa el «diálogo de gigantes», si es cierto, como parece serlo, que la carta de Gramsci es una respuesta a la carta de Teresina que contestaba a la suya de agosto de 1930; ha pasado ya casi un año:

Creo que tanto tú como Grazietta estáis completamente equivocadas sobre el significado de las observaciones que hice a propósito de Mea. En primer lugar, yo conocí a Mea solamente en 1924, cuando tenía pocos años y no estoy ciertamente en disposición de juzgar sobre sus cualidades y sobre la solidez de las mismas. En segundo lugar y en general yo evito siempre valorar a nadie sobre la base de lo que se suele llamar «inteligencia», «bondad natural», «espíritu pronto», etcétera, porque sé que estas valoraciones no tienen mucho alcance y resultan engañosas (L 189, 4 de mayo de 1931).

Esta carta, que contiene otras consideraciones repetidas sobre las enormes dificultades que la discriminación existente crea para las mujeres en el desarrollo de sus actividades, y que vuelve una vez más sobre la cuestioncilla de la ortografía («me ha agradado mucho comprobar que no hay faltas de ortografía»), se abre por consiguiente con una típica afirmación gramsciana de desprecio por las llamadas dotes naturales de las personas con que trata; su austeridad es uno de los elementos de su antiespontaneísmo. Por lo demás, no hace más que recoger el motivo del aparente éxito escolar de los niños que, por hablar en lengua en vez de en dialecto, parecen ser más inteligentes que los demás, sin que lo sean necesariamente:

Por encima de todas estas cosas, lo que me parece más importante es la «fuerza de voluntad», el amor a la disciplina y al trabajo, la constancia en los propósitos; y para formular este juicio tengo en cuenta,

más bien que al niño, a los que le guían y tienen el deber de hacerle adquirir esos hábitos, sin mortificar su espontaneidad. La opinión que me he podido formar por las palabras de Nannaro y de Carlo es precisamente ésta: que en Mea estáis descuidando la urgencia de que adquiriera estas cualidades sólidas y fundamentales para su porvenir, sin pensar que más tarde la tarea resultará más difícil y quizás imposible... Es evidente que mis observaciones iban dirigidas no a Mea, sino a quien la educa y la dirige; en este caso sobre todo me parece que es el educador el que tiene que ser educado (*Ibid.*).

Esta alusión a la sentencia marxiana de las *Glosas a Feuerbach* confirma inequívocamente que está continuando ahora, en la primavera de 1931, aquel diálogo del verano de 1930. Las posibles implicaciones sociopolíticas de esta cita no aparecen en este caso para nada, ya que el interlocutor está menos cualificado políticamente. Pero, quedándonos en el ámbito educativo estrictamente «molecular», resulta importante —de ahí la insistencia en la oposición entre las dotes naturales y lo que puede ser adquirido y debe por tanto hacer que se adquiriera, esto es, las dotes morales y los hábitos de disciplina y de trabajo, e igualmente la insistencia en la distinción entre un antes y un después en las posibilidades de esta adquisición— hacer una observación que, implícita ciertamente en todo el discurso de Gramsci, me parece que es solamente aquí donde se hace explícita: que la adquisición de estos hábitos disciplinares y toda la exigencia y urgencia que ejerzan los adultos tiene que llevarse a cabo «sin mortificar la espontaneidad» del niño. Esta nueva coerción no puede negar la conquista histórica de la espontaneidad, sino que tiene que recuperarla en un nivel más elevado. No se trata aquí más que de una alusión, pero no cabe duda de que es éste un punto central en la pedagogía de Gramsci, tal como nos lo confirmarán sus cuadernos.

De la micro-coerción a la macro-coerción (julio-septiembre de 1931)

También son de este período algunas cartas en donde el tema educativo de la «coerción» queda desarrollado y situado en un trasfondo más amplio de implicaciones políticas; en una palabra, se trata de un paso de la «micro-coerción» a la «macro-coerción», para utilizar unas expresiones sintéticas.

Una importante ocasión familiar, más importante y directa que las ocasiones tradicionales de las fiestas de fin de año, es lo que le da motivo a Gramsci para reanudar con su esposa el tema, ya tratado con su cuñada, de la necesidad de tratar seriamente a los niños como seres racionales: sus dos hijos cumplirán años en el plazo de algunos días, siete Delio y cinco Giuliano:

Para Delio la fecha es importante, porque normalmente los siete años se consideran como una etapa importante en el desarrollo de una personalidad. La iglesia católica, que indudablemente es el organismo mundial que posee la mayor acumulación de experiencias organizativas y propagandísticas, ha fijado a los siete años la entrada solemne en la comunidad religiosa con la primera comunión, y presupone en el niño la primera responsabilidad para la elección de una ideología que debería imprimir un recuerdo indeleble para toda la vida (L 202, 27 de julio de 1931; *Cartas*, 160).

Y después de haber sugerido a su esposa, lo mismo que antes a su cuñada, la oportunidad de decirle a Delio que su padre está en la cárcel, añade un comentario:

Creo que semejante explicación, unida al hecho de que ahora se le considera capaz de cierto sentido de la responsabilidad, le haría una gran impresión y marcaría indudablemente una etapa en el desarrollo. No sé exactamente lo que piensas al respecto (*Ibid.*).

Responsabilidad: una palabra que aparece ya por segunda vez en esta carta; quizás sea precisamente en esta dirección por donde hay que buscar, juntamente con Gramsci, para recuperar en un nivel más alto aquella espontaneidad que, tal como la plantean ahora los herederos de Rousseau, debe considerarse superada. Lo veremos mejor en los cuadernos. Por ahora el tema de su carta es distinto:

A veces me parece que pensamos de forma idéntica sobre este tema; otras veces me parece que en tu conciencia hay cierta disensión todavía sin solucionar. Es decir, tú (según me parece a veces) comprendes bien intelectualmente, teóricamente, que eres un elemento del estado y que, como tal, tienes el deber de representar y ejercer el poder de coerción, en determinadas esferas, para modificar molecularmente la sociedad y en especial para preparar a la generación naciente para la nueva vida (es decir, el deber de realizar en determinadas esferas la acción que el estado realiza de forma concentrada sobre toda el área social) y el esfuerzo molecular no puede diferenciarse en teoría del esfuerzo concentrado y universalizado; pero me parece que en la práctica no logras liberarte de ciertos hábitos tradicionales que te mantienen atada a las concepciones espontaneístas y libertarias cuando se trata de explicar la aparición y el desarrollo de los nuevos tipos de humanidad que sean capaces de representar las diversas fases del proceso histórico (*Ibid.*).

He aquí otra página fundamental; en este caso no solamente está la apelación a la experiencia educativa (o bien, como dice Gramsci, «organizativa y propagandística») de la iglesia que amplía inmediatamente el discurso de la dimensión pedagógica o molecular a la política o universal, sino que además este discurso se enuncia con una perentoriedad extrema. No se trata ya de la opción definitiva entre espontaneísmo y voluntarismo, sino de la profundización total de la relación entre micro-educación y macro-educación, entre pedagogía y política, que ya se presentó en la carta a Carlo de agosto de 1930. La madre es un «elemento del estado», que ejerce a nivel molecular la misma coerción que ejerce el estado a nivel universal (me parece que utiliza aquí por primera vez estos dos términos que hemos anticipado con frecuencia en esta lectura de la correspondencia de Gramsci). El estado ejerce su coerción de una forma «concentrada», esto es, concentrando en sus instituciones cada una de las moléculas del cuerpo social; ejerce su coerción, con la complejidad de sus instituciones, en todas las esferas de la convivencia social, una de las cuales es la familia, en donde los padres actúan como individuos que son igualmente, en su individualidad, moléculas o elementos del estado. Pero estas dos coerciones no pueden ser distintas en el plano teórico; por consiguiente, la pedagogía y la

política coinciden entre sí. En este cuadro, que ahora se amplía con mayor claridad que nunca desde el aspecto inmediato educativo-molecular al aspecto político-universal, no sólo adquiere vigor el reproche dirigido a su esposa de no saber librarse de los residuos de concepciones espontaneístas, sino que además, a pesar del uso precavido de un lenguaje «carcelario», resulta evidente, como antes en la carta a Carlo de agosto de 1930, el significado tan preciso y determinado de aquella alusión a los «nuevos tipos de humanidad» y a las «diversas fases del proceso histórico». Esa fase nueva y diversa es evidentemente la sociedad socialista, que se está edificando, con la creación de nuevos tipos de hombres, en la Unión Soviética. Por lo demás, tendremos nuevas ocasiones de ver mejor el significado exacto del adjetivo «nuevo» en Gramsci.

Me parece que ya se ha advertido cómo durante estos años va desarrollando Gramsci por espontánea coincidencia —hay que reconocerlo—, dadas las escasísimas informaciones que podía recibir de la Unión Soviética (ya se lo hemos oído decir a su mujer), la misma polémica de Makarenko en contra de la pedagogía espontaneísta: a la pedagogía de la «exigencia» de Makarenko corresponde la pedagogía de la coerción de Gramsci. Podría decirse quizás, más generalmente, que los años de esta revisión crítica de la pedagogía libertaria por obra de Gramsci son también los años de una revisión análoga en toda la Unión Soviética. El *Poema pedagógico* de Makarenko, escrito en 1928, permanece inédito hasta el 1933; pero entretanto, sustancialmente entre 1931 y 1936, en toda la pedagogía soviética tras el experimento libertario tiene lugar un replanteamiento autoritario. (En este sentido podría decirse que la «discrepancia todavía sin resolver» que Gramsci advierte en su mujer y que parece ser el reflejo de su propia discrepancia que ya se resolvió hace un par de años, es también, implícitamente, la discrepancia de la pedagogía y de la política soviética). Con esto no se pretende ni mucho menos poner bajo el mismo signo al autoritarismo gramsciano y al stalinismo, sino indicar solamente el momento de una crisis generalizada del libertarismo pedagógico que se inició a principios de siglo con el activismo. Y resulta superfluo decir a estas alturas que toda referencia a un tipo de autoritarismo conservador, jesuítico y de otra especie, estaría totalmente fuera de lugar en Gramsci; su punto de referencia es, también en este aspecto, el industrialismo y la nueva fase del proceso histórico.

Que el discurso de Gramsci se dirige ahora cada vez con mayor insistencia a determinar, incluso en la correspondencia privada sobre los temas familiares, la relación entre los aspectos moleculares y los universales, es un hecho que nos lo confirma

también su carta siguiente a su esposa, donde recoge estos mismos motivos comentando las consideraciones de lady Astor sobre la manera de educar a los niños que ella observó en un viaje a la Unión Soviética, realizado en compañía de G. B. Shaw y de lord Lothian, y del que Gramsci se informó a través de un artículo italiano:

...La única crítica que lady Astor presenta al trato dado a los niños es ésta: que los rusos se preocupan tanto de que los niños estén limpios que ni siquiera les dejan tiempo para mancharse. Como ves, esta ilustre dama es ingeniosa y epigramática, pero más ingenioso es, desde luego, el autor del artículo, que alza desesperadamente al cielo sus brazos liberales y exclama: «¿Qué será de esos niños cuando hayan crecido lo bastante como para que resulte imposible obligarlos a bañarse!». Parece que piensa que, una vez que resulte imposible la coerción, los niños no harán otra cosa sino rebozarse programáticamente en barro como reacción individual-liberal contra el autoritarismo de que son actualmente víctimas (L 209, 31 de agosto de 1931; *Cartas*, 165-166).

Una alusión divertida de Gramsci, que está bien convencido —como sabemos— precisamente de todo lo contrario; a saber, que, con tal de que no se trate de una coerción brutal o de un conformismo mecánico, también la «pedantería» es indispensable en la infancia para desarrollar ciertos hábitos que, más tarde, lejos de ser abandonados, se convierten en una «segunda naturaleza». Es evidente que él no puede compartir el espontaneísmo empírico anglosajón, que ha permanecido anclado en la crítica al viejo autoritarismo y es incapaz de concebir una «educación de la espontaneidad».

Algunos días más tarde —prueba evidente de cómo permanecían y urgían en él estas reflexiones— vuelve a recoger en una carta a su cuñada el tema del estado como «poder de coerción», dentro de un contexto no propiamente pedagógico, sino a propósito de la investigación a la que ya sabemos que se dedicó con mayor constancia durante los años de cárcel: la investigación sobre los intelectuales, de la que forma parte —como veremos mejor oportunamente— la investigación pedagógica. La coincidencia de los términos, aparte de la proximidad en el tiempo de ambas cartas, pone claramente de relieve el vínculo entre pedagogía y política, tal como se plantea ahora en Gramsci. Le expone a su cuñada el estudio que está realizando sobre los intelectuales:

Este estudio lleva también a ciertas determinaciones del concepto de estado, que normalmente se entiende como sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para modelar a la masa según el tipo de producción y economía de un momento dado) y no como un equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un

grupo social sobre la entera sociedad nacional, ejercida a través de las organizaciones llamadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.) y justamente, en la sociedad civil actúan en especial los intelectuales (Benedetto Croce, por ejemplo, es una especie de papa laico y un instrumento efficacísimo de hegemonía, aunque de vez en cuando pueda encontrarse en oposición con este o aquel gobierno, etcétera) (L 210, 7 de septiembre de 1931; *Cartas*, 166-170; *Antología*, 270-273).

El discurso, que se desarrolla a continuación con algunas consideraciones sobre los límites corporativos de la sociedad comunal, que ha caído por no haber sabido crear una propia categoría de intelectuales «orgánicos» capaces de ejercer una hegemonía más allá de una dictadura, y sobre los límites del renacimiento, que acentuó la característica de los intelectuales italianos, de no ser «orgánicos» respecto a su sociedad, repite aquí dentro de una síntesis quizás demasiado rápida los temas de los cuadernos. Pero lo que más nos interesa es su clara distinción entre dictadura y hegemonía, entre estado como sociedad política y como equilibrio con la sociedad civil y sus organizaciones privadas, que nos da la clave para entender sin escándalos el significado no puramente coercitivo de la «coerción» gramsciana, y en particular todo el discurso dirigido a su mujer, considerada como «elemento del estado». A su equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil, en la dimensión universal corresponde en la dimensión molecular, pedagógica, el equilibrio entre coerción y espontaneidad, que él está buscando y que le ha parecido ver que se vislumbra en el concepto de responsabilidad. E incluso cuando habla de educación en un plano más amplio, él piensa en una hegemonía ejercida no con los instrumentos de la represión (policía, ejército, etc.), sino con los instrumentos mediatos como son la iglesia, los sindicatos, la escuela, esto es, instrumentos del consentimiento, del que Croce es un ejemplar insigne.

La escuela soviética: inclinaciones y desarrollo total (diciembre de 1931)

La escuela soviética sirve de tema a algunas cartas, escritas entre el 1931 y el 1933 a su cuñada y a su esposa, en las que la escasez de informes de que dispone le permite desgraciadamente casi solamente unos cuantos interrogantes e hipótesis; si resulta difícil para él forjarse una imagen precisa de sus hijos o de sus sobrinos, no le es ciertamente más fácil tener una idea de la organización escolar y de las orientaciones pedagógicas que predominan en la Unión Soviética. Pero la verdad es que esto no impide que incluso estas cartas contribuyan a que conozcamos mejor sus concepciones.

En la primera carta, bajo el estímulo de algunas noticias que le había dado su cuñada, le pide que entre en detalles, y entretanto abre la discusión sobre los problemas que se le han ocurrido primero:

Me gustaría que me escribieses sobre los nuevos métodos de educación a que aludes en tu tarjeta, pues creo que siempre ha habido niños que jugaban con pájaros vivos, con boliches, o que se llevaban a la cama sus objetos preferidos. Todo consiste en ver si se ha cambiado la relación entre los niños y las cosas, esto es, si se ha logrado suscitar en los niños una nueva manera de concebir la naturaleza y la vida (L 228, 7 de diciembre de 1931 ¹).

1. Esta cita no figura en la carta de la misma fecha a su esposa que transcriben las *Cartas*, 188-189.

Se trata, como explicará Gramsci en la carta siguiente, de la introducción de los «rincones especializados» (o rincones «vivos») en las escuelas soviéticas. El no muestra mucha sorpresa, sino más bien cierto escepticismo, a propósito de la creación de estos rincones, donde los niños juegan libremente y se ponen en contacto con animalitos o con objetos excluidos de la escuela tradicional; son los métodos normales de muchas escuelas activas, y no hay en ellos ninguna novedad, si no se estimula de esa forma una nueva actitud para con la naturaleza y para con la vida (dos palabras no casuales, que indican los dos objetos fundamentales de la instrucción, tal como señala él con frecuencia, la *societas rerum* y la *societas hominum*). En resumen, o se trata de momentos dentro de un trabajo educativo conscientemente dirigido a crear esos hombres nuevos de una nueva fase histórica, de los que ya le ha hablado en una clara alusión, o están destinados a ser una mera pérdida de tiempo. La desconfianza de Gramsci por los experimentos de la escuela activa tendrá otras ocasiones de manifestarse. Pero hay otro punto que le interesa más todavía, precisamente porque le parece en relación con el objetivo que tiene en la cabeza:

Me parece muy interesante que también en la escuela inferior se introduzca la institución de las brigadas de asalto. Pero también en este terreno debería conocer muchos más detalles no solamente sobre el método, sino también y especialmente sobre la disponibilidad de material didáctico; un peligro que se me ocurre que surgirá enseguida es el de crear de forma precoz una orientación profesional artificial (*Ibid.*).

Me parece que por brigadas de asalto hay que entender aquí el «método de laboratorio por escuadras» (*laborator'no-brigadnyi metod*), variante soviética («la traducción al ruso», nos vienen ganas de decir) del plan Dalton concebido por Helen Parkhurst; una variante que consistía en aceptar el principio de la planificación del trabajo autónomo de los alumnos, aunque rechazando sus riesgos de individualismo a través de la acentuación del trabajo de grupo. Efectivamente, el método de laboratorio por escuadras se había difundido ampliamente por las escuelas soviéticas hacia el año 1930, en concomitancia con el primer plan quinquenal de industrialización, que hizo necesaria una rápida formación de cuadros técnicos y provocó una especie de encantamiento ante todo lo que se relacionaba de alguna manera con la idea de plan. El éxito del mismo y de otros métodos por el estilo duró hasta las intervenciones del comité central del partido comunista, el 5 de septiembre de 1931 y el 25 de agosto de 1932, la primera de las cuales criticó el método de los proyectos, deri-

vado de Kilpatrick, y el segundo especialmente el método de laboratorio por escuadras que, a pesar de aquella primera advertencia en contra del entusiasmo exclusivo por un método o por otro, se había ido extendiendo ampliamente por aquella época, despersonalizando —como se denunciaba— a la actividad didáctica y desfigurando la función del maestro y la participación individual de los alumnos. La Krupskaja, esposa de Lenin y una de los responsables de la nueva pedagogía soviética, a pesar de admitir que en estas experimentaciones pedagógicas había «mucho harina de su cosecha», se asoció luego a las críticas, escribiendo, el 9 de diciembre de 1931, que «con frecuencia las formas de emulación socialista y el trabajo de asalto que practicamos en las escuelas, sin tener en cuenta las peculiaridades de la edad, han sido copiadas de la fábrica, y entonces ocurren cosas desagradables». La carta de Gramsci está escrita por estas mismas fechas y coincide por tanto con el momento de mayor entusiasmo por el método de laboratorio por escuadras. Pero él, a pesar de que muestra su aprecio por este método, pone un interrogante sobre el peligro de ligar demasiado prematuramente al alumno con un tipo determinado de trabajo, impidiendo una formación desinteresada y general y urgiendo artificialmente ciertas inclinaciones presuntas a determinadas opciones profesionales. Gramsci, si se opone al influjo casual del ambiente y pretende sustituirlo por una dirección consciente, teme sin embargo con mayor razón una dirección voluntaria que no vaya enderezada a la mayor ampliación posible del horizonte cultural de los niños. Y finalmente otra reserva:

Además, incluso los métodos más fascinantes resultan inertes si falta el personal capaz de vivificarlos en cada momento de la vida escolar y extraescolar; ya sabes muy bien que hasta los mejores tipos de escuela han fracasado por las deficiencias de los profesores (*Ibid.*).

Es difícil pensar en qué escuelas está pensando Gramsci, seguro de que le entiende su cuñada; probablemente la suya es una observación genérica, esto es, sin pensar en un tipo particular y determinado de escuela, sino en la capacidad educativa general de la institución civil del estado destinada para ello, esto es, de la escuela. En resumen, lo que importa no es el profesor concreto, sino los profesores como complejo de esos «elementos del estado destinados a educar a las jóvenes generaciones».

Una semana más tarde, discutiendo con su mujer sobre la intención de estudiar que ésta había manifestado (lo cual, observa Gramsci, puede significar varias cosas; por ejemplo, profun-

dizar en un tema determinado o adquirir el hábito científico), le sugiere que estudie cosas que le interesen también a él, e incluso que se «convierta en su corresponsal» en argumentos en que se refleje la vida intelectual de sus hijos.

En resumen, desearía... ser informado sistemáticamente del marco científico en que se desenvuelve la escuela o las escuelas a las que asisten Giuliano y Delio, para ser capaz de comprender y valorar las escasas alusiones que a veces me haces. La cuestión escolar me interesa muchísimo y también te interesa mucho a ti, porque escribes que el 60 % de vuestras conversaciones gira en torno a la escuela de los niños (L 232,14 de diciembre de 1931; *Cartas*, 191-192).

Ya le hemos oído a Gramsci expresar este mismo interés y dirigirle a su esposa esta misma petición de que le informe sobre la escuela soviética; pero su petición no se verá satisfecha (o quizás solamente en una parte muy pequeña). De todas formas, aquí, después de haberle dado algunas sugerencias sobre la forma sistemática de trabajar («hacer una encuesta, tomar apuntes, organizar el material recogido y exponer los resultados con orden y coherencia»), que recuerdan su antigua vocación de *excutibitor* o «pedagogo», y después de haber añadido en plan de broma que, si ella trabajase de ese modo, él se sentiría feliz («con una felicidad de pedante, en realidad»), concreta finalmente el terreno de sus intereses, recogiendo al pie de la letra y desarrollando los temas a los que aludía en la carta anterior a su cuñada:

Me interesa mucho, por ejemplo, saber cómo se ha insertado en la escuela primaria el principio de las brigadas de asalto y los rinconcitos especializados y qué objetivo pedagógico se propone conseguir. Puede surgir la duda de que eso acelere artificialmente la orientación profesional y falsifique las inclinaciones de los muchachos, haciendo perder de vista el objetivo de la escuela unitaria, llevar a los niños a un desarrollo armónico de todas las actividades, hasta que la personalidad formada ponga de relieve las inclinaciones más profundas y permanentes nacidas en un nivel más alto de desarrollo de todas las fuerzas vitales, etc., etc. (*Ibid.*).

Como se ve, no se trata de una simple repetición de las observaciones ya hechas a Tatiana, sino que más bien, partiendo de ellas, la reflexión de Gramsci ha dado un paso hacia adelante. Después de haber expresado, casi con sus mismas palabras, el temor de una precoz orientación profesional, Gramsci expone los motivos de ello: se corre el peligro de condicionar, cuando son todavía débiles las defensas de la personalidad, las inclinaciones del niño, dando de ellas una falsa imagen como si se tratara de algo natural, siendo así que son el producto de un ambiente condicio-

nante. Y no sólo, sino que polemiza de nuevo implícitamente en contra del innatismo, contrario por completo a su concepción del hombre como formación histórica; las inclinaciones más profundas y permanentes son, no ya un dato natural, sino por el contrario el resultado del desarrollo, un desarrollo que sólo se manifiesta precisamente cuando está suficientemente avanzado para poder dar lugar a una personalidad.

Con esto se ve también iluminado por contraste su «conformismo», dirigido a promover un desarrollo total, y no a condicionar al niño por medio de unas opciones prematuras. La finalidad de la escuela y de todo el proceso formativo, que no debe perderse nunca de vista, tiene que ser el desarrollo, no ya de esta o de aquella aptitud que parece quizás brotar espontáneamente, con la presunción de captar las dotes naturales (o, peor aún, con la simple intención de predeterminar a la personalidad a través de la coerción de un ambiente restringido), sino más bien «el desarrollo armónico de todas las actividades»².

Al escribir a su mujer en la Unión Soviética, Gramsci tenía que ser plenamente consciente de que no afirmaba un principio nuevo y original en sí mismo; todo el replanteamiento soviético de las posiciones de Marx a propósito de la instrucción se había centrado esencialmente en este objetivo de la formación de unos hombres desarrollados armoniosamente, totalmente, omnilateralmente. Lenin, que fue desde su juventud el primer lector inteligente de la pedagogía de Marx, escribirá que en el socialismo «se pasará a la supresión del trabajo entre los hombres, a la educación, instrucción y preparación de hombres desarrollados omnilateralmente y preparados omnilateralmente, de hombres capaces de hacerlo todo»³ y, aunque este motivo marxiano no esté entre aquellos en que él profundizó más, puede muy bien decirse que lo dejó en herencia a la reflexión pedagógica soviética. Así, ha sido Lenin el que ha recordado la necesidad de «evitar una especialización precoz» y la de «extender a todas las escuelas técnicas y profesionales las materias de cultura general»⁴, de modo que podemos decir que Gramsci no inventa, pero sí ciertamente replantea originalmente este motivo pedagógico fundamental del hombre desarrollado armoniosamente. Toda la temá-

2. O quizás, como debería haber escrito, «de todas las aptitudes»; pero tampoco se posee el autógrafo de esta carta y podría tratarse de un error del copista.

3. Cf. *La enfermedad infantil del «izquierdismo» en el comunismo*, en V. I. Lenin, *Obras escogidas* III, Moscú 1961, 349-434.

4. Cf. *Osservazioni alle Tesi di N. K. Krupskaja*, citado en *Il marxismo e l'educazione* I, 155.

tica gramsciana sobre la coerción o el conformismo tiene en esta carta, aunque meramente esbozada, una aclaración esencial en el plano psicológico y didáctico y un desarrollo global, hasta el momento en que la personalidad emerja como manifestación de inclinaciones nacidas a un nivel más alto del desarrollo de todas las fuerzas vitales; con ello señala un objetivo que anula frontalmente la sospecha inquietante de constricción y limitación de la personalidad que hubiera podido hacer surgir el término polémico de conformismo.

Esto mismo puede decirse de la reflexión de Gramsci en contra de la profesionalización o especialización precoz, que había sido uno de los puntos centrales de las tesis de Lenin sobre la instrucción politécnica, redactadas en el año 1920, pero que no llegaron a publicarse hasta 1928 bajo la dirección de la Krupskaja⁵, y que precisamente habían vuelto a proponerse, aunque de forma contradictoria, como fundamento de todo el trabajo escolar en la citada resolución del 5 de septiembre de 1931.

5. Cf. *Il marxismo e l'educazione* I, doc. 42. n., y II, doc. 15, n.

La escuela italiana: preparación para el trabajo (febrero de 1932-abril de 1933)

El problema de la escuela discriminatoria, en la que ni siquiera cabe el pretexto o la hipótesis de seguir precozmente las presuntas aptitudes, sino que es simplemente una continuación de las discriminaciones sociales, se presenta escandalosamente en Italia y atañe también de una forma directa a los familiares de Gramsci en Cerdeña.

También en este caso se trata del destino de la sobrina Mea, la cual, después de haber superado con brillantez los exámenes de admisión en la escuela media, había tenido que inscribirse en la escuela de preparación para el trabajo, esto es, aceptar la alternativa más modesta que se presentaba entonces para los que querían proseguir los estudios después de la enseñanza elemental. Gramsci, a quien quizás habían consultado al final de los estudios elementales de su sobrina sobre las posibilidades de su carrera escolar, había contestado (L 196, 29 de junio de 1931) que, como hacía ya tiempo que estaba «fuera de la circulación», ni siquiera sabía qué carácter y que finalidad tenían los exámenes de admisión a la enseñanza media, pero que le parecía que tenían que haber sido instituidos con la finalidad principal de hacer pagar una matrícula y por consiguiente hacer más difícil a los niños pobres el ingreso en esos estudios. De todas formas, a pesar de la admisión en la enseñanza media, Mea había tenido que ir a la escuela de preparación laboral, sobre cuya validez, evidentemente, se le había pedido su opinión al tío Antonio. Y Gramsci responde así:

No sé cómo está organizada la escuela de preparación en Ghilarza y cuáles son exactamente las materias de estudio para todo el curso. He leído en el *Corriere della Sera* la discusión que se ha desarrollado en el parlamento a propósito de este tipo de escuelas, pero los argumentos que se han discutido eran demasiado genéricos y vagos para poder formarse una idea precisa. Lo único importante que se podía deducir de allí era que la escuela de preparación no es un fin por sí misma, sino que abre la posibilidad de una ulterior carrera escolar (L 242, 1 de febrero de 1932).

La discusión a que alude Gramsci se había desarrollado en la cámara el 26 de noviembre de 1931 y él había tomado nota de ella en sus cuadernos, como luego veremos, dando una valoración bastante más severa que la que aquí expresa a sus familiares sobre el carácter selectivo de esta escuela.

Pero sigue siendo verdad que él no está suficientemente informado de este tipo de escuela; por ello renueva su petición de que le informen con mayor detalle en una carta a su madre que ya hemos recordado, escrita un mes y medio más tarde:

Quisiera conocer con exactitud el programa académico de la clase a la que existe Mea; si es posible —y creo que se podría conseguir recurriendo a cualquier maestro varón o hembra—, quisiera tener la copia del programa de los tres años de la escuela de iniciación. Dile a Franco que me escriba sobre su mecano y las construcciones que logra hacer (L 251, 14 de marzo de 1932; *Cartas*, 204-205).

Pero también aquí, como en el caso de la escuela soviética, ve muy escasamente satisfechas sus peticiones; no tiene más remedio que quejarse de ello y volver a insistir:

Las noticias que me ha mandado Mea sobre la escuela de preparación son demasiado escasas. Me gustaría saber más: algo sobre los libros de texto, sobre el contenido del programa, sobre las composiciones de italiano, sobre el horario, etc. Estoy esperando la carta de Franco, que creo me informará sobre sus trabajos de ingeniería con el mecano (L 256, 4 de abril de 1932).

Lo que mueve a Gramsci, por encima del problema familiar, es un interés de principio por el problema de fondo de la función y de los modos de la instrucción profesional, de la relación que hay en ella entre la instrucción desinteresada y formativa y la preparación profesional, y más en general el problema de la formación moderna, matemático-mecánica, de la que estas escuelas son una expresión torcida y limitada; de aquí su alusión repetida al mecano, que es un indicio evidente de esta preocupación.

Se trata siempre de la misma exigencia de una cultura formativa completa, que vuelve a aparecer en la que es prácticamente la última carta que nos queda a sus familiares de Cerdeña. Gramsci se ha enterado de una forma vaga, dado que la escasez de noticias le impide incluso reconstruir «cuál es ahora la situación escolar» de sus sobrinos, que Mea está descontenta de su escuela, y por eso recomienda a su hermana Teresina que la anime a fin de que «siga estudiando de todas formas; podrá perder, en una mala hipótesis, algún año como tiempo material en una carrera escolar determinada, pero no lo perderá por completo si va mejorando día tras día su cultura, su preparación cultural, y si se va ampliando el horizonte de sus conocimientos y de sus intereses intelectuales» (L 339, 3 de abril de 1933).

Desde Croce a Lenin: la hegemonía (marzo-junio de 1932)

Ya hemos visto cómo Gramsci, en la carta en que había resuelto su duda pedagógica sobre el espontaneísmo y el autoritarismo, se refería al psicoanálisis de Freud y comparaba la importancia que éste atribuía al contenido presocial de la psique individual con la exaltación que había hecho el siglo XVIII del buen salvaje. Vuelve ahora sobre el psicoanálisis en un grupo de cartas donde discute con su cuñada sobre los desequilibrios psíquicos de su esposa, pero considerándolo desde un punto de vista diverso.

Le había escrito a Tatiana (L 245, 15 de febrero de 1932; *Cartas*, 196-198) que el psicoanálisis le parecía apropiado solamente para los elementos «humillados y ofendidos»; ahora, frente a las protestas de su cuñada, aclara mejor su pensamiento. El psicoanálisis es válido para la observación de las desolaciones que surgen en muchas conciencias por el contraste entre lo que parece ser un deber y las tendencias reales que nacen de viejos hábitos; y este contraste se exaspera en los momentos de crisis en todos aquellos que, o no se adaptan a la hipocresía social general, o no se abandonan a un vulgar escepticismo. El camino de salida consiste para Gramsci en pensar «históricamente, dialécticamente», «en identificar con sobriedad intelectual la propia tarea». Y, como corolario de estas observaciones suyas, que nos interesan aquí porque se enfrentan en una nueva perspectiva con la relación existente entre el conformismo social y la espontaneidad individual, añade estas palabras:

Quiero hacerte otra advertencia a propósito del concepto de ciencia en este orden de hechos psíquicos, y es que me parece muy difícil aceptar, a este respecto, el concepto excesivamente rígido de las ciencias naturales y experimentales. Habría, pues, que dar mucha importancia al llamado atavismo, a la «mneme» como memoria de la materia orgánica, etc. Yo creo que se atribuye al atavismo y a la «mneme» muchísimo de lo que es meramente histórico y adquirido ya en la vida social, que no hay que olvidarlo, comienza de inmediato en cuanto se sale a la luz desde el seno materno, apenas se abren los ojos y los sentidos empiezan a percibir. ¿Quién podrá indicar nunca dónde comienza en la conciencia o subconciencia el trabajo psíquico de las primeras concepciones del hombre-niño, ya organizado para recordar lo que ve y siente? ¿Y cómo distinguir y precisar entonces lo que se atribuye al atavismo y a la «mneme»? (L 250, 7 de marzo de 1932; *Cartas*, 202-204).

Gramsci ataca al mismo tiempo al cientismo positivista y a las concepciones innatistas; para poder transferir los criterios de las ciencias naturales a las investigaciones sobre la psique humana, sería necesario reducirla a una mera herencia biológica (atavismo, mneme), siendo así que la psique es una formación histórica, adquirida de unos modos difícilmente reconstruibles desde el momento en que ve la luz el niño. Ya conocemos las implicaciones educativas de esta concepción histórica del hombre.

Pero entretanto esa relación entre el conformismo social y la espontaneidad individual tiene que ser estudiada también desde la perspectiva política. En otra de sus cartas a Tatiana de este período (en que empieza a redactar sus notas sobre Croce), hablando una vez más de su investigación sobre los intelectuales, aclara su concepción sobre la hegemonía:

Puede decirse concretamente que Croce, en su actividad histórico-política, pone el acento únicamente en ese momento que en política se llama de «hegemonía», del consenso, de la dirección cultural, para distinguirlo del momento de la fuerza, de la constricción, de la intervención legislativa y estatal, o policial (L 263, 2 de mayo de 1932; *Cartas*, 218-221).

Gramsci comparte esta concepción, pero le reprocha a Croce la ilusión de querer liquidar de esta forma la filosofía de la praxis, esto es, el marxismo, mientras que

Ha ocurrido justamente que, en el mismo período en que Croce elaboraba esta sedicente clave suya, la filosofía de la praxis, en sus mayores teóricos modernos, era elaborada en el mismo sentido y se revalorizaba sistemáticamente el momento de la «hegemonía» o de la dirección cultural, en oposición a las concepciones mecanicistas o fatalistas del economismo. E incluso ha sido posible afirmar que el rasgo esencial de la más moderna filosofía de la praxis consiste justamente en el concepto histórico-político de «hegemonía» (*Ibid.*).

Así pues, Lenin y el leninismo son, detrás del transparente lenguaje «carcelario», los puntos de referencia de Gramsci en la elaboración del concepto de hegemonía. Pero es evidente que, tras el nombre silenciado de Lenin, Gramsci reivindica también aquí la validez de toda su batalla antipositivista, que lo ha llevado a recorrer de nuevo el camino de Croce para ir todavía más allá que él.

Unos días más tarde, tendrá que defender la primacía marxista en la concepción de la hegemonía contra las críticas de su misma cuñada, insistiendo en que la historia ético-política no es ni mucho menos extraña al marxismo, precisamente en cuanto historia del momento «hegemónico», mientras que el marxismo excluye solamente la historia especulativa o ideológica que, como demuestra muy agudamente, es precisamente la historia del siglo XIX como historia de la libertad, tal como la ha narrado Croce a partir de 1815, esto es, ignorando el momento de la fuerza y haciendo del momento siguiente de equilibrio un momento por sí mismo, ideal y eterno. Los dos momentos de la historia —la fuerza y el equilibrio— son también los dos momentos de la relación educativa; Gramsci le reprocha al neo-idealismo el querer ignorar el momento de la coerción, para exaltar y elevar a categoría absoluta el momento de la espontaneidad. Pero ya sabemos cómo Gramsci identifica esta exaltación de la espontaneidad propia de la pedagogía idealista con una concreta renuncia a educar, que equivale a dejar que vaya educando la casualidad de los influjos ambientales predeterminados (L 264, 9 de mayo de 1932; *Cartas*, 221-231).

Gramsci desarrolla largamente en su correspondencia con Tatiana, paralela a las notas de sus cuadernos, estas interpretaciones de la postura de Croce y de su «religión de la libertad». Si ya algún tiempo antes (L 205, 17 de agosto de 1931) le había atribuido a Croce el principal mérito de haber demostrado «que el hombre moderno puede y debe vivir sin religión» y había reconocido en esto «la mayor aportación a la cultura mundial dada por los intelectuales italianos modernos» (*Antología*, 267-270), ahora reconoce que la «religión de la libertad» es en último análisis «una fórmula antimística y, si quieres, antirreligiosa», ya que para Croce cualquier concepción del mundo, en cuanto norma de vida moral, es religión. Por consiguiente, es fácil de comprender que a los ojos de los defensores de esta religión laica todas las religiones confesionales parezcan mitológicas, de la misma forma que las primitivas, según la doctrina que se remonta a Hegel y a Vico y que es patrimonio común de toda la filosofía idealista italiana. Y se comprenden de igual modo las implicaciones prácticas que esta doctrina lleva consigo:

En esta doctrina se basa la reforma escolar gentiliana en lo que se refiere a la enseñanza religiosa en las escuelas, que también Gentile quería limitar sólo a las elementales (niñez propiamente dicha) y que, en todo caso, ni siquiera el gobierno ha querido que se introdujera en la enseñanza superior (L 269, 6 de junio de 1932; *Cartas*, 225-227) ¹.

Las luchas por el control de la juventud entre las organizaciones fascistas y las organizaciones católicas que siguieron a la firma de los pactos de Letrán pueden explicar el tono objetivo de Gramsci al constatar las motivaciones ideales de la renuncia de los laicos a educar al pueblo y de la cesión de esta tarea a otras fuerzas distintas. En los cuadernos el juicio será aún más severo.

También nos remite a este nudo de problemas una carta dirigida a los familiares de Cerdeña sobre algunos temas cotidianos de la vida de sus sobrinos. Franco ha superado ya los exámenes y Gramsci, después de pedirle que le escriba directamente sus impresiones sobre el año escolar que ha transcurrido, subraya una vez más el valor de estas primeras pruebas infantiles:

El primer examen es una cosa muy importante en la vida. Ahora puede decirse que Franco ha entrado en la sociedad de los hombres, que se ha convertido en un ciudadano, porque ha intentado hacer ver a los demás hombres lo que vale para su edad y éstos le han juzgado y han afirmado que está bien. Es una cosa mucho más importante que la primera comunión, según mi punto de vista (L 272, 19 de junio de 1932).

Gramsci, que no suele mostrarse muy tierno con la mecnicidad de los exámenes, valora sin embargo pedagógicamente su carácter de compromiso y de control recíproco entre los hombres, y al mismo tiempo aprovecha la ocasión para compararlos y exaltar su valor respecto a la primera comunión, que le habían mencionado probablemente con mayor entusiasmo sus familiares. Recordamos que ya había hablado Gramsci de la primera comunión con ocasión de los siete años de Delio, pero para subrayar la importancia del paso a un nuevo período de la adolescencia; aquí le interesa más bien poner de relieve, frente a una ceremonia abstracta, el compromiso real de una prueba meramente mundana a la que por primera vez se ve sometido el niño fuera del ámbito familiar, en su relación con los demás hombres. En substancia, Gramsci rechaza prácticamente, en esta carta suya dirigida indirectamente a su sobrino, la hipocresía y la renuncia que están implícitas en la teoría y en la práctica de Gentile, donde se identifica a la niñez con la religión.

1. Hemos corregido la traducción «y que, en todo caso, el gobierno ha querido que fuese introducida en la enseñanza superior», gramatical e históricamente falsa (*N. del T.*).

El hombre moderno, integralmente desarrollado (agosto de 1932-agosto de 1933)

La lenta discusión con su mujer se reanuda, a la distancia de algunos meses, con una carta que tiene un valor conclusivo sobre el tema de la formación de la personalidad. Una vez más Gramsci se muestra reacio a conceder mucho crédito a la capacidad de su esposa para diagnosticar las inclinaciones de sus hijos, y sobre todo se muestra escéptico sobre la posibilidad objetiva de este diagnóstico; entre otras cosas, su mujer, que hace unos años había creído que podía señalar en Delio una inclinación para la ingeniería constructiva, se muestra ahora propensa a atribuir esta inclinación a Giuliano y a ver más bien en Delio ciertas tendencias a la literatura y a la «construcción poética».

De veras que no creo en esas inclinaciones genéricas tan precoces y que no tengo mucha confianza en tu capacidad de observar sus tendencias a una orientación profesional. Creo que en cada uno de ellos subsisten todas las tendencias, como en todos los niños, tanto hacia la práctica como hacia la teoría o la fantasía, y que incluso sería correcto guiarles en este sentido a una atemperación armoniosa de todas las facultades intelectuales y prácticas, que ya tendrán tiempo de especializar en su momento, sobre la base de una personalidad vigorosamente formada en sentido total e integral (L 283, 1 de agosto de 1932; *Cartas*, 230-231).

Los temas que aquí se tocan no son más que una ulterior confirmación y profundización de los que ya hemos visto enunciados en las cartas anteriores, especialmente en la del 14 de diciembre de 1931 (*Cartas*, 191-192). Las dudas sobre la posibilidad de

señalar inclinaciones precoces están aquí motivadas por la consideración general de que todos están naturalmente dispuestos para todo, para la práctica lo mismo que para la teoría o para la fantasía (aquí la fantasía es una indicación —sugerida evidentemente por la presunta inclinación de Delio hacia la poesía— de cuño típicamente gramsciano, que integra la acostumbrada oposición entre la teoría y la práctica, común a la pedagogía de tradición marxista). Por tanto, lo que determina las opciones no es una naturaleza humana genérica, sino la formación histórica y social sucesiva; de aquí la necesidad de formar al niño dirigiendo armoniosamente en él todas las facultades, ya que, como había dicho en la carta anterior, sólo es posible hacer una opción que sea algo más que pura apariencia, no ya sobre la base de presuntas cualidades innatas, sino sobre el complejo de una personalidad desarrollada totalitaria e integralmente a través de múltiples experiencias. Se rechaza una vez más, meditadamente, todo el innatismo y el espontaneísmo; la naturaleza humana no es más que un dato genérico, que contribuyen a determinar la historia, la sociedad, el ambiente, esto es, la educación. Y la conjunción armoniosa de todas las facultades se presenta en estos momentos como una síntesis de tipos histórico-sociales realmente existentes, pero cada uno insuficiente de por sí:

El hombre moderno debería ser una síntesis de hipotéticos caracteres nacionales: el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés, recreando, por así decirlo, el hombre italiano del renacimiento, el tipo moderno de Leonardo da Vinci convertido en hombre-masa y hombre colectivo, aun manteniendo su fuerte personalidad y su originalidad individual. Una cosa sencilla, como ves. Tú querías llamarle Leo a Delio; ¿cómo no se nos ocurrió llamarlo Leonardo? ¿Piensas que el sistema educativo Dalton puede producir Leonardos, aunque sea como síntesis colectiva? (*Ibid.*).

Es el mismo ideal, aunque históricamente limitado, que ya había sido indicado por Marx y por Engels, y que vuelve a proponer Gramsci, a pesar de que es consciente de su aproximación: «Una cosa sencilla, como ves», añade en plan de broma. Pero la misma hipótesis del nombre de Leonardo que se podría haber dado a su hijo demuestra que se trata de un pensamiento serio. Y la conclusión es una vez más la repulsa de toda pedagogía que permanezca de algún modo en el surco de la tradición rousseauiana, del espontaneísmo y, en este caso, del plan Dalton, que en su forma adaptada de método de laboratorio por escuadras estaba suscitando tantos entusiasmos en la Unión Soviética, hasta llegar a provocar —como hemos visto— una reacción expresa

contra él en el documento del 5 de septiembre de 1931 y una condena definitiva del mismo el 25 de agosto de 1932. Es significativo que la carta de Gramsci se coloque entre estos dos documentos.

También conviene advertir que Gramsci, al definir el tipo del hombre armoniosamente desarrollado, tiene presente en primer lugar al ingeniero americano (lo cual nos indica que ha abandonado ya aquellas reservas que expresó en otra ocasión sobre aquel tipo de formación humana), y luego al filósofo alemán (los dos tipos que en su conjunción parecen resumir el desarrollo de las facultades prácticas e intelectuales), para terminar con el político francés (lo cual significa que la capacidad de dirección política es considerada como uno de los elementos de formación de una personalidad completa). Quizás podríamos extrañarnos de que falte en este catálogo el hombre soviético, o al menos el hombre socialista; pero éste es precisamente el «hombre moderno» (comprobaremos en los cuadernos el significado específico de este adjetivo), que anda buscando Gramsci, y que no es todavía una realidad histórica sino solamente un objetivo. Por eso es importante que Gramsci hable de métodos y de fines educativos no ya para «salvar» a cada individuo en concreto, sino para formar a la totalidad de los individuos, al hombre-masa o el hombre colectivo. Precisamente por esto la relación pedagógica no se puede agotar en el ámbito modesto de las técnicas didácticas, como el plan Dalton, esto es, de una relación «molecular» profesor-alumno, sino que afecta a toda la sociedad en su conjunto.

Vienen luego otras cartas, en las que se expresan las antiguas discrepancias educativas entre Gramsci y su esposa, a la que le reprocha de nuevo el «fondo ginebrino» que perdura en su ánimo, contraponiendo al mismo, con cierta autocrítica compensativa, su ser demasiado italiano y su demasiada simpatía para con el renacimiento y para con Leonardo (L 314, 28 de noviembre de 1932). En otra ocasión le invita a que compruebe el hecho, que ya le hemos visto observar varias veces, de que «los mayores no consiguen acordarse de cómo fueron de niños», y que «por eso no siempre consiguen darse cuenta de determinadas actitudes de los pequeños» (L 324, 16 de enero de 1933; *Cartas*, 247-248). Otra vez le reprocha el que Delio «viva en una atmósfera ideológica algo blanda y bizantina» (L 327, 30 de enero de 1933; *Cartas*, 249-250). Se advierte siempre por su parte, al lado de la polémica, el esfuerzo por intervenir a fin de mejorar las condiciones psíquicas y la conciencia intelectual de su esposa (llegará incluso a reprocharse el haber faltado a esta tarea), para ayudarle a que se comprenda a sí misma y los objetos de su experiencia

cultural; sus lecturas, por ejemplo, por las que ella se muestra ingenuamente atraída unas veces mientras que otras le repelen, están siempre «en la esfera del sentimiento o de la pasión inmediata», sin que sea capaz de ponerse «en disposición de criticar históricamente sus ideologías con el dominio sobre ellas» (L 364, 8 de agosto de 1933).

Y reaparece finalmente en otra carta a su esposa el motivo de la inoportunidad de diagnosticar precozmente las inclinaciones de los niños. Después de haber expresado su complacencia por la participación de Giuliano en un campamento con los condiscipulos, del que espera que pueda servirle para adquirir independencia intelectual y para liberarse de tendencias morbosas, «femeninas en sentido peyorativo», Gramsci excluye que se puedan sacar algunas indicaciones sobre sus aptitudes del simple hecho de que reproduzca las flores que ha observado en el campo:

Pero ¿no te parece que resulta un poco precipitado sacar de estos hechos tan pequeños unas conclusiones tan perentorias sobre sus inclinaciones? ¿Puede hablarse ya de orientaciones mentales en un niño que está dando los primeros pasos de su desarrollo? Me parece que hay mucho mecanicismo escolar en este modo de considerar las cosas y mucha, ¿cómo podría decir?, falsa ciencia y pedantería. Sin embargo, es muy interesante que la maestra haga estas observaciones y que las coordine; lo malo es que los datos son demasiado escasos e inconnexos y por tanto pueden inducir a insistir artificialmente sobre motivos educativos no debidamente fundados y superficiales (L 362, 1 de agosto de 1933).

Así pues, aunque remacha su propia convicción acerca de la estructura inicial indiferenciada de la personalidad, Gramsci no excluye *a priori*, sino que aprecia francamente, la importancia de una observación atenta y prudente de sus manifestaciones, con tal que esto se lleve a cabo sobre la base de datos suficientes y bien ponderados, y evitando de todas formas las intervenciones que delimiten artificialmente el panorama educativo.

Todos los hombres del mundo (1936)

Durante los últimos años, a medida que van creciendo los niños y empiezan a poder comunicar directamente con él, Gramsci insiste en que le den noticias sobre sus lecturas y les da oportunos consejos sobre ellas. Del *Pinocho*, de *La cabaña del tío Tom*, de *El libro de la selva*, sobre los que había discutido antes con su mujer, pasa ahora a la discusión directa con Delio sobre Chejov, Gorki, Tolstoi y sobre sus experiencias escolares. De esta forma, evocando además sus propias experiencias negativas, vuelve sobre un motivo que ya le hemos sentido repetir y del que nos indica ahora la fuente autobiográfica:

El sistema escolar que yo seguí estaba muy retrasado; además, la casi totalidad de mis condiscípulos no sabía hablar el italiano más que muy mal y a duras penas; esto me ponía en condiciones de superioridad, ya que el maestro debía tener en cuenta la media de los alumnos y el saber hablar corrientemente el italiano era ya una circunstancia que facilitaba mucho las cosas (la escuela estaba en una aldea rural y la gran mayoría de los alumnos era de origen campesino) (L 387, 25 de enero de 1936).

Por lo demás, se trata de un motivo que aparece con frecuencia en los cuadernos, tanto del comienzo como del final de su estancia en la cárcel, y que corresponde no sólo al interés de Gramsci por las cuestiones de la lengua y de su enseñanza, sino también al problema de la coerción y del espontaneísmo.

Gramsci se muestra especialmente preocupado por la noticia que le ha dado Tatiana de que Giuliano ha sido enviado a una

escuela especial (L 395, verano de 1936). Escribe sobre ello a su mujer, quejándose de que no sabe «casi nada de los niños, de su desarrollo intelectual, de su vida concreta». Había intentado hablar con el propio niño, unas veces para pedirle que le explicase en qué consistían sus dificultades en el estudio (L 387, citada), y otras, después de haber sabido de él que asistía a una escuela que le servía «para no perder un año de estudio», para animarle a que afrontase los acontecimientos con serena tranquilidad (L 141, sin fecha).

Su preocupación constante por una formación austera aparece de nuevo en una carta a Delio, en la que, después de quejarse de la superficialidad de las noticias que le da sobre su vida, añade:

Yo creo que una de las cosas más difíciles a tu edad es estar sentado ante el pupitre para poner en orden los propios pensamientos (o incluso para pensar) y para escribirlos con cierto garbo; éste es un aprendizaje más difícil muchas veces que el de un obrero que desea adquirir una cualificación profesional y tiene que empezar su preparación a tu misma edad (L 389, 16 de junio de 1936).

Ya en su carta del 25 de agosto de 1930 Gramsci había subrayado la importancia de la costumbre de estar sentado horas y horas en el pupitre (y este motivo aparecerá repetidamente en las notas de los cuadernos); aquí tenemos además una comparación entre este aprendizaje y el de las profesiones técnico-manuales, subrayado por el uso de una terminología («aprendizaje») sacado precisamente de estas últimas. Volveremos a encontrar esta analogía tanto en las primeras como en las últimas páginas de los cuadernos.

Todos estos motivos de una pedagogía de la exigencia y de una alusión al mundo de la producción vuelven una vez más en una carta en la que Gramsci expresa sus dudas sobre los criterios con los que son educados sus hijos. Ya ha discutido con Tatiana sobre el tipo de escuela que frecuenta Giuliano y se ha mostrado en desacuerdo con ella al valorar las condiciones intelectuales del niño, sobre las que se declara «no pesimista»; así pues, no comparte el criterio que movió a su esposa a enviarlo a una escuela especial. Por lo que se refiere a Delio, escribiendo a su esposa, se declara convencido de que «como todos los niños de su edad» él es muy concreto en la vida real; pero añade a continuación:

Esto no significa que las lecturas y la orientación escolar que le haya podido dar algún profesor no le muevan en algunos casos a ejercitar su fantasía de una forma que a mí me parece equivocada y basada en hipótesis pseudocientíficas. Me parece equivocado y que hay que corregirlo, pues yo creo que siempre es necesario conducir a los alumnos

por un camino que permita el desarrollo de una cultura sólida y realista, depurada de todo elemento de ideologías estúpidas y rancias, y que favorezca la formación de una generación que sepa construir su vida y la vida colectiva de un modo sobrio, con el máximo de economía de esfuerzos y el máximo de rendimiento (L 402, 1936).

Así pues, la crítica va dirigida aquí no tanto a su esposa como más bien a la propia escuela soviética o a algunos de sus profesores. En una carta anterior a Tatiana (L 190, 18 de mayo de 1931; *Cartas*, 154-155) había hablado de la fe casi religiosa de los rusos contemporáneos en la ciencia, por el estilo de la que habían tenido los europeos occidentales a finales del siglo pasado y que se había perdido más tarde gracias a la crítica de la filosofía más moderna (el cientismo positivista) y por el desastre de la democracia política (esto es, la crisis del reformismo evolucionista). La tendencia a fantasear con hipótesis pseudocientíficas, que en este lugar teme Gramsci haya sido cultivado en Delio por alguno de los profesores, es una de aquellas deformaciones intelectuales contra las que siempre luchó con incansable tenacidad durante toda su vida; añadirá para confirmarlo los ejemplos clamorosos del «lorianismo» italiano, pero no dejará de descubrir también en otro lugar este mismo peligro en la Unión Soviética, en donde estaba surgiendo cierto entusiasmo loco por la ciencia precisamente en relación con el gran despertar cultural al que se estaba asistiendo. A cualquier tipo de fantasías abstractas opone él la exigencia de una cultura sólida y realista, con la finalidad, no ciertamente desproporcionada al problema familiar y escolar del que está discutiendo, de la formación de hombres sobrios, capaces de construir la vida colectiva «con el máximo de economía y de rendimiento». No se trata en este caso de una exigencia genérica; Gramsci se siente realmente inclinado a identificar en la producción de la vida colectiva el criterio objetivo con el que compaginar las opciones educativas. Y tendremos una confirmación puntual de ello en los cuadernos.

No dejarse llevar por la fantasía por obra de unas hipótesis pseudocientíficas, saber compaginar la validez de un proyecto con la real capacidad de producción de la vida colectiva, todos éstos son temas que vuelven a aparecer, delicadamente traducidos a términos infantiles, en una serie de cartas a Delio, a propósito de una de sus ideas fantásticas sobre los elefantes:

Me ha gustado tu idea de ver el mundo habitado por elefantes erguidos sobre las patas traseras, con el cerebro muy desarrollado; claro que, para poblar en grandes cantidades la superficie del globo, habrían tenido que construir enormes rascacielos. Pero ¿para qué les habría servido el cerebro sin manos? Las avestruces tienen la cabeza erguida

y libre, caminan con dos patas, pero no por ello se les ha desarrollado mucho el cerebro. Está visto que en la evolución del hombre se han concentrado muchas condiciones favorables, en el sentido de capaces de ayudarlo a convertirse en lo que ya era antes incluso de que se desarrollaran la voluntad definida respecto de un fin y la inteligencia suficiente para organizar los medios necesarios para la consecución del fin mismo (L 409, sin fecha; *Antología*, 508).

Me parece que esta carta, sin fecha, puede en realidad averiguarse fácilmente por qué fechas se escribió; al menos en el sentido de que se trata de una nota añadida a la carta a su esposa que hemos leído hace poco. Con su mujer Gramsci ha hablado seriamente sobre las fantasías pseudocientíficas; ahora discute sobre ellas con su hijo, adaptándose todo lo posible a su mentalidad. Podría decirse que detrás de esas representaciones fantásticas está la simplificación, por parte de alguno de los profesores soviéticos, de las tesis tan conocidas de Engels (en su *Dialéctica de la naturaleza*) sobre la humanización del mono, a través de la conquista de la posición recta y del desarrollo de la mano y consiguientemente del cerebro. Gramsci penetra en la fantasía del niño, pero —como había escrito a su esposa que había que hacer siempre— lo conduce «por un camino que le permita el desarrollo de una cultura sólida y realista». Y reanudará una vez más el discurso en otra carta posterior a la respuesta del niño:

Yo no sé si el elefante puede (o podía) evolucionar hasta convertirse en la tierra en un ser capaz, como el hombre, de dominar las fuerzas de la naturaleza y utilizarlas para sus propios fines. Estoy hablando en abstracto... Lo que piensas de la posibilidad de que el elefante adaptara sus patas para el trabajo práctico no responde a la realidad; el elefante tiene como elemento «técnico» la trompa y desde el punto de vista «elefantesco» la utiliza de maravilla para arrancar árboles, defenderse en ciertas circunstancias, etc. Me habías escrito que te gustaba la historia y así hemos llegado a la trompa del elefante. Yo creo que para estudiar historia no hay que fantasear demasiado sobre lo que habría ocurrido «si»... (L 314, sin fecha; *Cartas*, 280; *Antología*, 509).

La historia: la conciencia histórica, la capacidad de colocarse crítica e históricamente a uno mismo, a los demás y todos los objetos de la propia reflexión. Esto, que es realmente para Gramsci el grado más elevado de la cultura, volverá a aparecer finalmente en una carta que, por el doloroso testimonio sobre sus condiciones y por el mensaje que contiene, podría considerarse algo así como un testamento espiritual para su hijo:

Queridísimo Delio:

Me siento un poco cansado y no puedo escribirte mucho. Tú escríbeme siempre y de todo lo que te interesa en la escuela. Yo creo que te

gusta la historia, como me gustaba a mí cuando tenía tu edad, porque se refiere a los hombres vivos y todo lo que se refiere a los hombres, a cuantos más hombres sea posible, a todos los hombres del mundo en cuanto se unen entre sí en sociedad y trabajan y luchan y se mejoran a sí mismos, no puede dejar de gustarte más que nada (L 418, sin fecha; *Cartas*, 280-281; *Antología*, 511).

-

III

LOS CUADERNOS DE LA CARCEL

PRÓLOGO

Tenemos de Gramsci, redactados durante sus últimos años en la cárcel, veintinueve cuadernos (más cuatro de traducciones), que empezó a escribir cuando finalmente obtuvo autorización para ello, a partir del 8 de febrero de 1929, y que continuó mientras lo sostuvieron las fuerzas, esto es, hasta 1935, cuando se encontraba ya en libertad condicional en una clínica de Formia. Son cuadernos de muy distinta amplitud y de contenido variado, que pueden centrarse en torno a dos períodos: al primero, entre el 1929 y el 1932, corresponden nueve cuadernos «misceláneos» (aunque en cada uno de ellos predomina en general cierta afinidad temática); al segundo período, entre el 1932 y el 1935, pertenecen los otros veinte cuadernos que, a excepción de tres que son también misceláneos, son totalmente «especiales», esto es, dedicados normalmente a un solo tema, sobre la base del último plan de trabajo elaborado en 1932.

Como los cuadernos «especiales», aparte de contener algunas notas nuevas, no hacen más que recoger, corrigiéndolas, refundiéndolas y ampliándolas más o menos, las notas que ya había escrito en los anteriores cuadernos «misceláneos», podemos decir que son en gran parte cuadernos de segunda redacción.

No siempre es posible establecer con certeza la fecha de redacción de los *Quaderni* (Q) o de las notas en el interior de los mismos; normalmente sólo encontramos alguna que otra referencia a lecturas o a acontecimientos de fecha fija o aproximada que nos pueden ofrecer importantes elementos para determinar por lo menos un *terminus a quo* y un *terminus ad quem* dentro de los cuales podemos colocarlos; pero también a veces la misma compara-

ción con las cartas puede darnos nuevos indicios para señalar algunas fechas, aunque sólo sea de modo hipotético. De todas formas es sabido que Tatiana les puso a los cuadernos una numeración casual, expresada en números romanos, que es la que se indica en los índices de la edición de Einaudi, mientras que los estudios actualmente en curso para la edición crítica se muestran más bien inclinados a definir su orden cronológico.

Nosotros seguiremos las notas de los cuadernos —como ya hemos hecho con las cartas— precisamente en su orden cronológico, en la medida en que puede determinarse y en cuanto que este orden es compatible con la coherencia de la exposición. Ya sabemos que antes del año 1932 ni la escuela ni la educación general se nombran expresamente en los planes de trabajo de Gramsci, ni en los que comunica en sus cartas a su cuñada Tatiana, ni en el primero de los dos planes registrados en los cuadernos, el del 8 de febrero de 1929; solamente en 1932 es cuando el segundo y último plan de trabajo registra repetidas veces este tema entre los títulos de los «Ensayos principales» y de las relativas «Agrupaciones de materias», relacionándolo con el problema de los intelectuales; más tarde el propio Gramsci hablará entre sus notas de la «serie sobre los intelectuales y el problema escolar» (Q 16-XXII, p. 31 bis).

En general, los cuadernos más interesantes para nosotros serán los que contienen precisamente esta serie de notas; pero las cartas nos han enseñado ya a seguir también con atención especial los problemas del americanismo, esto es, de la cultura tecnológica moderna, con todas sus implicaciones. Podemos decir por consiguiente que los cuadernos que seguiremos de una forma particular (indicados con el número de orden cronológico, seguido del número romano indicado por Tatiana): entre los cuadernos de primera redacción, los misceláneos, el Q 1-XVI, escrito entre 1929 y 1930, en donde se tocan, aunque sea de una manera todavía dispersa e inorgánica, todos los temas pedagógicos de fondo; en segundo lugar, el importantísimo Q 4-XIII, escrito en gran parte en el año 1930 que, además de sus diversas notas, desarrolla esencialmente las grandes cuestiones de la organización de la escuela y del principio educativo; después, entre los cuadernos especiales de segunda redacción, especialmente el Q 12-XXIX, escrito en 1932, donde reelabora las notas del Q 4-XIII, y que ha sido publicado en un volumen especial, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*¹; finalmente, el Q 22-V, escrito a partir de 1934 en adelante, que reelabora especialmente las notas sobre el americanismo y el fordismo, ya contenidas en su mayor parte en el Q 1-XVI y en menor medida en el Q 4-XIII (son las publicadas

en el volumen *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo stato moderno* ²). Pero también de otros muchos cuadernos, sobre todo de los misceláneos del primer y del segundo período, se podrán sacar observaciones de gran importancia. Nosotros, prescindiendo en parte del orden cronológico, aunque sin romper todavía con la subdivisión entre los dos períodos, los distribuiremos agrupándolos mediante una división puramente acomodaticia, válida sólo para nuestro objetivo, como «cuadernos-misceláneos intermedios» y «últimos cuadernos-misceláneos», situándolos respectivamente detrás de los dos cuadernos-misceláneos principales (1-XVI y 4-XIII) y del cuaderno especial 12-XXIX.

1. Traducción castellana de R. Sciarreta, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires 1960 (N. del T.).
2. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el estado moderno*, Buenos Aires 1962. Una antología de esta obra puede verse en la traducción de J. Solé-Tura, *La política y el estado moderno*, Barcelona ²1973 (N. del T.).

Primeras notas pedagógicas dispersas Cuaderno 1-XVI (1929-1930)

Las cartas desde la cárcel nos han permitido dar una primera y rápida ojeada a los motivos principales de la reflexión pedagógica de Gramsci y captarlos muchas veces en su mismo nacimiento, para seguir luego su desarrollo en ese continuo entrelazarse del nivel «molecular» —que suele ser el punto de partida prevalentemente, aunque no de una forma exclusiva— con el nivel «universal». La lectura de los cuadernos nos permitirá profundizar en el significado de las determinaciones más meditadas. Ciertamente, puede parecer ambiciosa la intención no sólo de reconstruir cronológicamente la génesis de un pensamiento tan difícil de fechar, sino incluso la de darle aquel carácter orgánico que el propio autor no pudo darle nunca. Sin embargo, aun dentro del conocimiento incompleto de cuanto nos queda y en la espera de una edición crítica equipada de todos los instrumentos para esta investigación, la misma lectura de los manuscritos gramscianos nos permite ya indicar con suficiente aproximación los momentos y los motivos principales.

Ya hemos visto cómo durante los primeros meses del año 1929 se asomarán en la correspondencia de Gramsci los dos grandes temas de su investigación pedagógica, a saber, la relación espontaneísmo-autoritarismo y la validez de una moderna cultura científico-técnica. Pues bien, estos primeros meses de 1929 son también el momento en que la disponibilidad de cuadernos y de cierta (limitada y obstaculizada) comodidad para escribir le llevan a reflexionar con mayor concentración en estos mismos temas y —naturalmente— en el tema más específico de la organización escolar. Por eso serán inevitables las referencias a las observaciones tan rápidas de las cartas.

Fueron seis los cuadernos que Gramsci obtuvo en febrero de 1929: cuatro de ellos están dedicados totalmente a ejercicios de traducción (no serán los únicos; también el Q 7-VII estará dedicado la mitad a traducciones de Marx); ya sabemos por sus cartas que era ésta precisamente una de las actividades mínimas que se había propuesto y que había sugerido también a sus otros camaradas de prisión. Los otros dos cuadernos contienen sus primeras notas originales. De éstos, el Q 2-XXIV está constituido por notas misceláneas, en gran parte apuntes de obras y artículos leídos, sin ningún plan de trabajo; el Q 1-XVI, que registra en su primera página el primer plan de trabajo de Gramsci, es más bien, como se ha dicho, fundamental para nuestro propósito; aunque sea en notas aisladas y sin organizar, están allí presentes todos los problemas pedagógicos y escolares, colocados ya directa o indirectamente como parte de la otra reflexión más general sobre los temas de su trabajo planificado, enfrentándose con temas que ya no dejará caer, sino que serán estudiados a continuación con mayor o menor profundidad.

1. *La universidad y otros organismos de cultura*

Desde las primeras páginas de este cuaderno encontramos enseguida una nota sobre la universidad, en la que se entrecruzan de forma característica su experiencia autobiográfica y la problemática sociocultural más en general. El discurso parte de una premisa y llega a una conclusión que plantea un problema muy vasto, el de las causas que han hecho fallar la influencia de las universidades en la vida cultural del país; no se trata en definitiva más que de un aspecto particular de esa separación entre los intelectuales y el pueblo, que será uno de los temas fundamentales de la investigación gramsciana. Pero la respuesta está determinada esencialmente por la descripción de la situación interna de la universidad, de la relación didáctica y humana entre profesores y estudiantes, de la metodología de la enseñanza y del estudio. El contacto entre profesores y alumnos le parece a Gramsci muy poco organizado:

El profesor enseña desde la cátedra a la masa de los oyentes, es decir, explica su lección, y se va... Existe un contacto más estrecho entre algunos profesores y algunos estudiantes que quieren especializarse en una determinada disciplina; este contacto se establece, casi siempre, de modo casual (p. 6 bis; *Cultura*, 78) ¹.

1. Todas las citas de este capítulo se refieren al Q 1-XVI.

De aquí nace una universidad burocrática que Gramsci ha conocido muy bien por su experiencia directa, y que es lo contrario de los intentos que él ha ido persiguiendo por «otros caminos» en su milicia política —desde sus años juveniles hasta la deportación en Ustica y en la cárcel— y que ha testimoniado en sus artículos y en sus cartas a Sraffa, a Tatiana y a Berti. Si en esa universidad se consigue algo educativamente positivo es solamente porque al tender cada profesor a formarse su «escuela», a pesar de la competencia que esto acarrea consigo entre los profesores y de los casos de camorra que pueden surgir, sin embargo se deriva de ello una costumbre que resulta beneficiosa, ya que «integra la función de la universidad. Es un hecho personal... pero tendría que convertirse en función orgánica...; me parece que los seminarios de tipo alemán representan esta función» (p. 7; *Cultura*, 79). Y aquí inserta Gramsci una nueva alusión de experiencia personal, más evidente aún que la primera:

Muchos jóvenes, que provienen especialmente de institutos de provincia, se sienten desorientados en el ambiente social universitario y en el ambiente de estudio (*Ibid.*; *Cultura*, 78-79).

Este entrelazado tan evidente de experiencias personales y de consideraciones generales nos hace recordar todo lo que Gramsci escribía de sí mismo en sus cartas: que, si no le sucedía nada en la vida, tampoco le sucedía nada en la fantasía; lo mismo que en las cartas su experiencia personal era el punto de partida para las consideraciones generales, también aquí, aunque lo que escribe no revela abiertamente este *iter* interior, sino que parece partir de lo general, en realidad su experiencia particular se entrecruza allí como una motivación permanente. No obstante, el discurso concluye, lo mismo que se había abierto, con una consideración sociocultural más amplia, independientemente del hecho de que de sus consideraciones, que se han desarrollado exclusivamente sobre los momentos de la vida interna universitaria, hayan salido aportaciones suficientes para esta conclusión:

El país queda sin ninguna estructura cultural centrada en la universidad. Este ha sido uno de los elementos esenciales del éxito de Croce y Gentile...; entre otras cosas, luchaban contra la insuficiencia de la vida universitaria y contra la mediocridad científica y pedagógica (y quizá también moral) del profesorado oficial (p. 7 bis; *Cultura*, 80).

De este modo, aunque en un discurso ya compuesto y no totalmente resuelto en todos sus elementos, Gramsci ha vuelto a proponer desde las primeras páginas de sus cuadernos algunos

temas centrales de su experiencia y de su reflexión: la concepción de la cultura como organización, el ideal de una escuela como asociación de cultura y de control moral recíproco, la denuncia de su carácter discriminatorio y alienante respecto a los jóvenes de las capas subalternas, su relación insuficiente con toda la vida cultural social. Pero se trata de ideas que, al no estar centradas todavía o estarlo de forma insuficiente, tendrán que buscar una determinación más exacta, bien sea en otras breves notas ocasionales, bien en el contexto de las notas más orgánicas y comprometidas.

La universidad y la escuela no son el único organismo de cultura y de formación que Gramsci sometió a examen; están los «otros caminos», o sea, otros organismos que pueden constituir también un modelo posible para la escuela. Ya en el *Ordine Nuovo* semanal de 1919, luego desde Viena en 1924 y finalmente al regresar a Italia en 1925, proponía como tarea a su revista servir de sustituto a la escuela para una actividad de formación político-cultural; ahora recoge el problema de estos «otros caminos» educativos, especialmente la prensa, que siempre le había parecido fundamental.

Tiene delante de sí varios ejemplos de revistas —desde la *Critica* de Croce hasta el *Leonardo* de Russo y algunos semanarios ingleses— que le sirven para trazar una orientación en el grupo de redactores que esté «fuertemente organizada de forma que se produzca un trabajo homogéneo intelectual», a fin de tener en fin de cuentas un «organismo unitario de cultura», capaz de dirigirse a las diversas capas del público, de las que son un posible ejemplo los diversos tipos de lector de las revistas anteriormente citadas. Pero añade:

La elaboración unitaria de una conciencia colectiva homogénea pide condiciones e iniciativas múltiples. La difusión desde un centro homogéneo de un modo de pensar y de obrar homogéneo es la condición principal, pero no debe ni puede ser la única (pp. 23-23 bis).

Es preciso adecuarse al diverso nivel cultural de los destinatarios de la acción educativa; efectivamente, es un error creer que cada una de las capas sociales elabora su propia cultura del mismo modo, olvidándose de que la especialización intelectual no es de todos ni es un *apriori*, sino el resultado de una adquisición especializada. Y mientras remacha de este modo los motivos, que ya conocemos, del anti-innatismo y del hombre como formación histórica, Gramsci formula una nueva definición del trabajo intelectual:

También el intelectual es un «profesional» que tiene «máquinas» especializadas y su propio «aprendizaje», que tiene su «sistema Taylor». Es una ilusión atribuir a todos esta capacidad «adquirida» y no innata (p. 23 bis).

Es característica esta asunción tan plena de un motivo «americanista», por la que la exigencia que había afirmado Gramsci desde joven de una organización del trabajo cultural, que sea al mismo tiempo organización del yo interior y de las estructuras materiales, se expresa en la definición de este mismo trabajo por medio de unos términos y de unos conceptos que son propios del trabajo de fábrica: aprendizaje, máquinas, taylorismo. Un año más tarde, al escribirle a Tatiana la carta en que resolvía sus dudas a propósito del americanismo, Gramsci dirá precisamente que hay que entender el «maquinismo» en sentido general, como «organización científica del trabajo incluso de concepto», y el trabajo intelectual como «aprendizaje» volverá a aparecer en una de sus últimas cartas a Delio. El taylorismo y el americanismo de esta nota (al reelaborarla unos años más tarde, lo acentuará añadiendo a «profesional» el adjetivo *skilled*) es una señal de cómo iba ya madurando la resolución de esta duda mucho antes de aquella carta a Tatiana. Aun cuando aquí es distinto el tema central —las «revistas tipo» como instrumento de hegemonía cultural—, se trata siempre sin embargo de la organización de la cultura. Y es característico que aparezca aquí esta alusión al industrialismo, con un tono muy distinto de aquellas primeras tomas de posición juveniles en contra de la mecanización del trabajador (aun cuando ya entonces Gramsci propugnaba la adopción en la escuela de ciertos métodos rigurosos de control como los de la fábrica). Pero por ahora tendremos que contentarnos con estas breves líneas sobre el americanismo.

El pensamiento que aquí desarrolla Gramsci se refiere a la necesidad de diferenciar los modos y los instrumentos de difusión de la cultura, para evitar el «error iluminista» de creer que basta con tener una idea clara y difundirla desde un centro homogéneo, sin tener presente que no todos han podido ya madurar dentro de sí, como un dato del «sentido común», esa capacidad, que sólo posee el intelectual gracias a su «aprendizaje» específico, de obrar por medio de inducciones, generalizaciones, etc. La conclusión es finalmente:

El trabajo educativo-formativo que desarrolla un centro homogéneo de cultura... no puede limitarse a la simple enunciación teórica de principios «claros» de método: ésta sería puramente la acción de los «filósofos» del siglo XVIII. El trabajo que se necesita desarrollar es complejo y tiene que ser articulado y graduado; tienen que combinarse entre sí la inducción y la deducción... (p. 24),

y, como añadirá más tarde, haciendo más explícito su constante interés cultural, combinando también «la lógica formal y la dialéctica». La multiplicidad de los instrumentos y el rigor de las metodologías, los contenidos y los fines de la formación intelectual, el modelo del industrialismo: de todas estas breves alusiones se puede vislumbrar una problemática educativa densa en motivos, que ya hemos conocido y que volveremos a encontrar a continuación.

2. *El principio pedagógico de los moderados*

El problema pedagógico-escolar, que hasta ahora hemos visto trazado en unas notas aisladas, se presenta de nuevo precisamente en la serie de notas sobre los intelectuales y el problema escolar como parte del estudio más amplio sobre la formación y el desarrollo de los intelectuales en la historia italiana del siglo XIX.

Este discurso sobre los intelectuales, que ocupa muchas páginas del primer cuaderno (desde la 30 a la 42) y se articula en varias notas, se plantea en primer lugar algunas cuestiones metodológicas de principio, distinguiendo entre los dos modos con que una clase o un grupo social lleva a cabo su supremacía: como «dominio» sobre los grupos adversarios a los que tiende a liquidar o a someter, y como «dirección intelectual y moral» sobre los grupos afines y aliados. (Este tema de la distinción entre «dominio» y «dirección» es un tema que, como sabemos, aparecerá también en sus cartas, por lo menos a partir de la carta número 210, del 7 de septiembre de 1931 [*Cartas*, 166-170; *Antología*, 270-273], en la que Gramsci le da a Tatiana noticias sobre el estudio que ya ha hecho de los intelectuales). En esta obra de dirección ocupan una parte determinante los intelectuales, los cuales no existen como clases independientes sino como grupo que elabora cada una de las clases fundamentales como instrumento específico para atraer hacia sí o subordinar a los intelectuales de los demás grupos sociales, y para dirigir a las masas populares y desarrollar sus elementos progresivos. En Italia estos grupos de intelectuales tienen una especial naturaleza histórica, que no es más que un aspecto de la relación entre el campo y la ciudad, entre el sur y el norte, con las correspondencias culturales entre el idealismo y el positivismo, el clasicismo y el futurismo, y con el diverso tipo de intelectual, el «levita» del sur y el técnico de oficina del norte. Se trata de alusiones en las que la valoración que el joven Gramsci daba de las corrientes culturales de su tiempo, con las constantes del antipositivismo y del idealismo,

con las alternativas de la defensa historicista de la tradición, pero también de la aceptación de la rebelión futurista, encuentra en la consideración histórica una composición y una definición más destacada. Aun cuando no puede realmente hablarse de una recuperación del positivismo, sin embargo, en la alusión al tipo del intelectual del sur y del norte se vislumbra cierta infravaloración de la forma tradicional de presentarse de la cultura clásico-idealista meridional y una cierta valoración del representante de la moderna cultura septentrional.

Precisamente dentro de este cuadro histórico de nuestro resurgimiento, al examinar los motivos de la supremacía de los moderados sobre los demás grupos y su capacidad de dirección de las masas populares, Gramsci dirige su atención directamente a la escuela:

Cuestión de la escuela —actividad de los moderados para introducir el principio pedagógico de la enseñanza recíproca (Confalonieri, Capponi, etc.)— movimiento de Ferrante Aporti y de los asilos, vinculado al pauperismo. Era el único movimiento concreto en contra de la escuela «jesuítica» y no podía menos de tener eficacia no sólo entre los laicos, a los que daba una personalidad propia, sino también en el clero liberalizante y antijesuítico (hostilidad encarnizada contra Ferrante Aporti, etc.); la protección y la educación de la infancia abandonada era un monopolio del clericalismo y estas iniciativas rompían este monopolio (pp. 42 bis-43).

Así pues, tenemos aquí una aproximación a los problemas de la escuela sensiblemente distinta de aquella con que nos hemos encontrado en sus cartas, aun cuando conozcamos ya algunos de los motivos, como la oposición histórica a la escuela jesuítica. Aquí el cuadro, como sabemos, es el mismo que se expresará luego como la «serie» de notas sobre los intelectuales y el problema escolar y presenta el especial interés de que la valoración histórica de las escuelas de mutua enseñanza y de los asilos de Aporti se ha puesto en relación con el problema del pauperismo, esto es, del desarrollo industrial. No es una casualidad el que nos encontremos enseguida de nuevo con el nombre de Ferrante Aporti al lado del de Owen y de Saint-Simon y que veamos al sansimonismo comparado con el americanismo. En resumen, también en estas notas el entrelazarse de los temas pedagógicos, que parte de la función social de los intelectuales y nos lleva a través de las batallas históricas contra la educación tradicional y el jesuitismo hasta el industrialismo (y luego hasta el americanismo), resulta muy complejo y recoge desde un punto de vista distinto toda la temática que ya hemos visto esbozada en las cartas. Lo que tiene mayor relieve es el contexto sociopolítico del discurso de Gramsci:

Estas actividades escolares del *Risorgimento* de carácter liberal o liberalizante tienen una gran importancia para captar el mecanismo de la hegemonía de los moderados sobre los intelectuales. La actividad escolar, en todos sus grados, tiene una importancia enorme, incluso económica, para los intelectuales de todos los grados; la tenía todavía mayor, dada la estrechez de los cuadros sociales y los escasos caminos abiertos a la iniciativa de los intelectuales (hoy el periodismo, el movimiento de los partidos, etc., han ampliado muchísimo los marcos intelectuale (p. 43).

Así pues, en el plano específico de la escuela se señala aquí el tema general de la función histórica de los intelectuales, esto es, la hegemonía que a través de ellos ejerce una clase sobre el conjunto de la sociedad, bien sea asimilando a los grupos de intelectuales tradicionales, o bien adecuando a los grupos populares a las exigencias del nuevo curso de la producción. Esta hegemonía —añade Gramsci— se lleva a cabo por dos caminos: el primero es una concepción de la vida, y el segundo es «un programa escolar, que interesa y dé una actividad propia en el campo técnico a esa fracción de los intelectuales que es la más homogénea y numerosa (todos los que enseñan, desde los maestros hasta los profesores de universidad)» (p. 43).

Por consiguiente, un programa escolar o —como añadirá más tarde recogiendo la expresión inicial de esta nota— un «principio educativo y pedagógico original»; así es como Gramsci coloca a la escuela en el centro de la doble acción de hegemonía (hacia los intelectuales y hacia la masa), subrayando la importancia que tienen para el éxito de esta acción un programa escolar y un principio educativo. No se piensa todavía en explicar qué cosa puede y tiene que ser en la actualidad un principio educativo coherente con las exigencias de la sociedad moderna, pero de todas formas es importante que lo haya enunciado. Por otra parte, será éste uno de los temas que empezará a estudiar pronto con el mayor empeño.

3. *El estado, su «trama privada» y el folklore*

Siguiendo precisamente el curso de la reflexión sobre estos problemas, Gramsci define inmediatamente después, en una primera aproximación, la función educativa del estado, del gobierno, de los partidos y de las asociaciones políticas y sindicales, refiriéndose a Hegel:

La doctrina de Hegel sobre los partidos y las asociaciones como «trama privada» del estado... Gobierno con el consentimiento de los gobernados, pero un consentimiento organizado, no genérico y vago tal

como se afirma en el instante de las elecciones. El estado tiene y pide ese consentimiento, pero también lo «educa» con las asociaciones políticas y sindicales, que son sin embargo organismos privados, dejados a la iniciativa privada de la clase dirigente (p. 43 bis).

La hegemonía que ejerce la clase dominante o, en favor de ella, el estado, a través de los intelectuales, se considera aquí en su aspecto más general de relación política; ya no se habla de escuela, como a propósito de los moderados, sino de la «trama privada» del estado. Como veremos, Gramsci colocará pronto al lado de las organizaciones políticas y sindicales como órganos de la hegemonía inmediatamente política, a todas las demás instituciones educativas del consenso, y entre ellas estará también la escuela. El tema del «gobierno» y del «consenso» no es, por lo demás, más que el tema ya expresado en las páginas anteriores como «dominio» y «dirección», cuyas equivalencias ya conocemos en el plano molecular-pedagógico y universal-político.

Unas páginas más adelante (vamos a saltar por el momento otras más importantes) vuelve a presentarse la tarea educativa del estado, o bien —como ya sabemos— de su «trama educativa», a propósito de un artículo de Ciampini sobre el folklore. Le parece a Gramsci que Ciampini confunde el folklore como existencia con el folklore como ciencia, el hecho con el estudio del hecho, y que desea que se les enseñe el folklore a los futuros maestros sin tener plena conciencia de las finalidades que hay que buscar, si se trata de destruirlo o de transmitirlo, dentro del marco del deber que tiene el estado de educar a las masas nacionales. Gramsci, de acuerdo sobre este último punto, saca coherentemente las consecuencias:

El estado tiene su propia concepción de la vida y procura difundirla. Esta difusión no se realiza sobre una tabla rasa; entra en competencia y choca, por ejemplo, con el folklore y «debe» superarlo. Conocer el folklore significa para el profesor conocer qué otras concepciones influyen en la formación intelectual y moral de las jóvenes generaciones... Sólo que sería preciso cambiar el espíritu de las investigaciones folklorísticas, además de profundizar en ellas (p. 66).

El estado, del que ya ha dicho Gramsci que «educa el consenso», tiene por consiguiente y difunde su propia concepción de la vida, en competencia y en liza con las concepciones y las formas atrasadas de vivir, recogidas aquí bajo el hombre de folklore. Presente ya en las cartas, a partir de la que dirigió a su esposa el 30 de diciembre de 1929 (*Cartas*, 124-126) (no lejos de esta nota en el tiempo), hasta las escritas a sus familiares sardos,

sobre todo a Carlo el 25 de agosto de 1930, el folklore, simbólicamente representado en las tías Tane y Zuanna Culemantigu, en los Cozzoncu y los tíos Salomone y Juanni Bobbai, ha entrado también en la reflexión de los cuadernos. El folklore es en este lugar análogo al ambiente con la casualidad de sus encuentros fortuitos, y por tanto al espontaneísmo, de la misma manera que la competencia y el choque del estado con él son el equivalente a la coerción y el autoritarismo, que ya hemos encontrado en las cartas. Por lo demás, este motivo del estado educador volverá una vez más en las notas de los cuadernos y tendremos la posibilidad, lo mismo que ya hicimos con las alusiones de las cartas, de aclararlo y profundizar en él, sobre todo para distinguirlo de otras concepciones, como por ejemplo la de Gentile, con la que cualquier análisis superficial podría mostrar una gran coincidencia en las palabras, pero una gran distinción en la sustancia.

4. *Primeras notas sobre el americanismo*

El tema del americanismo, que ya se había asomado en una de las primeras notas, pero solamente como algo accesorio, con la alusión al taylorismo en el trabajo intelectual, explota algún tiempo más tarde en una nota de este título. No se trata de un tema nuevo en Gramsci, como sabemos: en 1919, por ejemplo, el *Ordine Nuovo* semanal había acogido un artículo de Pietro Mosso, asistente de Annibale Pastore, sobre *Il sistema Taylor e i consigli dei produttori*; pero sobre todo en las cartas desde la cárcel, a partir del comienzo de 1929, cuando Gramsci manifiesta sus dudas sobre la validez educativa del mecano, hasta octubre de 1930, cuando esas dudas parecen ya definitivamente resueltas, y más adelante, el tema del americanismo junto con los demás temas relacionados con él se presenta estudiado en muchas ocasiones. Por tanto, no puede extrañarnos encontrarlo aquí, al comienzo de los *Quaderni*, probablemente en la segunda mitad del año 1929.

Estudiando el problema de la «racionalización de la población», esto es, de la adecuación de la estructura demográfica a la forma moderna de la producción a través de la eliminación de grupos parasitarios, etc., Gramsci se pone a examinar aquellos organismos o instituciones que (podemos ya decir que son la «trama privada» del estado) intervienen en la formación de nuevos tipos de humanidad, y compara algunas de estas instituciones con las de América y Europa, encontrando una precisa colocación de las mismas en el cuadro de los organismos culturales en cuya fundación y trabajo había colaborado él mismo de joven:

Rotary club y masonería (el rotary es una masonería sin pequeños burgueses). Rotary-América = masonería-Europa: IMCA-América = jesuitas-Europa. Intentos del IMCA en Italia: episodio Agnelli, intento de Agnelli con el *Ordine Nuovo* que sostenía su americanismo (p. 55).

No son más que apuntes esquemáticos, nada más que títulos o «materia predicable» que, por lo que se refiere a la identificación de la naturaleza y de la función histórica de las instituciones que se comparan, pueden parecer incluso un tanto simplistas. (Es curioso cómo, más tarde, en vez de hablar del *rotary* como de una masonería americana —con lo que se quiere también subrayar sus diferencias con la europea—, aludirá a su filiación respecto al sansimonismo, esto es, a aquel movimiento al que, valiéndose de los testimonios de los jesuitas, había hecho remontar también el movimiento educativo de los moderados y especialmente la actividad de Ferrante Aporti). Pero conviene poner de relieve sobre todo el juicio tan claro con que Gramsci atribuye ahora a la batalla del *Ordine Nuovo* un carácter americanista, evocando con orgullo el intento de absorberlo llevado a cabo por la industria italiana que más había avanzado por los caminos del americanismo, esto es, la FIAT. Quien así habla ha optado ya claramente, en cierto modo, en favor del americanismo; y por otra parte este recuerdo, que es un orgullo para Gramsci, aparecerá de nuevo repetidas veces en sus cuadernos, en un contexto en el que se irá definiendo mejor el contenido de este americanismo, hasta que, recogiendo precisamente esta nota, indique que se trataba de una forma de americanismo «aceptable para las masas obreras». Pero ¿qué es lo que significa este americanismo que, por encima de los aspectos de la economía y de la producción, atañe más de cerca a los problemas que nos interesan de la formación del hombre? Nos lo explica explícitamente el propio Gramsci:

En América se da la elaboración forzada de un nuevo tipo humano; pero están sólo en una fase inicial y por tanto sólo (aparentemente) idílica. Se trata todavía de la fase de adaptación psicofísica a la nueva estructura industrial y no se ha verificado todavía (a no ser quizás más que esporádicamente) ningún florecimiento «superestructural», y no se ha planteado por tanto todavía la cuestión fundamental de la hegemonía; la lucha se lleva a cabo con armas tomadas del arsenal europeo y todavía bastardas, y por eso mismo parecen y son «reaccionarias» (*Ibid.*).

Elaboración de un nuevo tipo humano, en el marco de lo que llamará más tarde «racionalización de la población»; es éste el motivo del americanismo que interesa fundamentalmente a Grams-

ci y que no puede ignorarse en la pedagogía. El que de momento se trata sólo de una fase inicial, que concierne esencialmente a la adaptación inmediata del individuo a los nuevos sistemas de trabajo en las fábricas con la creación de los respectivos hábitos psicofísicos (otra expresión común en Gramsci); el que estemos todavía en el nivel de las estructuras productivas, esto es, de la lucha económico-corporativa; el que la nueva clase dominante no haya elaborado aún sus propios intelectuales orgánicos capaces de mediar en su hegemonía: todo esto son comprobaciones que no excluyen el discurso pedagógico, sino que constituyen incluso sus premisas. Y es muy importante que Gramsci no considere ya de forma negativa esta elaboración de un nuevo tipo humano y que sea más bien negativo el juicio sobre la lucha de los sindicatos en contra del americanismo, llevada a cabo en defensa de la propiedad artesanal del oficio en contra de la «libertad industrial» más moderna y dinámica.

Las fuentes de información para estas reflexiones de Gramsci no son muy ricas y numerosas, como ya sabemos; pero también sabemos que, en las condiciones de la cárcel, él había aprendido a «sacar sangre incluso de un nabo». Además, detrás de las escasas fuentes americanas o americanistas, ¿no estaba quizás la experiencia soviética —directamente vivida por él durante su estancia en Moscú y que procuró seguir luego continuamente— con la insistente llamada a «alcanzar y superar al mundo capitalista»? Así pues, con estas fuentes y con la riqueza que le daba su experiencia soviética que ya se había expresado en el *Ordine Nuovo*, más la problemática familiar que se refleja en sus cartas, se enfrenta ahora con estos temas, superando de un golpe el nivel de comprensión al que había llegado el intelectual medio europeo.

Podría parecer que, en estos momentos, el interés de Gramsci por el americanismo fuera de orden predominantemente moral; en efecto, vuelve a manifestar ese interés en las páginas siguientes a propósito del carácter obsesivo que asume la cuestión sexual en los momentos de crisis y de los peligros que pueden acarrear las «cándidas» soluciones de los utopistas y proyectistas, con su ingenua apelación a la libertad natural.

Sus argumentaciones en el tema de una nueva ética sexual, contenidas en la carta de junio de 1929 sobre la hegemonía urbana amenazada por la «conejera campesina», vuelven a aparecer aquí puntualmente, justificando su colocación (como entonces señalamos) en el discurso sobre el mecano y el americanismo. Por consiguiente, puede pensarse que, al hablar de naturalismo sexual —permítaseme esta expresión— Gramsci tiene en su mente ciertas manifestaciones de anarquismo en la moral que acompañaron

a la revolución de octubre; de todas formas, apelando una vez más al psicoanálisis y a su concepción neo-ilustrada del buen salvaje en lucha contra la civilización, observa que, cuando los conflictos psicosociales se hacen más intensos, se manifiesta una separación entre la moral impuesta y las costumbres reales y se tiene en el terreno sexual una coerción unilateral por una parte y un desenfreno romántico por otra. Pero la superación de todo desenfreno a través de una coerción, antes que una exigencia moral, es una condición objetiva del desarrollo histórico:

...La vida industrial pide un aprendizaje en general, una adaptación psicofísica a las condiciones de trabajo, de nutrición, de habitación, etcétera, que no son «naturales» (p. 56).

El cambio de la composición social de la ciudad a través de las migraciones interiores (la «conejera campesina» de la que había hablado en las cartas) lleva siempre consigo un empeño renovado por este aprendizaje, esto es, por la adecuación de todo el individuo, en todos los momentos de su vida, a las nuevas condiciones de trabajo, y por consiguiente plantea el problema de la hegemonía, o sea, de la dirección de este esfuerzo de elaboración de un nuevo tipo humano por parte de grupos homogéneos cualificados (que representarán precisamente el «florecimiento supra-estructural»). Dada la importancia que se le reconoce a la vida privada —hoy hablaríamos de tiempo libre— para la vida productiva, no hemos de extrañarnos de que también en Gramsci aparezcan preocupaciones aparentemente puritanas, análogas a las del fordismo; ya las conocemos por sus ideas, desarrolladas por estos mismos años en sus cartas a los familiares, especialmente a los de Cerdeña, sobre la educación de su sobrina Mea, sobre las nuevas condiciones que la sociedad impone a la mujer, sobre la importancia de la cuestión femenina, etc.:

La cuestión más importante es la salvaguardia de la personalidad femenina; mientras la mujer no haya conseguido de verdad una independencia real respecto al hombre, la cuestión sexual será rica en caracteres morbosos y habrá que ser precavidos a la hora de sacar conclusiones legislativas (*Ibid.*).

Así pues, con esta austeridad plantea el problema de la relación entre «el trabajo y la sexualidad» (una fórmula análoga a otra con la que nos encontraremos y que se repetirá como título de una rúbrica fija de su reflexión: «industrialismo y animalidad»):

Es interesante observar cómo los industriales americanos se interesan por las relaciones sexuales de sus dependientes; pero la mentalidad puritana oculta una necesidad evidente: no puede haber un trabajo intenso productivo sin una reglamentación del instinto sexual (p. 56 bis).

Se trata de las mismas observaciones, anticipadas casi al pie de la letra, que Gramsci repetirá a Tatiana, quizás un año después en su carta resolutive del 20 de octubre de 1930, comprobando cómo el desequilibrio psíquico de su mujer no es un fenómeno individual, sino difuso; en dicha carta hablará de «asuntos más íntimos», mientras que aquí habla de «relaciones sexuales», pero la idea es la misma y es también el mismo el interés de Gramsci, y —lo que más nos interesa— es también la misma su opción contra toda forma de *bohème*. Por otra parte, el que Gramsci repita luego estas observaciones a casi un año de distancia es una nueva prueba de lo profundamente que estaban arraigadas en él.

Pero la austeridad gramsciana se extiende coherentemente desde el terreno económico al moral y al intelectual. Hay un hilo continuo que va atando entre sí todas estas reflexiones sobre la organización científica del trabajo intelectual, sobre el aprendizaje de hábitos psicofísicos, sobre la reglamentación del instinto sexual y sobre la cuestión femenina; este hilo, explícito o implícito, es su constante referencia a la elaboración de un nuevo tipo de hombre, que ha sido realizada contradictoriamente por el industrialismo americano. Y será el mismo Gramsci el que indique esta continuidad en una nota sobre el tema, aparentemente ajeno a este orden de problemas, de la autodidáctica. «Autodidáctica» quiere decir para él «ausencia de una disciplina crítica y científica», «ilotismo» y «desorden intelectual», que tiene luego su correspondencia en el desorden moral; él no usa esta palabra con la connotación positiva que podría ser inherente a la idea de haberse hecho uno solo culturalmente, sino siempre con la connotación negativa de la falta de aprendizaje y de una disciplina intelectual; en resumen —usando otras palabras que ya hemos encontrado—, se trata de «romanticismo», de «bohemia». Precisamente por esta connotación negativa el problema de la autodidáctica se presenta en el mismo contexto y en las mismas páginas en que se discute del americanismo. En el plano intelectual, la autodidáctica lleva a supervalorar las posibilidades de la ciencia sin saber aceptar su rigor, a fantasear sobre los «países de Cuccagna», a toda esa «opio-manía» y a esas formas de «lorianismo» (esto es, de sueños incongruentes, de los que Achille Loria fue para Gramsci el modelo más insigne), contra los que había combatido duramente en sus años jóvenes y a propósito de los cuales se pregunta en este lugar si no valdrá la pena hacer una exposición sistemática y ejemplar de los mismos. (El «lorianismo» será efectivamente una de las agrupaciones de material de su plan de trabajo de 1932, que será recogido en el Q 17-IV). ¿Cómo reaccionar en contra de esta autodidáctica? Gramsci responde:

La mejor solución sería la escuela, pero se trata de una solución de largo alcance... Entretanto no queda más remedio que atacar a la «fantasía» con ciertos tipos de ilotismo intelectual, que creen la aversión en contra del desorden intelectual y el sentimiento de ridiculez... Esta aversión no es mucho todavía, pero ya es algo para instaurar un orden intelectual indispensable. Como medio pedagógico es muy importante (p. 57).

La escuela, había escrito una docena de años antes, servirá para las jóvenes generaciones; la generación anciana tiene necesidad de «otros caminos» para una formación que la ponga a la altura de las nuevas tareas productivas y sociales. Se necesitan intervenciones energías y coordinadas, que resultan mucho más necesarias en las situaciones críticas, ya que todos los colapsos llevan consigo el desorden intelectual y moral:

Es preciso crear gente sobria, paciente, que no se desespere ante los peores horrores ni se exalta ante cualquier necedad. Pesimismo de la inteligencia, optimismo de la voluntad (*Ibid.*).

Este principio de Romain Rolland, recogido por Gramsci (que lo repetirá de nuevo en las cartas y en los cuadernos hasta que, escribiendo a Tatiana el 29 de mayo de 1933 [*Antología*, 339] le diga que ha perdido ya incluso esa «sensación de optimismo»), expresa perfectamente su ideal de una humanidad austera o —como dice aquí y repetirá en sus cartas— una humanidad sobria. Su opción entre una falsa genialidad y una disciplina intelectual volverá a aparecer en sus cartas, como cuando escribe a sus familiares sardos que prefiere a la inteligencia y a la prontitud de espíritu la fuerza de la voluntad y el amor a la disciplina y el trabajo, y que es éste el motivo por el que hay que juzgar la obra de un educador. Así, unas páginas más adelante de este mismo cuaderno, en una nota titulada *Il talento*, registrará las palabras dirigidas por Hofmannsthal a Strauss:

Tenemos buena voluntad, seriedad, coherencia, y esto vale más que ese desventurado *talento*, del que puede estar dotado cualquier bribón (p. 91 bis).

El orden, la disciplina, la coherencia, la sobriedad intelectual, estas virtudes sólidas que Gramsci aprecia y que se ven desmentidas por la autodidáctica con su libertinaje sexual y con su tendencia a las fantasmagorías, son para él una especie de exigencia objetiva del americanismo, esto es, del industrialismo.

De esta forma llega Gramsci a una valoración francamente positiva del americanismo incluso en el plano más propiamente

filosófico y socio-político. La lectura de un artículo de E. Giovannetti sobre *Federico Taylor e l'americanismo*, aparecido en *Pegaso* de mayo de 1929 (un *terminus post quem*, pero estamos ya probablemente a finales de año), le sugiere algunas consideraciones en las que el término de comparación para el americanismo es en Europa el idealismo gentiliano y la estupidez fascista. Le parece curioso que la formulita de Gentile sobre la «filosofía que no se enuncia en fórmulas, sino en acción» no se aplique al americanismo, al que se considera más bien como mecanicista, basto, brutal, por ser pura acción, contraponiéndole la tradición; y le parece además contradictorio que esta tradición no se ponga como base filosófica para «otros movimientos» para los que la filosofía se afirma en la acción:

Esta contradicción puede explicar muchas cosas: la diferencia entre la acción real, que modifica esencialmente a la realidad externa (y también por tanto a la cultura real) y es el americanismo, y el gladiadorismo estúpido que se autoproclama acción y modifica sólo el vocabulario, pero no las cosas, el gesto externo y no el hombre interior. La primera crea un porvenir que es intrínseco a su verdad objetiva, pero al que se ignora con frecuencia; el segundo crea fantasmas perfeccionados según un esbozo prefijado y que caerán en la nada apenas se corten los hilos que les dan la apariencia de movimiento y de vida (p. 67).

Así pues, el americanismo es en el mundo de hoy una concepción del mundo y una acción real que modifica bien sea a la realidad externa y a la cultura, bien al hombre interior, creando un porvenir adecuado al mismo. Indudablemente Gramsci ha aprendido bien la lección marxista y leninista sobre la «función civilizadora del capital» y, frente a la destrucción de los viejos hábitos y de las conductas de vida realizada por el industrialismo, no se refugia en un conservadurismo quejumbroso ni le contrapone proyectos utópicos. Más aún, recogerá enseguida el recuerdo de su experiencia «americanista» en el *Ordine Nuovo* con orgullo y complacencia.

5. *Conformismo y devanamiento: viejos y jóvenes*

El tema del americanismo —en su perspectiva intelectual, moral y política— volverá a aparecer más tarde. La prosecución de la lectura de las notas gramscianas nos lleva ahora al otro tema fundamental, la relación entre espontaneísmo y autoritarismo. Una nota sin más título que el subrayado de las primeras palabras contiene unas coincidencias tan perfectas con la carta funda-

mental a su mujer (30 de diciembre de 1929; *Cartas*, 124-126), que parece oportuno realizar una lectura paralela de ambos textos. Pero empecemos con la nota:

Investigar el origen histórico exacto de algunos principios de la pedagogía moderna: la escuela activa, es decir, la colaboración amistosa entre el maestro y el alumno; la escuela abierta; la necesidad de dejar en libertad, bajo la vigilancia pero no bajo el control aparente del maestro, el desarrollo de las facultades espontáneas del alumno. Suiza ha hecho una gran contribución a la pedagogía moderna (Pestalozzi, etc.) por la tradición ginebrina de Rousseau; en realidad, esta pedagogía es una forma confusa de filosofía, ligada a una serie de reglas empíricas. No se ha tenido en cuenta que las ideas de Rousseau son una reacción violenta contra la escuela y los métodos pedagógicos de los jesuitas y que, en este sentido, representan un progreso; pero se ha constituido posteriormente una especie de iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos y ha dado lugar a curiosas involuciones (en las doctrinas de Gentile y de Lombardo Radice). La «espontaneidad» es una de esas involuciones: se llega casi a creer que el cerebro del niño es una especie de ovillo que el maestro ayuda a desenredar. En realidad, cada generación educa a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear el hombre «adecuado» a su época. No se tiene en cuenta que el niño, desde el instante mismo en que comienza a «ver y a tocar» y quizá desde los primeros días de su nacimiento, acumula sensaciones e imágenes que se multiplican y resultan complejas con el aprendizaje de la lengua. Si analizamos la «espontaneidad», veremos que cada vez es más problemática. Además, la «escuela», es decir, la actividad educativa directa, es solamente una fracción de la vida del alumno, el cual entra en contacto ora con la sociedad humana, ora con la *societas rerum* y forma criterios a partir de estas fuentes «extraescolares», mucho más importantes de lo que se suele creer (pp. 80 bis-81; *Cultura*, 73-74).

Estamos probablemente en marzo de 1930. Hemos visto que la conclusión de la carta a su mujer del 30 de diciembre de 1929 indicaba el momento en que se presentaban por primera vez estas reflexiones, que aquí aparecerían recogidas, por así decirlo, en segunda instancia. Quizás el mismo subrayado de la nota — «investigar el origen histórico exacto» — indica el deseo de profundizar en un punto que había formulado en aquella carta sin haberlo comprobado suficientemente. Pero, aparte de este comienzo significativo, de otros motivos especiales de menor relieve y de la conclusión que luego veremos, vale la pena observar una a una todas las coincidencias entre la nota y la carta.

En ambos textos la concepción educativa que Gramsci combate es la que se limita a ayudar al niño a «desarrollar» (*Lettera*) o a «desenredar el ovillo» (*Quaderno*) de lo que ya existe en él, y en «dejar obrar a las fuerzas espontáneas de la naturaleza (L) o bien «dejar libre el desarrollo de las facultades espontáneas del

alumno» (Q). Se le acusa a esta concepción de ser «demasiado metafísica» y de que con ella se caería en una forma de transcendencia e inmanencia (L), o bien en «una forma confusa de filosofía, ligada a una serie de reglas empíricas» (Q). En ambos textos se reconoce el significado histórico de esta concepción: «Este modo de concebir la educación como el devanado de un hilo preexistente... tuvo su importancia cuando se contraponía a la escuela jesuítica» (L), o bien: «las ideas de Rousseau son una reacción violenta contra la escuela y los métodos pedagógicos de los jesuitas y, en este sentido, representan un progreso» (Q). (El nombre de Rousseau, que falta en la carta, había sido ya citado por Gramsci en otra carta algo anterior; por tanto, no es una novedad en el cuaderno; lo es quizás el nombre anteriormente citado de Pestalozzi). En ambos textos se reconoce que esta concepción, válida ciertamente en su origen, está «hoy tan superada» como la de los jesuitas (L), o bien que «se ha constituido una especie de iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos» (Q). En ambos textos se contrapone al innatismo propio de esta concepción una interpretación historicista de la formación del hombre, casi con las mismas palabras y hasta con el mismo toque inicial: «Se olvida que el niño se desarrolla... absorbiendo desde los primeros días de nacer una extraordinaria cantidad de imágenes que... lo guían... en aquel primer período de juicios más reflexivos, posibles tras el aprendizaje del lenguaje» (L), o bien: «No se tiene en cuenta que el niño..., quizá desde los primeros días de su nacimiento, acumula sensaciones e imágenes que se multiplican y resultan complejas con el aprendizaje de la lengua» (Q). Tanto en un texto como en el otro se contrapone al espontaneísmo una concepción voluntarista, «autoritaria», de la educación, en cuanto que el hombre es «una formación histórica obtenida con la coerción» (L), o bien «la educación es una lucha contra los instintos» (Q). Pero sobre todo en cada uno de estos textos aparece una palabra que será luego típica de Gramsci y que aparecerá comúnmente en sus escritos: el «devanamiento» (*sgomitamento*), el desenredar el ovillo sacando una especie de hilo, a saber, la capacidad y el carácter como dato natural preexistente. No es que este término aparezca por primera vez en esta carta y en esta nota (está ya presente, por lo menos, en el artículo del 2 de abril de 1916 en la muerte de Michelstaedter, y podría resultar útil ver cuál ha sido la fuente que se lo ha sugerido a Gramsci); pero éste será precisamente el momento inicial de una serie en que estará destinado a aparecer con frecuencia, aunque no siempre con esta misma acepción específica, y casi siempre en un contexto de temas relacionados con la psicología y el psicoanálisis.

Todas estas coincidencias se dan plenamente en ambos textos. No hay en todo lo que hemos leído diferencias substanciales, a no ser en el hecho de que en la nota el blanco adonde dirige sus tiros la crítica de Gramsci no es ahora Freud, sino Gentile y Lombardo Radice. En esta su nueva reflexión, Gramsci ha dejado de lado oportunamente un ídolo polémico que, como él mismo declarará varias veces, no le era suficientemente familiar, y ha hecho recaer el discurso con mayor concentración en la pedagogía escolar (como indica ya el nombre de Pestalozzi). También resulta nueva en la nota aquella alusión, que encontrará más tarde nuevas ocasiones de reflexión, al hecho de que «cada generación educa a la nueva generación», esto es, a la permanencia de la relación educativa (que implica la inconsistencia de la tesis espontaneísta); y resulta nueva, no porque no esté implícita en la carta de diciembre de 1929 y sobre todo en las cartas siguientes a sus familiares de Cerdeña, sino porque aquí se formula explícitamente y sirve para motivar precisamente su oposición al espontaneísmo. Esta relación, inevitablemente presente entre las generaciones, queda aclarada efectivamente en el concepto de educación como «lucha»: lucha contra los instintos, lucha para dominar a la naturaleza, lucha para hacer al hombre «actual», o como dirá en otra parte «contemporáneo»; es éste un concepto que ya hemos visto expresado en una nota anterior como competencia o choque del estado contra el folklore. Ya nos ha descifrado Gramsci el sentido de esta lucha por hacer al hombre un ser de su tiempo y nos lo volverá a aclarar una vez más a propósito del americanismo.

También parece nueva, en parte, la alusión a la escuela como esa actividad educativa directa que es solamente una fracción de la vida del alumno, expuesto en todo lo demás que le resta de tiempo a las influencias indirectas del ambiente (sociedad humana y sociedad de las cosas o *societas rerum*: dos términos que volveremos a encontrar). Este motivo estaba ya realmente presente en las cartas, sobre todo en las de sus familiares sardos; pero aquí se formula con más exactitud, sobre todo en relación con el ambiente, mediante la doble definición de este ambiente y por la alusión al hecho de que la relación del alumno con las dos sociedades que representan el ambiente puede verse aprovechado y utilizado favorablemente por la escuela. Y en este punto es donde radica la verdadera y grande novedad de esta nota en comparación con la carta a su mujer y con todas las demás cartas y escritos que conocemos hasta ahora; ha llegado para nosotros el momento de completar la cita de la nota que habíamos dejado en suspenso no sin cierta malicia:

La escuela única, intelectual y manual, tiene aún la ventaja de que pone, al mismo tiempo, al niño en contacto con la historia humana y con la historia de las «cosas» bajo el control del maestro (p. 81; *Cultura*, 74).

No puede menos de impresionarnos el hecho de que esta definición de la escuela —«única» por el esquema organizativo, «intelectual y manual» por el principio pedagógico— no sólo aparezca aquí por primera vez y de una forma imprevista, sino que no le siga ninguna argumentación que la motive o la justifique. Pues bien, no se trata de una elección de poca importancia; Gramsci tendrá que reconquistarla de nuevo (y justificarla) a continuación, con el debido relieve y la debida ponderación. Entonces, ¿de dónde proviene en él esta certeza imprevista, tan cierta que no tiene necesidad de ningún comentario ni aclaración a sus ojos?

La respuesta sólo puede ser ésta: Gramsci tiene ya realmente ante su vista un modelo que precede al americanismo y al fordismo, y este modelo es la escuela soviética, aquella escuela de la que unos meses más tarde (L 131, 11 de agosto de 1930, a su esposa; *Cartas*, 136-137) se quejará de que no sabe nada y sobre la que tiene tantas ganas de ser informado, ya que la cosa le «interesa muchísimo». No sabe nada de ella —nos dice—; esto es, no sabe cómo se ha ido desarrollando desde su estancia en Moscú de mayo de 1922 a noviembre de 1923 y después de su nueva visita en marzo-abril de 1925. Pero sabe perfectamente —y él mismo nos dará las pruebas— que se trata de una escuela que, al menos en los principios, es única, de trabajo intelectual y manual, según las indicaciones de Marx y su renovación por parte de Lenin. Se tiene la impresión de que, al reflexionar en los motivos educativos que le sugiere su correspondencia con los familiares, y al transferir esta reflexión a los cuadernos con todas las aportaciones culturales de que dispone, Gramsci ha ido desembocando poco a poco, casi inadvertidamente, en esta solución, como meta inevitable de su investigación pedagógica. En su trasfondo pedagógico quedaba esta experiencia, sin expresar todavía como respuesta a sus dudas, como solución racional de una realidad educativa en crisis, como perspectiva de investigación y de lucha; y he aquí que este trasfondo, este continente sumergido, vuelve a aparecer en la cárcel como punto natural de abordaje de su meditación sobre los temas que le propone su experiencia familiar y cultural, filtrada desde la cárcel. La verdad es que, lo mismo que hay razones de cautela carcelaria (de la que tendremos que hablar más adelante) que le impiden nombrar a la URSS o exhibirla como objeto de sus estudios, también hay mo-

tivos que le inducen a silenciar el contenido más real de su reflexión.

De todas formas esta nota, lo mismo que la carta que había indicado puntualmente estas mismas ideas, es un punto firme en el desarrollo del pensamiento pedagógico de Gramsci; la afirmación de que la educación no es un dejar que se vaya desenredando el ovillo de la presunta naturaleza infantil, sino que es más bien una lucha contra la naturaleza, y la inmediata apelación para esta lucha a la organización escolar, ya claramente definida según un modelo bien concreto, suponen ya una conquista duradera no sólo del principio pedagógico antiespontaneísta, sino del instrumento para su actuación, esto es, de la escuela única intelectual y manual.

La definición, que hemos leído hace poco, de la relación educativa como una relación permanente («cada generación educa a la nueva generación») y coercitiva («la educación es una lucha contra la naturaleza») encontrará nuevas aclaraciones en las páginas inmediatamente posteriores, en una nota que lleva por título *Anziani e giovani* y que amplía las perspectivas desde el plano de la pedagogía escolar al de las relaciones sociales. Gramsci estudia dos aspectos de la cuestión juvenil; el primero es que

la generación «vieja» cumple *siempre* la educación de los «jóvenes»; habrá conflicto, discordia, etc., pero se trata de fenómenos superficiales, inherentes a toda obra educativa y de contención, a menos que se trate de interferencia de clase, es decir, que los «jóvenes» (o una parte sustancial de ellos) de la clase dirigente (entendida en el sentido más amplio, no sólo económico, sino también político-moral) se rebelen y pasen a la clase progresiva, que se ha hecho históricamente capaz de tomar el poder; pero en este caso se trata de «jóvenes» que pasan de la dirección de los «viejos» de una clase a la dirección por los «viejos» de otra clase; en cualquier caso se mantiene la subordinación real de los «jóvenes» a los «viejos» como generación (p. 81 bis; *Antología*, 274).

El segundo aspecto de este problema se refiere a cuando, bajo la presión político-militar realizada en nombre de exigencias «nacionales», se impide no solamente la toma de conciencia del conflicto permanente, inherente a toda relación educativa, sino también el paso de los jóvenes desde la dirección de una clase a la dirección de otra. Entonces, «la lucha, cuyas expresiones externas normales son sofocadas..., asume formas morbosas, de misticismo, de sensualismo, de indiferencia moral, de degeneraciones patológicas físicas y psíquicas, etc. (p. 82; *Antología*, 274).

Además, para agravar estas manifestaciones de extremismo y de indiferentismo al mismo tiempo, interviene el hecho de que

esta crisis de dirección deja inutilizadas muchas fuerzas intelectuales, provocando su paro o su semiparo. La crisis de dirección o de mando por una parte, y la crisis de libertinaje por otra, son dos caras del mismo fenómeno, que pronto definirá Gramsci como la gran hipocresía social totalitaria, consecuencia inevitable de haber impedido la manifestación de las relaciones educativas normales, que no pueden consistir ni en un «devanamiento» libertario, ni en un sofocamiento del conflicto que esto lleva inevitablemente consigo. El condicionamiento socio-político que puede sufrir esta relación educativa —señalado aquí con una clara alusión el fascismo que intenta precisamente esconder el conflicto de la clase bajo las exigencias «nacionales»— expresa concretamente el vínculo irrompible entre la pedagogía y la política, que Gramsci proclamará explícitamente en otros lugares.

6. *Oratoria y cultura*

Los problemas de los contenidos culturales y de las metodologías de la formación que andaban esparcidas por estas notas se recogen ahora a propósito de una observación de Macaulay, que había anotado ya antes (pp. 80-80 bis), sobre el predominio del discurso vivo y hablado en la vida de los griegos. Gramsci pone de relieve la eficacia persistente de la oratoria en el mundo moderno, especialmente ante los obreros, «dada la labilidad de su base cultural». Lo que pasa es que en el mundo moderno hay otros muchos medios que se acercan a la oratoria, como el periódico, y sobre todo el teatro, el cine y la radio, que «en las plazas superan a todas las formas de comunicación escrita, como el libro, la revista, el periódico, el cartel mural». La referencia política de estas observaciones es evidente, pero Gramsci se fija en el problema más propiamente cultural y didáctico:

Es verdad que la cultura se ha desarrollado durante un gran período en la forma oratoria o retórica, esto es, sin la ayuda o con ayuda muy escasa de escritos o de otros medios didácticos y de estudio en serio (p. 97 bis).

No obstante, continúa, ya con la escolástica, la importancia que se le daba a la lógica formal, dándole a la memoria un esqueleto más sólido, suponía una reacción contra el carácter fácil de la retórica, mientras que en la época del humanismo el arte de la imprenta, con la expansión inaudita de las actividades educadoras, supuso «modificaciones cualitativas y cuantitativas

realizadas sobre el modo de pensar mediante el desarrollo técnico e instrumental de la organización cultural». (En la segunda redacción, a esta indicación sobre la relación entre instrumentos materiales e instrumentos intelectuales, sobre la que volverá de nuevo, añadirá una observación sobre la adquisición ulterior de rigor intelectual a través de la introducción de las tareas escritas por obra de la pedagogía humanista). Entre los medios modernos de la organización cultural examina a continuación las instituciones de instrucción superior y de la investigación:

Las academias y las universidades como medios y organizaciones de cultura. En las universidades la lección oral y el seminario. El profesor y el asistente; el asistente profesional y los «ancianos de Santa Zita» de la escuela de Basilio Puoti, de los que habla De Sanctis, esto es, la formación en la misma clase de una vanguardia, de una selección espontánea de alumnos, que ayude al profesor y continúe sus lecciones, enseñando prácticamente a estudiar (p. 98).

Se trata del tema, planteado ya en la primera nota, sobre la didáctica universitaria, que aquí aclara con el ejemplo de los ancianos de Santa Zita, que repetirá varias veces en las notas y en las cartas. El problema consiste en enseñar a estudiar, en hacer adquirir, a través de una didáctica de participación activa, los instrumentos lógicos del pensamiento. A propósito de todo esto, refiriéndose a Engels, observa lo siguiente:

También los modos de pensar son elementos adquiridos y no innatos, y su posesión corresponde a una cualificación profesional. El no poseerlos, el no darse cuenta de que no² se poseen, el no plantearse el problema de adquirirlos a través de un aprendizaje, equivale a querer construir un automóvil por el hecho de que se saben utilizar y se tienen a mano el taller y las herramientas de un herrero de aldea (pp. 98-98 bis).

Este aprendizaje de la lógica, comparado con la práctica de los instrumentos del trabajo manual, según una identificación con que ya nos hemos encontrado, tiene lugar espontáneamente en un «bloque intelectual» tradicional (y Gramsci añadirá en la segunda redacción una alusión —que también es común en sus escritos; recuérdense las cartas a sus familiares sardos— a los hijos de familias cultas que aprenden a hablar correctamente según la gramática, sin el esfuerzo que esto les cuesta a los hijos de fa-

2. Este «no», por un evidente *lapsus calami*, no lo repite Gramsci en la segunda redacción, y falta en la edición de los *Quaderni*, donde debería estar integrado.

milias en que se habla el dialecto); pero de todas formas lleva consigo dificultades y supone un fuerte desgaste de energías intelectuales. Ahora, con la expansión y la diferenciación de las escuelas técnico-profesionales, que llevan consigo la renuncia a este aprendizaje escolar organizado precisamente para los muchachos de los grupos subalternos para quienes sería más necesario, vuelve a plantearse el problema de una forma aguda. Se trata, en resumen, del problema de una formación cultural incluso en la instrucción profesional, que ya le había ocupado durante sus años juveniles. Y apela a una afirmación de Peano, que se convirtió luego en un lugar común, según el cual en el politécnico y en las matemáticas superiores los alumnos que proceden del gimnasio-liceo resultan mejor preparados que los que proceden de los institutos técnicos (antes de la reforma Gentile, como es lógico, que les cerró a estos últimos la entrada en la universidad hasta la reciente liberalización), y observa que «esta preparación mejor se debía a la compleja enseñanza “humanística” (historia, literatura, filosofía)» (p. 98 bis).

A esta nueva confirmación de la continua simpatía de Gramsci por los estudios humanísticos tradicionales se añade luego una expresión de desconfianza frente a las matemáticas, por la que parece renovarse la acusación de abstractez metafísica que leíamos en la carta de comienzos de 1929 sobre el mecano:

¿Por qué las matemáticas no pueden dar el mismo resultado? Las matemáticas se han puesto en relación con la lógica; pero existe entre ellas una enorme diferencia (*Ibid.*).

Efectivamente, «en lo que atañe al hecho pedagógico», si tanto las matemáticas como la lógica se basan en la serie numérica y las igualdades, sin embargo, la lógica lo hace «sólo hasta cierto punto»; la identidad que se establece inicialmente entre las palabras (por ejemplo, *rosa italiano* = *rosa latino*), «va complicándose cada vez más con el progreso del aprendizaje, esto es, se va apartando del esquema matemático para llegar a un juicio histórico y psicológico, en donde predominan los matices, la expresividad “única e individual”» (p. 99).

Aparece aquí confirmada la escasa sensibilidad de Gramsci por la tradición de los estudios lógico-matemáticos tan fuerte en Turín, desde Peano hasta Vailati; tampoco los estudios de lógica bajo la dirección de Annibale Pastore, que dejaron en él una honda huella, le llevaron a resolver esta antinomia que podríamos decir que existe hoy entre las «dos culturas». A pesar de la identidad que aquí se afirma que existe entre el aprendizaje del trabajo in-

telectual con el de los oficios técnico-manuales, este nudo de problemas no parece resuelto por completo en su investigación, por la permanencia de ciertos residuos idealistas-historicistas, al lado de la exigencia de un itinerario formativo diverso, que ciertamente se advierte con claridad, pero que está menos fundamentada teóricamente y menos vivida personalmente. La lógica sigue siendo para él superior a las matemáticas, pero por el hecho de que lleva a un juicio histórico y psicológico (en la segunda redacción corregirá: «de gusto», sin modificar ciertamente la sustancia de su pensamiento, a pesar de la maduración que ha tenido lugar entretanto), esto es, porque remite a otros valores, que son precisamente los del humanismo tradicional.

A pesar de la atención que dirige cada vez más al americanismo, a pesar de su repetida asunción de los términos propios del trabajo industrial (aprendizaje, oficio, etc.) para definir el trabajo intelectual y sus instrumentos, Gramsci no ha elaborado todavía un principio educativo coherente con su doble exigencia de cultura teórica y de capacidad operativa, de tradición y de modernidad. Estamos a principios de 1930, en un momento intermedio entre la carta donde enunciaba sus dudas sobre el mecano como transcripción a nivel infantil de la cultura tecnológica moderna y la carta en donde aparece ya resuelta aquella duda. Puede ser que a todo nuestro mundo cultural, y por tanto también a Gramsci (a pesar de que en medio de su tensión hacia una perspectiva de ciencia productiva, de internacionalismo, de porvenir, lograba ir más allá de aquél en muchos aspectos, a pesar de las estrecheces de la cárcel), le faltasen las bases reales de una experiencia larga en esta dirección, para poder, no solamente indicarla, sino recorrerla con atrevimiento por un mayor trecho. Los límites que él le atribuía a nuestra cultura histórico-humanística, y por tanto «desnutrida», son —vueltos del revés— los mismos límites de los que él también participa.

7. De nuevo el americanismo

En las páginas de los *Quaderni* vuelven a aparecer, entremezclándose con la última nota que hemos leído, las notas sobre el americanismo. La ocasión se la ofrece esta vez a Gramsci un libro de Fovel, cuya recensión apareció en un «notable» artículo de Pagni en la *Riforma Sociale*, de septiembre-octubre de 1929 (otro término *post quem*)³. Fovel proponía un bloqueo industrial-

3. En la segunda redacción, Gramsci añadirá entre paréntesis tras la palabra «Oggi» (hoy) la fecha «1929»; pero debe considerarse un error de su

productivo en donde el elemento técnico, esto es, la dirección y los obreros, predominase sobre el elemento más propiamente capitalista, a fin de resolver en sentido moderno el desarrollo del aparato productivo italiano. Gramsci, que les reprocha entre otras cosas a estas concepciones corporativistas que se olvidan de que en Italia se ha tratado (es evidente la alusión al fascismo), no ya de «una nueva política económica, sino más bien... de una policía económica», reivindica de nuevo y con mayores detalles para la clase obrera italiana y para el movimiento turinés de *Ordine Nuovo* el mérito de haber sostenido, sin equívocos de esa clase, una actitud moderna sobre estos problemas:

Los obreros italianos no se han opuesto nunca, ni siquiera de una forma pasiva, a las innovaciones industriales que tendían a una disminución de los costos, a la racionalización del trabajo, a la introducción de mecanismos más perfectos y de organizaciones más perfectas del complejo industrial; todo lo contrario. Un análisis detenido de la historia italiana anterior a 1922, que no se dejase alucinar por el carnaval externo, sino que supiese captar los motivos profundos del movimiento, debería llegar a la conclusión de que han sido precisamente los obreros los portadores de las nuevas exigencias industriales y quienes las afirmaron vigorosamente a su estilo; puede decirse incluso que algunos industriales se dieron cuenta de ello y aprovecharon esta situación (intento de Agnelli de absorber en el complejo Fiat a *Ordine Nuovo* y a su escuela) (p. 88).

Ya hemos oído a Gramsci recordar el intento de Agnelli; aquí especifica que se trató de absorber la revista y «su escuela», aquella escuela que ya conocemos por todo lo que él había escrito en las crónicas de esta revista, pensando en primer lugar en unos «soviets de cultura proletaria» y realizando más tarde aquella «escuela de cultura y propaganda socialista» que incluso en 1924 le parecía, a pesar de todas sus limitaciones, su iniciativa más válida. Pero, dejando aparte la alusión específica a una escuela que aquí hace Gramsci, en conexión con los problemas del americanismo, lo que él subraya sobre todo una vez más es la vocación del movimiento obrero italiano —o al menos de aquella parte a la que él se adhirió dándole su aportación fundamental de ideas y de iniciativas— por los problemas de la racionalización del trabajo, con todo lo que ella supone en cuestión de formación del hombre. El que los obreros italianos hayan sido portadores de las modernas exigencias industriales, y lo hayan sido «a su estilo», es una observación que nos advierte que no hemos de

memoria, dado que se refiere precisamente a una revista de los últimos meses de aquel año. Otras referencias nos obligan a retrasar la fecha a los primeros meses de 1930.

confundir la postura de Gramsci con la de Fovel, la de Pagni, la de los corporativistas como Spirito, y que hemos de tener en cuenta su adhesión-oposición al americanismo, cuya compleja connotación en el universo gramsciano quedará más clara a continuación.

Estamos en los primeros meses de 1930; así pues, la opción por el americanismo aparece ya madurada con claridad en este período, lo mismo que aparecía ya madura en la carta del 30 de diciembre de 1929 su opción en favor del voluntarismo pedagógico. Ya hemos visto cómo, en realidad, están indisolublemente entrelazados estos dos temas. Poco más tarde, precisamente en las últimas páginas de este primer cuaderno, estas reflexiones sobre el industrialismo encuentran su expresión más meditada y orgánica en la unión entre ambos temas. Los motivos de la coerción, del choque, de la «pedantería», de la presión, de la imposición —en una palabra, de la educación—, esto es, los motivos de su polémica en contra de las concepciones libertarias y espontaneístas, contra el libertinaje, la autodidáctica, la *bohemia*, el romanticismo, etc., se presentan nada menos que como la metodología educativa inherente a la finalidad de formar al hombre nuevo que requiere el desarrollo objetivo del industrialismo.

El título de la nueva nota que cierra el cuaderno —*Animalità e industrialismo*— recoge los motivos que ya hemos tocado de la lucha contra los instintos, de la cuestión sexual, de las crisis de libertinaje, del lugar que ocupa la mujer en la sociedad moderna, que habían sido tratados anteriormente bajo el título de *Lavoro e sessualità*.

El industrialismo es una continua victoria sobre la animalidad del hombre, un proceso ininterrumpido y doloroso de sometimiento de los instintos a unos nuevos y rígidos hábitos de orden, de exactitud, de precisión. Hay una mecanización y el aspecto de una mecanización. Pero cualquier forma nueva de vivir ¿no parece una mecanización en el período en que se impone y está luchando contra lo viejo? Esto se debe a que hasta ahora los cambios se han llevado a cabo por una coerción *brutal*, esto es, por imposición de una clase sobre otra. La selección de los hombres adaptados al nuevo tipo de civilización, esto es, al nuevo tipo de trabajo, se ha realizado con una brutalidad inaudita, arrojando al infierno de las subclases a los débiles y refractarios (p. 99 bis).

La concepción del industrialismo como victoria (como «lucha», corregirá más tarde) sobre la animalidad y sobre los instintos «naturales, esto es, animales y primitivos» añadirá luego, adoptando aquel mismo adjetivo que le había parecido demasiado severo para su sobrina Mea) se presenta basada en claros

motivos marxistas, como es el de la destrucción de las fuerzas productivas humanas, arrojadas al infierno de las subclases, y sobre todo el de la identificación entre tipo de civilización y tipo de trabajo; se trata de un detalle que no podremos olvidar cuando encontremos el trabajo colocado como principio educativo de la escuela. Pero, precisamente en virtud de este fundamento conceptual, la concepción gramsciana del industrialismo se amplía en este lugar configurándose como concepción de todo el desarrollo histórico (obsérvese la carga historicista de tantas expresiones: la «continua» victoria, «cualquier» forma nueva de vivir, «hasta ahora» los cambios se han llevado a cabo...); es que Gramsci tiene presente a todo el curso histórico de la humanidad, desde la animalidad original hasta el industrialismo moderno. Y precisamente gracias a este historicismo de su concepción es como llega a descubrir las contradicciones que se dan en el curso objetivo del desarrollo, al mismo tiempo que se adhiere a él. Sí, hemos de repetirlo: Gramsci ha leído correctamente a Marx y ha comprendido también la lección de Lenin. La mecanización del trabajador, que él había denunciado en su juventud, en 1922, en el congreso de la Federación juvenil comunista, y que había señalado como un peligro en la carta a su mujer sobre el mecano, es asumida y reconocida ahora como un aspecto inevitable del proceso histórico, como una cosa que siempre ha existido y que siempre se ha practicado bajo unas formas de coerción brutal, ya que era una coerción externa, de una clase sobre otra clase. Por consiguiente, lo que se tiene que rechazar no es la coerción en cuanto victoria sobre los instintos animales, sino solamente la coerción en cuanto imposición brutal desde fuera. En este sentido Gramsci desarrolla también las consideraciones sucesivas sobre las crisis del libertinaje y sobre las respuestas coercitivas que se han dado hasta ahora en la historia, hasta la reciente guerra mundial, oponiendo siempre al utopismo iluminista y libertario el taylorismo y la racionalización, esto es, los nuevos métodos de trabajo que exigen incluso una rígida disciplina de los instintos sexuales:

En esta cuestión el hecho ideológico más depravante es la concepción libertaria ligada a las clases no manualmente productivas (p. 100 bis).

Gramsci no puede dar ninguna connotación positiva a las actitudes libertarias (luego añadirá: «iluministas»): la sumisión de la animalidad requiere una «violencia» (o «presión coercitiva», como corregirá luego), a falta de la cual puede manifestarse entre la ideología verbal y la práctica «animal» un conflicto capaz de

desembocar en situaciones de «gran hipocresía social totalitaria», esto es, en aquellas «crisis de libertinaje», en las que «ni por convicción ni por coerción» podrán adquirirse las virtudes y las aptitudes psicofísicas necesarias para los nuevos métodos de trabajo:

Es una crisis permanente, que sólo la coerción puede trancar, una coerción de nuevo cuño ya que, al haber una sola clase, será autodisciplina (Alfieri que se hace atar a la silla) (*Ibid.*).

Si el punto de partida era la valoración histórica de la coerción ejercida por todo industrialismo, esto es, por todo momento del desarrollo histórico en cuanto superación de la pura animalidad y de la pura naturaleza a través del proceso del trabajo en el que se identifica la propia civilización, Gramsci puede concluir ahora con una alusión, plenamente transparente ya para nosotros, al modelo de coerción que tiene a la vista. Había dicho que *Ordine Nuovo* había tenido su *americanismo*; había añadido que los obreros italianos habían sido *a su estilo* portadores de las modernas exigencias industriales; ahora habla de una coerción de nuevo cuño porque la ejerce *una sola clase*. ¿Qué es esto sino el modelo socialista tras el modelo capitalista, Marx y Lenin detrás de Ford y de Taylor? No podía ser de otro modo. Pero la búsqueda de Gramsci es profundamente original, no implica una adhesión total y apriorista (ya sabemos hasta dónde era capaz de disentir y cómo deseaba seguir conociendo, esto es, comprender y criticar); es original sobre todo por el modo con que coordina los dos temas fundamentales de la austeridad pedagógica y de la modernidad tecnológica, y los dos niveles molecular (sobre todo en las cartas) y universal (sobre todo en los cuadernos).

Así es como acaba el primer cuaderno. Hemos encontrado en él, sobre nuestros temas, sólo unas cuantas notas esparcidas sobre los contenidos y las metodologías de la instrucción moderna, sobre el autoritarismo y el americanismo. Todos estos motivos serán recogidos de forma sistemática dentro de poco, para ser ulteriormente reelaborados más tarde. Y tendremos ocasión de ver con qué nuevos acentos y correcciones.

Las notas sistemáticas sobre la escuela Cuaderno 4-XIII (1930-1932)

En 1930 Gramsci recibió otros cinco cuadernos, que serán el 3-XX, el 4-XIII, el 5-IX, el 6-VIII y el 7-VII. Examinaremos en primer lugar y por sí mismo el Q 4-XIII, escrito esencialmente en 1930, que contiene las notas más amplias y sistemáticas sobre la organización de la escuela y sobre la búsqueda del principio educativo, aunque teniendo presente un detalle de su redacción. Como se demuestra por algunas de sus referencias concretas (por ejemplo, en la página 61 se lee: «hasta hoy, septiembre de 1930», y en la página 17: «escribo en noviembre de 1930»), Gramsci, que lo comenzó con un estudio sobre el canto décimo del *Infierno* de Dante, empezó a escribir en él sus habituales notas esparcidas a partir de la segunda mitad (p. 41), reservando evidentemente la primera mitad a aquel estudio que, sin embargo, no pasó de las diez primeras hojas, y una vez llegó al final (p. 80 bis) volvió a escribir en las páginas que habían quedado vacías (desde la p. 11 a la 40 bis). Entre las notas escritas primero, en la segunda mitad del cuaderno, encontraremos un testimonio explícito y sorprendente sobre el contenido real de la reflexión gramsciana; las notas escritas más tarde, en la primera mitad del cuaderno, son precisamente aquella «serie sobre los intelectuales y el problema escolar», fundamentales para nosotros y a las que ya hemos aludido ¹.

1. Todas las citas de este capítulo se refieren al Q 4-XIII.

1. *Ideología, ciencia, marxismo*

En las primeras notas Gramsci hace algunas consideraciones sobre la función histórica del marxismo frente a otras concepciones del mundo o ideologías (un término sobre el que discutirá la posibilidad de que tenga una acepción negativa y otra positiva), como son el catolicismo y las filosofías laicas modernas, sobre todo el idealismo, así como sobre su valor como filosofía, esto es, de concepción del mundo frente a las ideologías científicas, como el positivismo.

Renueva aquí sus críticas juveniles contra el marxismo positivista que, «por razones didácticas», ha acentuado la tarea de iluminar a las masas populares, reduciéndose a una forma de cultura algo superior a la media, mientras que ha descuidado la obligación de atender a otras manifestaciones culturales, como había hecho el «marxismo original». Nos encontramos así ante dos frentes: por una parte, el «marxismo en combinación», esto es, combinado con otras corrientes filosóficas y degradado por razones didácticas, y por otra parte las demás filosofías modernas, especialmente la idealista, incapaces de «elaborar un programa escolar según su concepción del mundo». Esto es, por un lado la acentuación del materialismo (inherente a toda fase de alteración en que «de la ganga popular se selecciona una nueva clase») hasta llegar a confundirse con las supersticiones populares; por otra, la insistencia en el espiritualismo como ideología de las clases tradicionales.

Este esbozo de «sociología de la cultura» concluye con una apelación concreta a las razones organizativas y políticas:

En la historia de los desarrollos culturales hay que tener en cuenta la organización de la cultura y el personal que la expresa... Sólo cuando se crea un estado, es realmente necesario crear una cultura elevada. De todas formas, la actitud tiene que ser siempre crítica y nunca dogmática, tiene que ser una actitud en cierto sentido romántica, pero de un romanticismo que busca conscientemente su serena claridad (pp. 45-45 bis).

Serán estos mismos —y frecuentemente con los mismos términos— los temas que traten las sucesivas notas orgánicas.

Pocas páginas más tarde, Gramsci emprende de nuevo su reflexión sobre la relación entre las ciencias y la concepción histórico-crítica del mundo, remachando su oposición al materialismo científico de cuño positivista. Si se hiciera de las ciencias —nos dice— la concepción del mundo por excelencia, quedaría infravalorado entre otras cosas aquel papel autónomo del marxismo

como concepción del mundo, como una «filosofía independiente y original», que él ya ha expuesto en otras ocasiones, que recordará con frecuencia y que tiene en común con Antonio Labriola. En realidad, «la ciencia es también una superestructura... Que la ciencia es una superestructura lo demuestra el hecho de que ha tenido períodos enteros de eclipse, aplastada por una ideología dominante, sobre todo la religión» (p. 49). Y, señalando una vez más la primacía de la cultura humanístico-filosófica sobre la cultura científica, o al menos sobre el cientismo en cuanto pretensión de encontrar en los datos y en las metodologías de algunas ciencias particulares, como las ciencias naturales, la respuesta a los problemas generales del hombre y de la sociedad, insiste en que «la ciencia no se presenta como una noción objetiva, sino que aparece siempre revestida de una ideología y concretamente es ciencia la unión del hecho objetivo con unas hipótesis o un sistema de hipótesis que superan al mero hecho objetivo» (*Ibid.*).

La crítica de todos los entusiasmos locos por las ciencias, que también aparece en las cartas (L 93, 9 de abril de 1928; *Antología*, 230-231), es una constante en su pensamiento y volveremos a percibirlo en los cuadernos intermedios. De todas formas resulta interesante observar cómo, precisamente por la distinción entre el hecho y la hipótesis, esto es, entre la ciencia y la ideología que la cubre, Gramsci saca de allí una conclusión que rehabilita en cierto sentido el papel de las ciencias y que distingue claramente su postura de la del idealismo; a saber, que de ese modo una clase puede apropiarse de la ciencia de otra clase sin aceptar por ello su ideología. Así es como Marx y Lenin habían planteado ya la cuestión de la herencia cultural del pasado, de la transmisibilidad de los valores instrumentales.

Otro de los motivos marxistas en estas páginas es la reflexión sobre la historicidad de la naturaleza humana; para Gramsci «la demostración de que no existe una “naturaleza humana” fija e inmutable» (p. 49 bis), es la innovación fundamental introducida por el marxismo después del descubrimiento de la autonomía de la política hecha por Maquiavelo.

2. *Se declara la fuente soviética*

Pues bien, precisamente la historicidad de la naturaleza humana o, como también escribe, la unidad del espíritu humano, la unidad de la historia y de la naturaleza, es un tema frecuente de meditación para Gramsci, que pone en ello las razones de su

condenación del innatismo, que de todas formas resulta metafísico, bien sea en sentido transcendente o bien en sentido inmanente. Los conceptos de «hombre en general» —ese hipotético y melancólico hombre en general, como dirá en otra parte—, de «naturaleza humana» inmanente en cada uno de los hombres, es negado, ridiculizado y destruido por el marxismo, que es la forma más coherente de historicismo, consciente de que tiene que desaparecer también él con la desaparición de las contradicciones, aunque no puede ir más allá de esta afirmación sin caer en la utopía.

Es evidente que esta postura de historicismo coherente, tan coherente que tiene que negarse a sí mismo al menos en su propia determinación actual, no puede menos de encontrar un eco, desde el punto de vista pedagógico, en la repulsa del innatismo, del espontaneísmo, de toda ilusión iluminista; y su aparición en otras muchas notas de los demás cuadernos le dará un especial relieve. Pero de momento esta nota nos interesa por otro motivo.

Efectivamente, aquí Gramsci desvía un poco su discurso y, buscando el valor filosófico inherente a la utopía en cuanto que tiene un valor político, y poniendo el ejemplo de las ideas de igualdad, fraternidad y libertad, apela a algunas observaciones de Lenin (a quien llama Ilici en su criptografía carcelaria), que lo llevan a hacer una revelación sorprendente, aunque previsible, sobre las fuentes de su modelo escolar:

En este punto interviene un elemento que nos proporciona Ilici: en el programa de abril de 1917, en el párrafo en que se habla de la escuela única y precisamente en su breve nota explicativa (me refiero a la edición de Ginebra de 1918) se afirma que el químico y pedagogo Lavoisier, guillotinado durante el Terror, había sostenido el concepto de la escuela única, y esto en relación con los sentimientos populares de su tiempo, que veían en el movimiento democrático de 1789 una realidad en desarrollo y no una ideología, sacando de ello consecuencias igualitarias concretas. En Lavoisier se trataba de un elemento utópico (es un elemento que aparece, más o menos, en todas las corrientes culturales que presuponen la unicidad de naturaleza en el hombre)...; sin embargo, Ilici la asume como elemento demostrativo, teórico, de un principio político (pp. 79-79 bis).

El programa de abril de 1917 al que se refiere Gramsci es el opúsculo *Materiales para la revisión del programa del partido*, escrito después de que la VII conferencia del partido obrero social-demócrata ruso —luego partido comunista (bolchevique)— del 28 de abril (11 de mayo) de 1917 decidió revisar el viejo programa de 1903. Los aspectos más propiamente escolares,

y en particular las observaciones sobre Lavoisier, son de la esposa de Lenin, Krupskaja. Es el propio Lenin el que nos informa de ello, señalando que entre los documentos que presenta está, en el punto e), «el proyecto, acotado con breves notas explicativas, de las modificaciones que hay que aportar a los párrafos del programa concernientes a la instrucción pública. Este proyecto ha sido redactado, después de la conferencia, por N. K. Krupskaja»².

El párrafo dedicado a la escuela unitaria en el proyecto de Krupskaja es el 14.º y dice así:

Instrucción gratuita y obligatoria, general y politécnica (que da a conocer en la teoría y en la práctica todas las ramas principales de la producción) para todos los niños de ambos sexos hasta los 16 años; estrecha vinculación de la enseñanza con el trabajo socialmente productivo³.

Este párrafo fue acogido sustancialmente en el proyecto definitivo presentado por Lenin, y recibido por tanto en el punto 12 del programa aprobado finalmente por el partido en el VIII congreso, en marzo de 1919; las correcciones se redujeron a dividir en dos párrafos el enunciado de la Krupskaja, a definir el nombre de «escuela única del trabajo» y a señalar como finalidad la preparación de «miembros omnilateralmente desarrollados de la sociedad comunista». En cuanto a la «nota explicativa» del párrafo sobre la instrucción, la Krupskaja, después de aclarar refiriéndose a Marx el sentido de la instrucción politécnica, recordaba:

Esta instrucción general politécnica la pidieron además durante la gran revolución francesa Lavoisier y Condorcet, y fueron sostenidos en ello por amplias masas populares; también la solicitaron los demócratas como Rousseau y Pestalozzi; Robert Owen intentó realizarla; Marx y Engels hablaron continuamente de ella⁴.

Hay que recordar, entre otras cosas, que la Krupskaja había estudiado la aparición del vínculo instrucción-trabajo en la historia, en su obra *Instrucción y democracia*, escrita en 1915 y editada en 1917, antes de la revolución rusa de febrero, y que también allí había citado a Lavoisier, recogiendo páginas enteras de la relación sobre la instrucción que éste había presentado en 1793

2. Cf. V. I. Lenin, *Opere XXIV*, Roma 1966, 469.

3. Cf. N. K. Krupskaja, *Pedagoghiceskie socinenija*, Moskva 1957, 424-425.

4. *Ibid.*

a la Convención y subrayando, aparte del motivo de la instrucción general para los artesanos, el apoyo concreto que las masas populares habían prestado al proyecto, que es el motivo que recuerda Gramsci.

Pues bien, es muy importante que nos venga finalmente de Gramsci la indicación explícita y directa del modelo ya existente de escuela unitaria, de esa «escuela única del trabajo» que tiene continuamente presente en sus reflexiones. Nos habíamos tenido que contentar con suposiciones, aunque la cosa no podía menos de ser así; habíamos tenido que contar incluso, no ya solamente con la criptografía carcelaria, sino con la modestia que le hacía declarar a su esposa que no sabía nada de ello (o sea —según nos consta—, que no había sabido luego nada). Ahora es él mismo el que nos dice que tiene muy presente, no sólo aquella escuela, sino el documento político concreto del partido bolchevique en el que trazaron su programa la Krupskaja y Lenin, e incluso la nota explicativa del párrafo en que se trata de un tema tan querido para él. Así pues, este cuaderno, del que nos han llegado las páginas más orgánicas que Gramsci escribió sobre la escuela, nos proporciona también, precisamente en el momento en que nos preparamos para leerlas, este testimonio explícito que nos servirá de clave preciosa para su interpretación.

3. *Todos los hombres son intelectuales*

Las notas sobre la organización de la escuela y sobre el principio educativo, lo mismo que algunas de las del Q 1-XVI, forman parte de un discurso sobre la naturaleza y sobre la función de los intelectuales, o mejor dicho, sobre la función intelectual ejercida de cualquier manera: por el individuo, por la organización «privada» o directamente por el estado.

Respondiendo a la pregunta de si los intelectuales forman una clase aparte o una categoría específica de cada clase (esto es, profundizando en el estudio que había emprendido en el primer cuaderno en la nota sobre el principio pedagógico de los moderados), Gramsci formula la distinción entre intelectuales como categoría orgánica de cada una de las clases fundamentales e intelectuales como categoría tradicional, esto es, como categoría que ha nacido históricamente en función de una clase determinada, pero que se ha ido haciendo cada vez más rígida hasta formar una casta por su ininterrumpida continuidad histórica. La más típica de estas últimas categorías de intelectuales es el clero, que durante toda una fase histórica ha monopolizado diversas funciones so-

ciales, entre las que está precisamente la escuela y la instrucción en general. La definición sociológica (o mejor dicho, histórico-cultural, dada la desconfianza que muestra Gramsci por la sociología) que se esbozó en el Q 1-XVI da aquí un paso adelante.

Al definir luego el límite máximo de la acepción de intelectual, Gramsci señala como un error el basarse en el aspecto intrínseco de las actividades intelectuales, prescindiendo de la situación en que se encuentran esas actividades y sus actores en el complejo de las relaciones sociales. De esta forma, el obrero no se caracteriza específicamente por el trabajo manual o instrumental, sino por este mismo trabajo en determinadas condiciones sociales; por otra parte, prosigue Gramsci, recogiendo el ejemplo del taylorismo:

No existe trabajo puramente físico... e incluso la expresión de Taylor de «gorila *amaestrado*» es una metáfora para señalar un límite en una determinada dirección: en cualquier trabajo físico, incluso en el más mecánico y degradado existe un mínimo de cualificación técnica, o sea, un mínimo de actividad intelectual creadora (p. 12; *Cultura*, 31).

Así pues, una vez más, lo que importa no es la naturaleza de la actividad que se ejerce, y que es siempre de alguna forma intelectual, sino su colocación en el ámbito de las relaciones sociales; esto llevará consigo una valoración determinada de la formación en las profesiones más o menos intelectuales o manuales, aun cuando aquí no se desarrolle directamente ninguna consideración en este orden.

Y aquí el discurso de Gramsci se amplía para tratar de las diversas tradiciones de los intelectuales en los diversos países y de la relación entre los intelectuales y el partido político, considerado como el instrumento a través del cual cada una de las clases elabora a sus propios intelectuales, y como el mecanismo que cumple en la sociedad civil la doble función que el estado desarrolla en un plano más elevado en la sociedad política, esto es, unir a los intelectuales tradicionales con sus intelectuales orgánicos y hacer que todos sus miembros se conviertan en intelectuales políticos cualificados. El estado, el partido, los elementos concretos, cada uno dentro de su esfera, desarrollan entonces su propia función de hegemonía cultural. Si se recuerda la carta (n. 203, 3 de agosto de 1931; *Cartas*, 161-163) en la que Gramsci declaraba que el deseo de profundizar en el concepto de estado (esto es, en su relación con la sociedad civil y en los conceptos de dictadura y hegemonía, etc.) había estado en la base de su interés por la historia de los intelectuales, se verá hasta dónde llegaba la complejidad y el entrelazamiento de sus ideas, que de la

consideración del estado, del partido, de la función de los intelectuales, lo llevaban a tomar en examen la relación educativa y la escuela. Sin embargo, nosotros no nos dejaremos caer en la tentación, aunque legítima, de examinar este problema, que es para Gramsci «el problema más interesante», puesto que será precisamente mediante la aclaración del tema pedagógico en concreto como podremos contribuir a la comprensión de su pensamiento político más general.

4. *La organización de la escuela y de la cultura*

El problema de los intelectuales se presenta además para Gramsci bajo otros aspectos, sobre todo por los aspectos específicos del trabajo intelectual no sólo creativo, sino también divulgativo, y de las instituciones culturales, como las revistas, los periódicos, las academias y los círculos de diverso tipo, que ya ha tratado por acá y por allá en sus notas con diversos títulos, y especialmente —como él mismo advierte— bajo el título de *Riviste tipo*. Se trata de aquel «material ideológico» que se proponía como objeto de estudio en una nota del Q 3-XX, y en el que, como era lógico, entraba también la escuela. Por tanto, es comprensible que sin solución de continuidad (de todas formas son muy raros en los cuadernos los *da capo* sobre la misma cuestión), dé comienzo en este instante a su discurso más orgánico sobre la escuela:

Se puede observar, en general, que en la civilización moderna todas las actividades prácticas han adquirido tanta complejidad y las ciencias se han mezclado hasta tal punto con la vida, que toda actividad práctica tiende a crear una escuela para los dirigentes y especialistas y, por consiguiente, a crear un grupo de intelectuales especialistas del grado más elevado, capaces de enseñar en estas escuelas (p 17 bis; *Cultura*, 49).

El desvío del tema precedente es sólo aparente; en efecto, del papel de los intelectuales a las instituciones de la actividad cultural y entre ellas la escuela, cuya importancia ya había puesto Gramsci de relieve en la nota del Q 1-XVI sobre los moderados, se da una evolución ininterrumpida del pensamiento. Y no sólo esto, sino que es evidente que estas afirmaciones no hacen más que desarrollar y aplicar la afirmación más general de que toda actividad es en cierto modo intelectual (se ha hecho compleja, la ciencia se ha mezclado con ella), y que la función social determina su carácter (el especialista que enseña). Aquí incluso el dis-

curso se hace más preciso y en su misma simetría dice dos cosas complementarias y opuestas: que la práctica se ha hecho teórica y que la teoría se ha hecho práctica. Y que por este entrelazarse de la teoría y de la práctica, de la ciencia y del trabajo, ha nacido al lado de la vieja escuela desinteresada y «humanista» todo un nuevo sistema de escuelas especializadas de diverso grado, a través de un proceso de diferenciación, casual y caótico, en el que se expresa la crisis del principio cultural y educativo. Sin embargo, Gramsci opina que era perfectamente «racional», esto es, adaptada a las exigencias sociales de la fase histórica precedente, aquella división entre escuela clásica y escuela profesional, esto es, entre escuela intelectual y escuela manual, una —de cultura— para los intelectuales tradicionales de las clases dominantes cuya ciencia no era productiva, y otra —puramente práctica— para los productores de las clases subalternas cuya capacidad productiva estaba desprovista de bases científicas. Pero este esquema que era antes racional ha quedado ahora roto:

el desarrollo de la base industrial tanto en la ciudad como en el campo creó una necesidad creciente del nuevo tipo de intelectual urbano y entonces hubo una escisión de la escuela en clásica y teórica (profesional, pero no manual) (*Ibid.*; *Cultura*, 49)⁵.

Es esta nueva trama de ciencia y de trabajo en la industria moderna lo que crea un nuevo tipo de intelectual directamente productivo; en el primer cuaderno, por lo demás, analizó ya Gramsci el tipo del intelectual tradicional (el «levita», etc.) y el del intelectual moderno (el técnico de fábrica, etc.), y pronto tendremos ocasión de ver cómo sigue profundizando en esta caracterización.

Esta misma trama de ciencia y de trabajo crea también la necesidad de una escuela que sea escuela de cultura, como la escuela clásica, pero de una cultura nueva y distinta, vinculada a la vida productiva. Obsérvese que, cuando habla de una «escisión en la escuela», Gramsci se refiere a una escisión en la escuela de cultura, pues la escisión o fractura entre la escuela clásica y la escuela profesional ya la había considerado como «racional», de forma que, si antes se tenía una oposición en el doble *iter* formativo (intelectualismo desinteresado contra manualismo profesional), ahora se tiene además un doble intelectualismo (desinteresado contra profesional). Y esta nueva escuela técnica (profesional, pero no manual), que se ha colocado al lado de la escuela clásica y se opone a la escuela profesional manual como escuela de cultura para un nuevo tipo de intelectual, en cuanto propone un nue-

5. Algo diferente de la primera redacción, que hemos seguido nosotros.

vo tipo de cultura y de instrucción, que podría llamarse tecnológica, pone en discusión el principio hasta ahora único e indiscutible de la cultura y de la instrucción clásica. No hay ya un principio de cultura, no hay ya un tipo único de instrucción para los intelectuales, puesto que hay dos tipos de intelectuales. Y aquel viejo principio cultural «puede decirse que se ha venido abajo, una vez que se ha puesto en discusión», puesto que su capacidad formativa se derivaba del propio prestigio de la civilización al que apelaba. En esta situación de crisis la tendencia objetiva espontáneamente en acto que registra Gramsci consiste en abolir o reducir el tipo de escuela de cultura desinteresada, formativa, tal como ha existido hasta el presente, para difundir las nuevas escuelas de cultura interesada, por así decirlo, esto es, las escuelas técnico-profesionales; aunque con la consecuencia de que no sólo nos encontramos con la aparición de un nuevo principio cultural-educativo, sino que este nuevo principio se divide también él caóticamente en múltiples jerarquías y sectores.

Este análisis de la crisis que afecta actualmente a la escuela, y que —frente a los malentendidos y simplificaciones a que con frecuencia ha dado lugar— hemos creído necesario aclarar un tanto difusamente, es el punto de partida para el discurso crítico con que Gramsci establece la perspectiva «racional» de desarrollo, tal como se presenta después de la ruptura de la vieja racionalidad:

La solución de la crisis deberá seguir racionalmente esta línea: escuela única inicial de cultura general, humanística, con una justa adecuación entre la potencia de obrar manualmente (técnicamente, industrialmente) y la potencia de pensar, de obrar intelectualmente (p. 18; *Cultura*, 50).

Así pues, resulta que aquella escuela única, intelectual y manual, que en su nota sobre el «devanamiento» se había presentado como una conclusión imprevista y sin motivar de un estudio sobre el origen histórico del activismo, aparece ahora como la meta meditada y motivada de una investigación planteada ordenadamente como examen de la crisis escolar en acto y como individuación de la perspectiva racional de su desarrollo. Si no hubiéramos tenido aquella alusión anterior —tan rápida como inequívoca y perentoria—, podríamos pensar ahora que Gramsci ha llegado a esta conclusión en este mismo momento. Pero sabemos ya también ahora cuál era el modelo que Gramsci tenía ante sus ojos.

Frente a la decadencia de la escuela desinteresada tradicional y la caótica diferenciación y particularización de las escuelas in-

teresadas, Gramsci propone —o mejor dicho prevé como camino necesario hacia una solución que él define como «racional»— una escuela que haga saltar estos elementos de crisis; por consiguiente, que sea única, integrando de este modo las funciones dispersas y los principios educativos dispersos de la disgregación escolar actual, y que se presente como escuela de cultura y de trabajo al mismo tiempo, esto es, de la ciencia que se ha hecho productiva y de la práctica que se ha hecho compleja. Y es fundamental la indicación que añade Gramsci entre paréntesis definiendo al trabajo como trabajo «técnico, industrial» (como diciendo que se piensa y también «se obra» intelectualmente); no hay aquí ninguna concesión a la moda de las escuelas del trabajo, ni del trabajo artesanal-profesional, ni del trabajo didáctico-educativo ligado al desarrollo espontáneo del niño, tal como promulgan todas las escuelas activas. No es necesario repetir que el modelo de este principio pedagógico puede encontrarse en las indicaciones de Marx, que había hablado de instrucción y de trabajo de fábrica, basando en éste la perspectiva de la formación de hombres omnilaterales, y en la aceptación leniniana de los motivos marxianos. En resumen, estamos en el surco de una tradición muy concreta, reelaborada de una forma original, a partir de un análisis de la realidad nueva y concretísima de la escuela italiana.

En una palabra, Gramsci tenía delante de sí un modelo: el modelo de la escuela soviética o —si se quiere— de los caminos intentados por la escuela soviética, que él había conocido durante su época de lozanía revolucionaria y que, precisamente mientras escribía estas notas, estaba intentando lanzar de nuevo en la dirección del llamado politecnicismo, esto es, de una escuela única del trabajo. Precisamente en 1930 en la Unión Soviética, frente a la incertidumbre de los principios que se afirmaban y la multiplicidad de los caminos que se intentaban, se sentía la necesidad de acabar por una parte con las tendencias a conservar la escuela del puro verbalismo y del dogmatismo, y por otra con las tendencias a un estrecho profesionalismo y a la infravaloración de la preparación político social y politécnica; se trataba, antes del giro conservador de la pedagogía staliniana, del último intento de permanecer fieles a la hipótesis original de Marx y de Lenin de una escuela única, que fuese al mismo tiempo de cultura y de trabajo (*Resolución del comité central del partido comunista [b]*, de 25 de julio de 1930). Es éste el modelo que todavía tiene presente Gramsci y que elabora de un modo original. El que luego escribiese en las cartas a su esposa que no había podido seguir aquellas vicisitudes y que estaba muy interesado en conocerlas

nos confirma —por encima de las palabras— que allí es donde estaba precisamente su punto de referencia ideal. También su última alusión.

De este tipo de escuela única se pasará, a través de repetidas experiencias de orientación profesional, a una de las escuelas especializadas profesionales (en sentido amplio), etc. (p. 18; *Cultura*, 50) ⁶.

coincide con la problemática de la pedagogía soviética.

Pero en este punto Gramsci comienza a parecer una digresión, pasando del tema de la escuela al tema de «otro camino» cultural. Había dicho que toda actividad práctica tiende a crearse una escuela particular suya propia; ahora observa que «toda actividad intelectual tiende a crearse un *círculo de cultura propio*» y que cada organismo directivo tiende a dividir en dos su operosidad: la deliberativa y la cultural-informativa que debe precederla. En resumen, nos encontramos con la misma división que ya había puesto de relieve en el principio educativo de las escuelas de cultura. Pero, prosigue, se planteará la cuestión de «incorporar dentro de los mismos cuerpos deliberantes y directivos la capacidad técnica que se presupone para su competencia». En una palabra, ya no podrán estar separadas la función técnica y la función dirigente. Parece tratarse de una digresión, pero veremos que precisamente esta «digresión» se desarrollará en la segunda redacción de estas notas. Entretanto Gramsci la desarrolla remitiendo a otras notas suyas sobre las revistas-tipo.

Con frecuencia había tocado el punto del trabajo educativo desarrollado por «otros caminos» distintos de los de la escuela; hace poco que hemos recordado su interés por los diversos «materiales de la ideología», en primer lugar la prensa, y luego la escuela. Ahora, nos dice, «esperando a que se forme un grupo de intelectuales bastante preparados» (los intelectuales especialistas de grado más elevado que enseñen en las escuelas de dirigentes y de especialistas, de los que había hablado anteriormente), pueden empezar a actuar entretanto los círculos de cultura y las revistas. La forma de trabajar de las redacciones de las revistas, en torno a las cuales debería constituirse un círculo de cultura, nos hace pensar en la experiencia práctica y en los proyectos que había ido elaborando Gramsci, desde el club de vida moral hasta el programa de *Ordine Nuovo* quincenal y sus consideraciones sobre la escuela de los deportados. Lo mismo que entonces, también ahora Gramsci propone para estas instituciones culturales un tipo de

6. Algo diferente de la primera redacción, que hemos seguido.

trabajo colegial planificado, que sirva para criticar y reelaborar los trabajos de cada uno y llevarlos a su redacción definitiva, ofreciendo para ello indicaciones metodológicas minuciosas y concretas. De aquí brota un tipo de comunidad democrática en el que se tendría una acción de educación recíproca, dirigida a especializar a los individuos y a llevarlos a la altura de los mejores preparados, «a través de la discusión y de la crítica colegial constructiva, hecha de sugerencias, consejos, indicaciones metódicas» (p. 18 bis; *Cultura*, 52).

En todo esto (¡la cultura es organización!) deberían tener gran importancia «las condiciones de la especialización: ficheros, reseñaciones bibliográficas, colecciones de obras especializadas fundamentalmente, etc.» (*Ibid.*).

Oponiéndose luego a toda improvisación y declamación, residuos de la vieja retórica, Gramsci continúa con otras minuciosas prescripciones de método, parecidas a tantas otras indicaciones suyas en su juventud, dirigidas a evitar la aproximación inherente a toda comunicación verbal y a proporcionar el hábito de la exactitud a través de la escritura:

Los trabajos, escritos y distribuidos previamente a todos los socios del círculo, deberían ser criticados por escrito, en notas sucintas (*Ibid.*)⁷.

De la importancia de la reflexión y de la comunicación por escrito lo oiremos hablar de nuevo. Aquí acaba con una última sugerencia, muy cercana a aquellas sus experiencias de *excubitor* en el club de vida moral:

Podría introducirse un principio fecundo de trabajo: cada uno de los miembros encargado de un trabajo determinado podría escoger entre los demás un consejero guía que lo guiase y le ayudase con arte «mayéutica», esto es, que no lo suplantase, sino que solamente le ayudase a trabajar y a desarrollar en sí una disciplina de trabajo, que lo «taylorizase» intelectualmente, por así decirlo (pp. 18 bis-19)⁸.

Es ya la tercera vez, en los cuadernos, que le vemos recordar a Taylor; la exigencia de orden intelectual se expresa significativamente una vez más con la terminología de la industria, de pleno acuerdo con el discurso inicial sobre la nueva relación entre la ciencia y el trabajo y sobre una escuela de trabajo intelectual y manual-industrial. Así pues, no solamente se muestran aquí estrechamente unidos el discurso escolar y el discurso sobre el industrialismo, sino que la «digresión» aparente ha estado des-

7. Seguimos la primera redacción.

8. Este párrafo no figura en la segunda redacción.

arrollando los mismos motivos que el discurso sobre la escuela. Por lo demás, ¿no había escrito ya Gramsci, hablando del futuro *estado de los consejos*, que, mientras le corresponde a la escuela la tarea de educar a las nuevas generaciones, las generaciones antiguas deberían ser educadas en la vida práctica? Gramsci advierte que para la formación de dirigentes que sean también técnicos, requerida por la unión entre la ciencia y el trabajo, será necesaria una escuela única intelectual-industrial y una metodología rigurosa y democrática al mismo tiempo, incluso en los «otros caminos» y «estructuras de la ideología».

5. *La escuela unitaria*

Así pues, el discurso sobre la escuela había nacido como una digresión aparente del discurso sobre los intelectuales, a propósito de la intelectualización de las actividades prácticas y de la participación en las actividades teóricas. La nota que viene a continuación y que, tras la «digresión» ulterior sobre la función técnica y directiva al mismo tiempo de los cuerpos deliberantes y sobre las redacciones como círculos de cultura, vuelve a tocar específicamente el tema escolar, lleva precisamente como título el de *La escuela unitaria*.

Una vez realizada su opción en favor de la escuela única de cultura general humanística «en sentido amplio y no sólo en el sentido tradicional», o sea, una vez indicada la solución racional de la crisis del principio educativo, Gramsci se dispone a estudiar los modos concretos con que podrá configurarse esta escuela. Plantea en primer lugar el problema de la fijación de los diversos grados de la carrera escolar, que le parece deberán estar adecuados, no sólo a los datos subjetivos del desarrollo psicológico de los niños, sino también a los datos objetivos de la finalidad que hay que alcanzar, esto es, introducir en la vida social a los jóvenes con una cierta autonomía intelectual y con una capacidad de creación intelectual y práctica al mismo tiempo, y de orientación independiente.

En cuanto a los datos objetivos, que él analiza en primer lugar, observa que serán las condiciones económicas generales las que supongan eventualmente la necesidad de hacer trabajar a los jóvenes para obtener de ellos una aportación productiva inmediata y las que determinan la disponibilidad financiera estatal para aplicar fondos a la educación pública; se trata de dos exigencias objetivas, cuya urgencia tenía que haber comprobado personalmente Gramsci durante su permanencia en la Unión Soviética. Aunque no nombre —por razones obvias— a la Unión

Soviética, ésta sigue siendo indudablemente el punto de referencia constante de su reflexión pedagógica original; si no se tiene esto en cuenta, se corre el peligro de no llegar a comprender a fondo su discurso.

De todas formas, Gramsci prevé que es necesario un aumento del presupuesto estatal para la escuela, en consideración de la extensión que habría de asumir en edificios, en material didáctico en sentido amplio y en cuerpo de profesores; en efecto, la relación numérica maestro-alumnos le parece decisiva para los fines de eficiencia de la escuela. Además, no es tampoco sencilla la cuestión de los edificios:

Porque este tipo de escuela, que se propone también la rapidez, debería ser una escuela-colegio, con dormitorios, comedores, bibliotecas especializadas, salas adaptadas al trabajo de seminario, etcétera. Por esto, el nuevo tipo de escuela deberá ser forzosamente al principio una escuela de grupos limitados, de jóvenes elegidos por concurso o seleccionados por instituciones idóneas, bajo su responsabilidad (p. 19; *Cultura*, 53-54).

El adjetivo «privadas», que desaparecerá en la segunda redacción, es un préstamo hegeliano muy concreto (la sociedad civil como «trama privada» del estado) que ya conocemos en el lenguaje de Gramsci por su primer cuaderno (y sobre el cual volvió también en estas páginas); evidentemente, también aquí está pensando en la experiencia soviética, con sus escuelas y colegios inicialmente para selectos (la escolarización total siguió siendo un deseo en los años después de la guerra civil y de la reconstrucción tan difícil) y con la «recomendación social» de los jóvenes a la universidad por parte de las organizaciones juveniles, sindicales, políticas, etc.

Para los grados de la escuela, Gramsci tiene como punto de referencia a la escuela clásica existente en Italia, con sus cuatro niveles (elemental, gimnasio, liceo, universitario), en el último de los cuales es donde comienzan solamente las especializaciones profesionales, tanto teóricas como prácticas, y le contrapone una escuela unitaria, que debería extenderse a los tres primeros grados, incluido por tanto el liceo. (Si habla luego de «elementales y medias», el significado de los términos seguirá siendo el mismo: «medias» quería decir entonces «gimnasio-liceo»). Sin embargo, estos tres grados tendrían que reorganizarse, no sólo por el contenido y el método de la enseñanza, sino también por la disposición de la carrera escolar.

En cuanto al contenido y el método, las escuelas elementales deberían enseñar

dogmáticamente (siempre de forma relativa) los primeros elementos de la nueva concepción del mundo, luchando contra la concepción del hombre que ha dado el ambiente tradicional (folklore en toda su extensión), además —como es lógico— de los instrumentos primordiales de la cultura: leer, escribir, hacer cuentas, nociones de geografía, de historia, derechos y deberes (esto es, las primeras nociones sobre el estado y sobre la sociedad) (p. 19 bis) ⁹.

Qué es lo que significa exactamente enseñar dogmáticamente los primeros elementos de la nueva concepción del mundo, es algo que puede comprenderse si se considera el significado que tiene para Gramsci el adjetivo «nuevo» en la criptografía carcelaria: el orden «nuevo», la «nueva» sociedad, la «nueva» situación, quiere decir el socialismo, el marxismo, etc. En una nota de este mismo cuaderno, polemizará en contra del «concepto de que la filosofía de la praxis necesite de algún sostén filosófico fuera de ella misma», que sea crocianamente reducible a mero canon interpretativo y no sea una concepción del mundo. Piensa por consiguiente en una enseñanza «dogmática», pero «de forma relativa», del marxismo, que debe acompañar a los primeros elementos formales y concretos de la instrucción de base. De momento deja en suspenso la cuestión del contenido y del método que habrá que adoptar a nivel del liceo, que estudiará a continuación.

En cuanto a la carrera, se deberían tener tres o cuatro años de formación elemental, cuatro de gimnasio, dos de liceo: en total, nueve o diez años frente a los trece existentes, «de modo que el niño que ha entrado en la escuela a los seis años podría a los quince o a los dieciséis haber completado todos los grados de la escuela unitaria» (*Ibid.*; *Cultura*, 54).

Es superfluo observar a estas alturas que también en el caso de la rapidez de la carrera escolar Gramsci se atiene al modelo, no ya de la escuela clásica italiana, sino más bien de la escuela única del trabajo, tal como la conoció durante los años de su estancia en la Unión Soviética, y que es precisamente una escuela de nueve años, desde los 8 hasta los 17 años de edad (también la escuela elemental-media de los años 1927-1934 es una escuela de nueve años, pero Gramsci no conoce precisamente esta nueva organización). ¿Es acaso demasiado fatigoso un curso tan rápido, se pregunta a sí mismo, si se quieren alcanzar los mismos resultados formativos que la escuela clásica? Y su respuesta es que «el complejo de la nueva organización contiene ya en sí mismo los elementos generales que hacen hoy el curso demasiado lento para una parte de los alumnos» (*Ibid.*; *Ibid.*).

9. Este párrafo no figura en la segunda redacción.

Es característico que Gramsci utilice aquí el presente indicativo «contiene», como si la «nueva» organización escolar no fuese la perspectiva que propone como solución racional de la crisis, sino que existiera realmente. Efectivamente, ¿qué cosa es esta «nueva» organización sino la nueva estructura educativa del estado socialista soviético, frente a la «actual» organización italiana, que le parece demasiado lenta? Más tarde, en la segunda redacción, el presente de indicativo «contiene» será sustituido oportunamente por una locución verbal que indica precisamente una perspectiva futura: «deberá contener», con lo que el discurso manifiesto resultará más coherente; pero a nosotros también nos interesa, sobre todo, el discurso secreto. De todas formas, estos elementos educativos generales, contenidos ya hoy en la nueva organización, son el conjunto de todos aquellos factores lingüísticos y culturales que ahora solamente algunos niños pueden «absorber del aire» en el ambiente familiar, y que «tienen que existir» (dirá Gramsci, pasando del ser soviético al tener que ser italiano) como condiciones principales en la organización de la escuela unitaria. Se tratará ante todo de desarrollar las instituciones pre-escolares, en las que hasta los niños menores de seis años se habitúen a una cierta disciplina colectiva, para configurar luego a toda la escuela como escuela activa, de enseñanza recíproca y a tiempo lleno; esto sucederá si la escuela «se organiza como un colegio, con vida colectiva diurna y nocturna, liberada de las actuales formas de disciplina hipócrita y mecánica y con la atención a los alumnos no sólo en la clase, sino también en las horas de estudio individual, con la participación en esta asistencia de los mejores alumnos, etcétera» (p. 20; *Cultura*, 55).

Son motivos que ya conocemos tanto en la meditación de Gramsci como en la experiencia educativa soviética; el discurso es todo él un entrelazado alusivo a las exigencias italianas y a las actuaciones soviéticas pensadas de una forma original.

En este cuadro, sin embargo, le parece a Gramsci que el problema más difícil de organización de la vida didáctica se presenta a nivel del liceo, que entre nosotros no se distingue de los anteriores grados escolares, mientras que por el contrario hay un salto, una verdadera solución de continuidad, que lo divide al liceo de la universidad:

De la enseñanza puramente receptiva (*luego dirá «dogmática»*) se pasa a la escuela creadora; de la escuela con una disciplina impuesta y controlada desde fuera se pasa a la escuela en donde la autodisciplina (*luego añadirá «intelectual»*) y la autonomía moral son teóricamente ilimitadas (p. 20; *Ibid.*).

Este salto de la heteronomía a la autonomía didáctica, que se verifica en el momento del paso de un liceo retrasado que se atenía a unos módulos educativos de preadolescencia a una universidad inorgánicamente autónoma, le parece mucho más grave por el hecho de que se realiza inmediatamente después de la crisis de la pubertad, «cuando el ardor de las pasiones instintivas y elementales no ha terminado todavía de luchar con los frenos del carácter y de la conciencia moral» (*Ibid.*; *Ibid.*).

Con la aparición de estos términos (instintos, lucha, impuesto) vemos cómo recoge también aquí los mismos motivos que encontrábamos en las cartas, especialmente en la carta a su mujer (n. 157, 14 de julio de 1930) y a su hermano Carlo (n. 162, 25 de agosto de 1930), donde apelaba a la distinción que hay que hacer en la educación «antes y después de la pubertad». Con toda probabilidad la nota y las cartas están escritas por el mismo tiempo y entre la una y las otras es posible una vez más encontrar una ósmosis casi continua.

Aquí Gramsci sin embargo desarrolla en particular su discurso sobre la organización escolar. El liceo, la escuela en donde el joven entra «inmediatamente después de la crisis de la pubertad», tiene que ser considerado como la fase transitoria más importante para la formación de aquella autodisciplina intelectual y de aquella autonomía moral que son los «valores fundamentales del humanismo», con vistas a la especialización ulterior tanto intelectual, en la universidad, como profesional. No se crea que Gramsci se detiene aquí en una concepción tradicional del humanismo; recuérdese más bien cómo en él los valores de la disciplina intelectual y moral, que se oponen a la autodidáctica y al libertinaje, se identifican con la concepción de una cultura y de un modo de vida modernos, ligados a los nuevos sistemas de producción, y cómo esto se pone en conexión con la idea de una actividad práctica embebida de carácter científico y de una ciencia capaz de producir, etc. Desde el liceo tiene que empezar el estudio del método científico, un estudio creativo y no sólo receptivo. Y aquí Gramsci abre un paréntesis, fundamental para comprender su postura —que luego será definida ulteriormente— respecto al activismo pedagógico:

Se debe distinguir entre escuela creadora y escuela activa; toda la escuela unitaria es escuela activa, mientras que la escuela creadora es una fase, la culminación de la escuela activa (p. 20-20 bis; *Cultura*, 56).

Se trata de una declaración importante, precisamente por ser tan explícita; nos confirma una vez más que las largas dudas de

Gramsci entre el espontaneísmo (si es que puede y en qué medida puede identificarse *sic et simpliciter* con el activismo) y el voluntarismo eran una realidad, que se trataba para él de escoger entre dos exigencias igualmente justificables, y que su opción en favor del voluntarismo no lleva consigo la repulsa de todo lo que él mismo sigue juzgando positivo en el activismo. La valoración histórica del espontaneísmo rousseauiano —que en las cartas y en la nota del Q 1-XVI hemos visto definir como una actividad válida en su tiempo, pero ya superada en la actualidad— se expresa aquí como condena de su actual «fase romántica» y de su «dilatación morbosa», debida a las razones de la lucha contra la escuela mecánica y jesuítica, y como confianza de que sea posible «encontrar y alcanzar la fase clásica». Como es lógico, Gramsci rechaza el espontaneísmo que se traduce en el abandono del niño a los influjos casuales del ambiente, en la renuncia a educar, pero no rechaza ciertamente la participación activa del niño en el proceso educativo. Cuando declaraba «superado» al dogmatismo jesuítico, e «igualmente superado» al espontaneísmo rousseauiano, postulaba explícitamente la exigencia de un nuevo dogmatismo y de un nuevo espontaneísmo o —si se quiere— de una nueva relación entre espontaneidad y autoridad, que expresa aquí precisamente como reencuentro con la «fase clásica» del activismo. A continuación encontraremos otras determinaciones. Aquí alude a una definición «clásica» de la escuela creativa, que no es escuela de «inventores y de descubridores», sino escuela en donde la «recepción» (es el término que aparece en estas notas; más tarde hablaré de «aprendizaje») se lleva a cabo «por un esfuerzo espontáneo y autónomo del alumno», mientras que el maestro ejerce una función de control y de guía amigable, como sucede o debería suceder en la universidad. («Bajo el vigilante pero no manifiesto control del maestro», había dicho en la nota sobre el activismo del primer cuaderno). Pero esta definición sería todavía demasiado genérica para distinguir con claridad entre la escuela activa y la escuela creativa, si no añadiese algunos detalles sobre el plan organizativo y metodológico:

Así pues, en el liceo la actividad escolar fundamental se desarrollará en los seminarios, en las bibliotecas, en los gabinetes experimentales; allí se recogerán los elementos fundamentales para la orientación profesional (p. 20 bis).

Por consiguiente, Gramsci propone dos grados metodológicamente bien diferenciados de la escuela única: simplemente activo el primero, más propiamente creativo el segundo, de prepara-

ción al estudio universitario. Y alude de nuevo a la orientación profesional, mencionada ya cuando hablaba al comienzo de la perspectiva de una escuela unitaria, y sobre la cual volverá enseguida.

Pero en este punto, lo mismo que hizo después de las afirmaciones iniciales sobre la escuela unitaria como solución racional de la crisis, Gramsci hace una nueva «digresión» desde los temas de pedagogía escolar a los de la relación instrucción-profesión y de todo el conjunto de las estructuras productivas y formativas de la sociedad. Ya sabemos sin embargo que estos dos temas no aparecen nunca como separados en su pensamiento, y que esta unión no es más que la manifestación concretísima, en su reflexión, del vínculo que existe entre la escuela y la vida.

Se determinará una innovación esencial gracias al advenimiento de la escuela unitaria en las relaciones que hoy existen entre la universidad y las academias (*Ibid.*).

Puede ser que no aparezca claro, y de todas formas no resulta explícito, el porqué y el modo de esta influencia de la nueva organización escolar sobre las instituciones de la investigación y de la cultura. Pero si pensamos que para Gramsci la escuela unitaria es escuela de trabajo intelectual y manual (técnico, industrial), que su finalidad es la formación de los valores fundamentales del humanismo, esto es, la autodisciplina intelectual y la autonomía moral necesarias tanto para los estudios ulteriores como para la profesión, que la instrucción de las nuevas generaciones y de las generaciones adultas se presentan siempre para él en una serie continua, que para él no hay ninguna profesión privada de contenidos y de exigencias intelectuales y culturales, y que incluso la vida moderna supone una nueva conexión entre la ciencia y el trabajo, entonces aparecerá con toda claridad el vínculo, aquí meramente implícito pero que se desarrollará mejor a continuación, entre la escuela unitaria en la base y las academias y las universidades en el vértice.

Las academias son un modelo de esos «otros caminos» (círculos, clubs, asociaciones) por los que había trabajado durante su milicia política. Ellas, entendidas de este modo, serán la forma de organización cultural para aquellos que, después de la escuela unitaria, pasen a la actividad profesional y que «no deberán caer en la pasividad intelectual». Su organización —como él la prevé— tendrá que realizarse tanto en el plano territorial, desde el centro nacional a los círculos periféricos urbanos y rurales, como en el plano de las especializaciones:

El principio será el de los institutos de cultura de una determinada agrupación social (p. 21).

Se trata de una alusión, evidentemente criptográfica, que caerá en la redacción posterior, pero que de todas formas nos remite con toda probabilidad a sus experiencias político-culturales de los años 1919 a 1920, y luego del 1924 al 1925, y —una vez más— a las experiencias soviéticas de educación extraescolar, sobre todo de 1919 a 1920, o más exactamente al Proletkult.

Este nuevo tipo de academia, además del trabajo de sistematización del saber existente, como en el caso del modelo italiano, y del de guía o estabilización de las actividades intelectuales según un pensamiento medio, como es el modelo francés, deberá tener una actividad creativa y de divulgación al mismo tiempo. Gramsci se entretiene en la determinación de la organización y funcionamiento (algunos puntos caerán en la segunda redacción), acentuando de manera especial el vínculo academia-producción:

Ella tendrá que controlar las conferencias industriales, las conferencias o las actividades de organización científica del trabajo, los gabinetes experimentales de fábrica, etc. (*Ibid*).

Finalmente, le parece esencial la colaboración de este organismo con las universidades y las escuelas superiores especializadas; esto serviría para dar un impulso inaudito a la cultura en toda el área nacional. (¿Es posible pensar también en esta ocasión en un modelo soviético?).

De esta forma el primer discurso orgánico de Gramsci sobre la escuela, que tuvo como motivación la investigación sobre los intelectuales, aparece enmarcado entre un comienzo y una conclusión que centran el problema del desarrollo científico-técnico y de la cientificación de todas las actividades profesionales y que se ha ampliado en dos ocasiones, con una digresión meramente aparente, desde la escuela a los otros caminos formativos: los centros de dirección y la redacción de revistas que funcionen como círculos de cultura primaria, y las universidades y academias que funcionen como instituciones para la organización científica tanto del trabajo intelectual de investigación como del trabajo productivo consiguiente. Las determinaciones de la organización interna (luego dirá «íntima») de esta escuela de trabajo intelectual y manual (técnico-industrial) no pueden concebirse fuera de este marco y de la relación más general que existe entre la cultura y la profesión.

Así pues, la relación cultura-profesión se presenta en estas notas bajo dos puntos de vista diversos. El primero, y más obvio,

consiste en la perspectiva de una escuela elemental y media unitaria, que eduque bien sea en las actividades intelectuales como en las manuales, entendidas en el sentido moderno del trabajo industrial, y que lleve a cabo una orientación múltiple hacia las futuras actividades profesionales (sin predeterminar por ello las opciones, según la preocupación tantas veces manifestada por Gramsci en las cartas de este período). No es posible prepararse para las actividades profesionales modernas, que se han hecho tan complejas y con las que está íntimamente trabada la ciencia, más que sobre las bases de una cultura general formativa teórico-práctica. El segundo punto de vista se refiere más bien al tema que hoy llamaríamos de la instrucción permanente o continua, cuyas estructuras organizativas le interesan esencialmente a Gramsci: especialmente las academias y su relación con la universidad. Con el discurso sobre las academias relaciona también el discurso sobre las escuelas profesionales para cada actividad práctica y sobre los círculos de cultura para cada actividad teórica, en cuanto que con ellas se conseguiría esa permanente elevación de las actividades profesionales a actividades culturalmente puestas al día, esa permanente vinculación entre la investigación y la producción, organizada en el plano nacional por sectores.

Su discurso se ha mantenido —a pesar de su aparente incoherencia— en una línea de conjunto bastante clara: del papel de los intelectuales y de las estructuras materiales de la ideología a la crisis del principio cultural-educativo y de la escuela, con la perspectiva de una solución racional en la escuela unitaria, mientras que para los adultos los círculos de redacción desempeñan la función que dejó sin cumplir la escuela. A continuación las estructuras objetivas, la carrera escolar desde los nidos de infancia a la fase inicial activa, a la posterior fase creativa, a la universidad y a las academias, con el discurso que vuelve de nuevo al tema del trabajo, de la fábrica, de la producción-profesión y de su vínculo con la ciencia. Las notas sobre el americanismo, aunque aparentemente privadas de referencias directas a la escuela, son realmente indispensables para darnos a comprender el sentido profundo de toda la organización «racional» de la escuela y de la cultura, que va de la escuela única del trabajo a los centros de la ciencia y de la producción.

6. *Trotsky y el americanismo*

Si el estudio largo y orgánico sobre la escuela unitaria de trabajo intelectual y manual iba precedido de una breve observación sobre el contenido intelectual de todo trabajo físico, también la nota inmediatamente posterior, que lleva por título *Braccio e cervello* (brazo y cerebro), al aclarar la relación entre las categorías intelectuales y las demás categorías de trabajadores, vuelve a partir de la misma constatación y añade que, además todos los hombres despliegan fuera de su profesión alguna clase de actividad intelectual, que son en el fondo «filósofos» (una afirmación de la que hemos tenido ocasión de hablar). El corolario que saca Gramsci de ello es que, si esta actividad intelectual existe en cada individuo, se trata entonces de elaborarla modificando su relación con el esfuerzo muscular en un nuevo equilibrio (p. 21 bis).

No cabe duda de que esta observación se relaciona con la tarea que atribuía a la escuela unitaria, esto es, la de compaginar la formación de las aptitudes intelectuales y la de las técnico-manuales; pero aquí se introduce otro tema más específicamente tecnológico, el americanismo, que estaba también presente en el primer cuaderno y que colocado aquí, en este contexto en que la nueva relación entre la teoría y la práctica determina la perspectiva de la nueva escuela, vuelve a proponer su propia coincidencia con el tema del socialismo. Se trata de una nota sobre el intento realizado por Trotsky de promover a la fuerza la industrialización, adecuando a ella las costumbres de una forma coercitiva; una especie de fordismo soviético, por consiguiente. Gramsci se muestra de acuerdo con Trotsky en considerar válida esta exigencia, pero critica su excesividad, la no racionalidad de las intervenciones, la coerción exterior, en una palabra, el bonapartismo, que no tenía más remedio que ser desechado:

El principio de la coerción, en el mundo del trabajo, era un principio justo, pero la forma que había asumido estaba equivocada: —el modelo militar se había convertido en un perjuicio funesto— y los ejércitos del trabajo fallaron (p. 22).

La coerción, el principio pedagógico que Gramsci había escogido en el plano de las relaciones moleculares en la carta a su mujer de finales de 1929, es también el principio regulador de las relaciones sociales en el mundo del trabajo, presente por lo demás en el fordismo. Pero es interesante que Gramsci recoja este tema, tratado ya en el primer cuaderno, cuando discute sobre Trotsky (cuyo nombre oculta a la estupidez de la censura carcelaria); parece ser que aquí indica la existencia de una fuente so-

viética en su misma investigación sobre el americanismo, lo mismo que tuvimos que suponerla para su estudio sobre la organización de la escuela.

Interés de León Davidovi por el americanismo; su interés, sus artículos, sus encuestas sobre el *byt* (*modo de vida*) y sobre la literatura... En América la racionalización y el prohibicionismo están sin duda alguna relacionados entre sí; las encuestas de los industriales sobre la vida privada de los obreros, el servicio de inspección creado por algunos industriales para controlar la «moralidad» de los obreros son una necesidad del nuevo método de trabajo (*Ibid*).

Son éstos otros tantos motivos que ya conocemos por las cartas y por las notas del primer cuaderno; pero aquí, aparte del hecho de que los leemos después del discurso sobre la escuela unitaria de cultura técnico-industrial y sobre la consiguiente reforma de las academias que deberán presidir a las investigaciones sobre la organización científica del trabajo, tenemos el dato nuevo del paralelismo entre el industrialismo americano y el industrialismo soviético. La tendencia trotskista a la industrialización y a la promoción de un modo de vida adecuado de las masas obreras de la URSS y el fordismo de América son los modelos reales, de unas experiencias ya existentes, que Gramsci conoce y que siente la necesidad de estudiar. Son experiencias y tendencias que, de todas formas, le parecen cosas mucho más serias no solamente que todo el espíritu *bohémio* y filisteo de los pequeñoburgueses europeos, sino también que todas las tendencias libertarias del iluminismo todavía existente:

El que se riera de estas iniciativas y viera en ellas solamente una manifestación hipócrita de «puritanismo» se cerraría todas las posibilidades de comprender la importancia, el significado y el *alcance objetivo* del fenómeno americano, que se *además* el mayor esfuerzo colectivo realizado hasta ahora para crear, con una rapidez inaudita y con una conciencia del fin jamás vista en la historia, un nuevo tipo de trabajador y de hombre (p. 22).

El elogio del americanismo, filosofía de la acción, creador de porvenir, elaborador de nuevos tipos humanos y de cultura, que ya hemos leído en el primer cuaderno, se recoge aquí plenamente. Lo mismo que Marx y Lenin habían celebrado el poder civilizador del capital, así Gramsci celebra ahora el americanismo como «el mayor esfuerzo colectivo», llevado a cabo «con una conciencia del fin jamás vista en la historia», para crear al hombre nuevo. Y obsérvese que este elogio no se refiere al modelo socialista, sino al más avanzado modelo capitalista, que sin embargo

le es propuesto por un exponente del mundo socialista, por aquel Trotski al que unos años antes, aunque criticaba sus posturas en el interior del grupo dirigente soviético, reconocía como uno de los maestros del que había aprendido mucho. Por lo demás, al hacer la exaltación del americanismo, no podemos decir que Gramsci no vea también sus contradicciones:

La expresión «conciencia del fin» puede parecer por lo menos exagerada a las almas bien nacidas que recuerdan la frase de Taylor sobre el «gorila amaestrado». Taylor expresa con cinismo y sin segundas intenciones el fin de la sociedad americana: desarrollar hasta el máximo en el hombre trabajador la parte maquinal, romper el viejo nexo psicofísico del trabajo profesional cualificado que exigía cierta participación activa de la inteligencia, de la iniciativa, de la fantasía del trabajador para reducir las operaciones de producción al aspecto físico únicamente (pp. 22-22 bis).

Así pues, la opción en favor del americanismo y en contra de la *bohemia* europea no excluye que Gramsci, como había hecho de joven y como había dicho a su mujer a propósito del mecánico, denuncie el riesgo de la maquinación del trabajador. Lo que pasa es que ahora no envuelve en esta acusación a toda la tendencia del americanismo (la verdad es que ha reinterpretado como americanismo —un americanismo «suyo»— a la misma actividad de *Ordine Nuovo*), sino que distingue, en una tendencia justa, el modo brutal de la actuación. Por otra parte, observa él mismo, ésta no es más que la fase más reciente de un largo proceso que se inició con la aparición del industrialismo; una fase que se ha ido haciendo cada vez más intensa y brutal y que supondrá una selección forzosa y la eliminación del mundo del trabajo «y quizás del mundo sin más» de una parte de las viejas clases trabajadoras (Gramsci escribe en singular, «clase trabajadora», pero no podemos seguirlo en esta inexactitud). También en el primer cuaderno había hablado de inaudita brutalidad, de infierno de las subclases, etc. Ciertamente, los industriales americanos, cuyas iniciativas «puritanas» deben estudiarse bajo este punto de vista, no se preocupan de la «humanidad» ni de la «espiritualidad» del trabajador; lo único que pretenden es conservar fuera del trabajo «cierto equilibrio psico-físico que impida el colapso del trabajador, exprimido por el nuevo método de producción». Estos son los límites y las contradicciones del americanismo, esto es, de una adecuación forzada del modo de vida con el modo de producción, que Gramsci indica con suma claridad, aunque sin contraponerle la interpretación moralística del puritanismo y del prohibicionismo, ni la nostalgia del pequeño-

burgués, típica del intelectual típico tradicional. El es, como marxista, consciente de la relación trabajo-humanismo, tal como se ha ido configurando, limitadamente, en la historia y tal como ha sido destruida por el industrialismo:

Esta humanidad, esta espiritualidad se realizaba en el mundo del trabajo, en la «creación» productiva; llegaba a su más alto grado en la artesanía, en donde la personalidad del trabajador se reflejaba por completo en el objeto creado, en el que se mantenía aún muy fuerte el vínculo entre arte y trabajo. Pero precisamente es contra esta humanidad y espiritualidad (*luego corregirá: «humanismo»*), contra lo que lucha el nuevo industrialismo (p. 22 bis).

Parece que se oye a Marx, una vez más, cuando Gramsci habla de ese total reflejarse de la personalidad del trabajador en el producto, aunque sea limitado, del trabajo artesanal, y del vínculo que existe entre el arte y el trabajo. Aquí, después de haberse reído de las almas bien nacidas que se escandalizan del taylorismo, denuncia también él los aspectos de maquinación del hombre. Y son éstas las críticas más severas que le hemos oído pronunciar hasta ahora contra la elaboración forzada del hombre nuevo; es una exigencia justa por sí misma, como había dicho a propósito de Trotski, pero llevada a cabo de una forma inaceptable.

7. Continuidad y discontinuidad educativa

El discurso sobre el americanismo prosigue en las páginas posteriores con observaciones de menor importancia sobre la separación entre el trabajo manual y el contenido del trabajo, tal como puede verificarse en los oficios más «intelectuales», como el de tipógrafo, y sobre la necesidad para la burguesía de combinar la coerción y el consenso, bajo la forma de salarios elevados, para obtener la adaptación a los nuevos métodos de producción, etcétera. Pero pronto vuelve al tema inmediatamente escolar, en primer lugar con una nota sobre *Concordatos y tratados internacionales*, donde Gramsci plantea el problema de la «división del trabajo» que ha tenido lugar, en sustitución del viejo monopolio clerical, entre los intelectuales laicos y los intelectuales de la casta (la iglesia) en la educación de las clases populares. Esta división ha dejado en manos de la casta la educación de los más jóvenes y a los laicos la formación superior universitaria. (Era distinta, si se recuerda, la hipótesis política que el joven Gramsci planteaba antes de la llegada del fascismo, cuando se perfilaba una división del trabajo entre socialistas y populares, dejando a los

primeros la instrucción profesional de las masas trabajadoras). Pero —observa ahora Gramsci—, puesto que la universidad no está sometida al mismo régimen de monopolio que la escuela elemental y media, y puesto que incluso existe ya una universidad católica en competencia con las estatales, las consecuencias son obvias:

La escuela elemental y media es la escuela popular y de la pequeña burguesía, capas sociales que están enteramente monopolizadas educativamente por la casta, ya que la gran mayoría de sus elementos no llegan a la universidad, esto es, no conocerán la educación moderna en su fase superior crítico-histórica, sino que conocerán educativamente la educación dogmática... (p. 26 bis).

Esta denuncia del carácter clasista de la escuela no es nueva y aparecerá más adelante cuando Gramsci escriba que la escuela pre-universitaria sirve a la formación de las clases subalternas. Por lo que se refiere a la capacidad de la universidad para formar cuadros dirigentes, aferrándose a la vida real del país, él no puede menos de constatar la contradicción que se ha introducido con el compromiso entre los laicos y la casta:

La universidad es la escuela de la clase dirigente propiamente dicha y es el mecanismo a través del cual va seleccionando a los elementos individuales de las otras clases para incorporarlos a su personal gubernativo, administrativo y dirigente. Pero con la existencia, en igualdad de condiciones, de las universidades católicas, ni siquiera la formación de ese personal dirigente será ya unitaria y homogénea (pp. 26 bis-27).

Ya sabemos la importancia que Gramsci atribuía a la formación unitaria y homogénea de los grupos dirigentes capaces de divulgar a su vez una cultura unitaria y homogénea. Además, esta división del trabajo lleva a una ulterior incongruencia en la formación de los grupos dirigentes; se tendrán entonces cuadros apolíticos, de formación retórica, y encima escasamente homogéneos entre sí y respecto a los grupos de hegemonía. La contradictoriedad de la función universitaria se hace remontar aquí acertadamente a la contradictoriedad de la vida social; en definitiva se trata de una crisis del principio educativo, análoga a la que está en el origen de la crisis de la organización escolar. Pero estas consideraciones sobre el carácter de clase de la escuela, cuyos diversos grados están destinados a las diversas clases de la sociedad, le llevan a profundizar en el estudio de las ulteriores consecuencias de la lucha entre el estado y la iglesia: la eficiencia educativa de la iglesia —y Gramsci ya ha aludido varias veces a ella— será indudablemente superior a la del estado:

Si el estado, de hecho, no es esta organización (*de la cultura laica*), dado que su legislación en materia religiosa es lo que es, y si se equiparan los dos tipos de universidad, es evidente que en las universidades católicas se irá formando la tendencia a ser ellas el mecanismo de selección de los elementos más inteligentes y capaces de las clases inferiores para introducirlos en las clases dirigentes (p. 27).

Entre otras cosas, la iglesia se presenta desde este punto de vista como «un organismo perfectamente democrático», en el que un hijo de un obrero o de un campesino «puede teóricamente llegar a ser cardenal o papa», y si esto no sucede con frecuencia es sólo por las razones que Gramsci ha indicado ya tantas veces, esto es, por las presiones ejercidas objetivamente por el ambiente:

Muchos seminarios están mal equipados y no logran aprovechar a los jóvenes inteligentes, mientras que el joven aristocrático recibe de su propio ambiente familiar, sin ningún esfuerzo de aprendizaje, una serie de cualidades que son de primer orden para la carrera eclesiástica: la tranquila seguridad de su propia dignidad y el arte de tratar y gobernar a los demás (pp. 27-27 bis).

Es la misma consideración sobre el condicionamiento ambiental que hemos leído en este mismo cuaderno a propósito de la escuela unitaria. De todas formas, el resultado será que, con la situación escolar establecida por el concordato, se conseguirá la introducción de células católicas dentro del personal dirigente laico. En efecto, ya había escrito Gramsci unas líneas más arriba que «no hay discontinuidad educativa entre las escuelas medias y la universidad católica, mientras que se da esa discontinuidad con las universidades laico-estatales» (p. 27). Pues bien, este elemento de la discontinuidad o de la continuidad educativa, de la existencia o no existencia de lo que él llamará una «fractura» entre la escuela elemental y media, por una parte, y la universidad por otra, ya había sido subrayado por él en la nota sobre la escuela unitaria, donde había hablado precisamente de un «salto», de una «solución de continuidad», en lugar de un paso de la cantidad (edad) a la calidad (madurez intelectual) entre los dos niveles de la escuela. Este mismo elemento será el punto de partida de la nota siguiente —también fundamental— sobre la búsqueda del principio educativo. Luego, será el propio Gramsci, sin embargo, el que separe claramente estas dos notas: la primera irá al Q 16-XXII y la segunda al Q 12-XXIX, en relación inmediata con la otra nota sobre la organización de la escuela y de la cultura.

8. *El principio educativo en la escuela elemental y media*

Así pues, continuando con el estudio ya planteado en la nota anterior, Gramsci parte ahora de la constatación de la fractura (que hoy llamaríamos «horizontal») introducida «oficialmente» (luego concretará: «por la reforma Gentile») en el principio educativo entre la escuela elemental y media por una parte, y la superior por otra. Hasta ahora, observa, existía una fractura semejante, no ya entre los diversos niveles, sino entre los diversos tipos de escuela, a saber, entre la escuela profesional por una parte, y las escuelas medias y superiores por otra, mientras que la elemental «estaba en una especie de limbo». Pues bien, ya conocemos bien la fractura entre la escuela clásica y la escuela profesional, la primera cultural y la segunda práctica tal había sido precisamente el punto de partida de toda su reflexión en la nota sobre la organización de la escuela y no necesitamos ciertamente recordarlo; la otra fractura «semejante», introducida por la reforma Gentile entre las escuelas (elementales y medias) y la universidad, no la define aquí Gramsci con claridad, precisamente porque se trata de aquella «discontinuidad educativa» de la que acaba de hablar. Por el contrario, pasa a aclarar en qué consistía para la escuela elemental el encontrarse, antes de la reforma Gentile, «en una especie de limbo».

Antes eran dos los elementos educativos de la escuela elemental: las nociones de ciencia, que introducían en la *societas rerum*, y los derechos y deberes de ciudadanos, que introducían en la sociedad de los hombres. La ciencia «entraba en pugna» (expresión corriente, con la que ya nos hemos encontrado) con la «concepción mágica del mundo y de la naturaleza que el niño absorbe del ambiente impregnado por el folklore». Ya le hemos oído a Gramsci decir que el estado educa y choca con el folklore; ahora concreta cuál es esta tarea como propia de la educación escolar:

La enseñanza es una lucha contra el folklore por una concepción realista en la que se unen dos elementos: la concepción de ley natural y la de participación activa del hombre en la vida de la naturaleza, esto es, en su transformación según una finalidad que es la vida social de los hombres. Esta concepción se unifica entonces en el trabajo, que se basa en el conocimiento objetivo y exacto de las leyes naturales para la creación de la sociedad de los hombres (pp. 29-29 bis).

Se palpa aquí el esfuerzo de una investigación que tiende a identificar exactamente los dos elementos de la concepción realista que está en la base de la formación elemental, así como su

papel específico; una investigación, ciertamente, en la que se confunden un tanto el ser de la escuela elemental pregentiliana y el deber ser de una escuela elemental «racional», y donde quedan algunos desequilibrios y una colocación en cierto sentido asimétrica de las ciencias naturales y de la intervención humana, que Gramsci rectificará más tarde en la segunda redacción. De todas formas, ya aquí unifica él los dos elementos en el concepto y en el hecho del trabajo, la actividad «práctica» del hombre que «inserta» al orden social (derechos y deberes) en el orden natural y crea una visión elemental del mundo, libre de toda hechicería y de toda magia, «dándole un impulso al desarrollo ulterior basado en una concepción *histórica, de movimiento*» (luego dirá «dialéctica») del mundo.

El trasfondo de estas consideraciones es el valor formativo de las nociones, bien sea de las que son propias de las ciencias naturales o de las de derechos y deberes (estas últimas ya claramente evidentes en la nota sobre la organización de la escuela), esto es, el valor educativo de la instrucción. Este es, efectivamente, el tema que Gramsci desarrolla inmediatamente después, en polémica —como aclarará luego explícitamente— con la pedagogía idealista:

No es del todo exacto que la instrucción no sea también educación; el haber insistido demasiado en esta distinción ha constituido un grave error (*luego concretará: «de la pedagogía idealista»*) y ahora podemos comprobar sus efectos. Para que la instrucción no fuese también educación se necesitaría que el alumno fuese un ente pasivo, un «receptor mecánico» de nociones abstractas, cosa absurda y «abstractamente» negada por los partidarios de la educabilidad pura contra la mera instrucción mecánica (p. 29 bis; *Cultura* 62-63.)

En la polémica contra los idealistas (esencialmente Gentile y Lombardo Radice), Gramsci no ignora que son ellos precisamente los que niegan —aunque «abstractamente»— la concepción del alumno como recipiente mecánico; se diría incluso que el empleo del concepto de «mecanicidad», de «mecánico», se deriva en Gramsci esencialmente del lenguaje idealista. Cuando, por ejemplo, afirma Gentile que la educación formal, que él distingue precisamente de la educación material (la primera va dirigida a la formación de la cabeza, la segunda pretende llenarla) «ha sido en todo tiempo una hermosa reivindicación de la actividad del espíritu, que no es una vasija que llenar según la estu-penda imagen de Plutarco, sino fuego que encender»¹⁰, la dis-

10. Cf. G. Gentile, *Sommario di pedagogia*, Firenze 1942, 214.

tinción entre la instrucción y la educación coincide con la repulsa de la concepción del alumno como recipiente mecánico; y ésta es precisamente la coincidencia que niega Gramsci. Pero también es verdad que en Gentile aparece igualmente la afirmación —abstracta, quizás, como diría Gramsci, pero de todos modos explícita— de la coincidencia entre la instrucción y la educación, en donde —con su característico proceder por medio de sucesivas aproximaciones como en una especie de diálogo imaginario en el que no siempre resulta fácil distinguir hasta qué punto acoge o rechaza las diversas tesis que va enunciando—, después de haber distinguido entre instrucción formal y material, o bien entre formación e información, distingue también, inicialmente, entre instrucción —que se refiere a la mente— y educación —que se refiere al corazón—, pero para llegar precisamente a la conclusión de que la instrucción es siempre educativa, formativa al mismo tiempo de la mente y del corazón ¹¹. Verbalmente es ésta la misma afirmación que encontramos en Gramsci; pero no parece ser que se equivoque Gramsci al declarar que se trata de una afirmación «abstracta», en la que la oposición instrucción-educación ha quedado superada sólo verbalmente.

Del mismo modo Lombardo Radice opone la instrucción a la educación cuando habla del «psitacismo» de los jesuitas y de la «manualite» de los positivistas, acusando a unos y a otros de identificar a la instrucción y a la educación, ya que tanto unos como otros imponen un «contenido determinado como encarnación típica de un ideal» y crean de este modo el «peligro que es propio de la escuela no educativa, a saber, la esterilidad sistemática...» ¹². Análogamente Lombardo Radice aísla el factor instrucción cuando dice que «para esta mecanización de la escuela es una ayuda la cristalización de la cultura en *cultura hecha*, sin ansias y sin problemas: programas fijos y sin vida, esas cosas que *se deben saber*, las nociones..., el saber mecanizado» ¹³. Para Gramsci, esta polémica en contra de las nociones, aunque puede parecer que ha sido motivada en contra de cierto tipo de nociones y de nocionismo, presupone de todas formas una distinción entre la instrucción y la educación, inaceptable precisamente porque requeriría lo que los idealistas rechazan de palabra, esto es, la concepción del alumno como recipiente mecánico. El ha entendido perfectamente, según creo, más allá de las fórmulas unificantes, el sen-

11. *Ibid.*, 223.

12. G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, Firenze 1923, 102-114.

13. *Ibid.*, 117-118.

tido de la opción antinocionista de la pedagogía idealista, sean cuales fueren las afirmaciones explícitas de sus exponentes; y su polémica no parece que haya sido sin motivos, aunque él parta precisamente de una afirmación que puede encontrarse también en los idealistas.

De la misma manera, puede parecer en principio que coincide con las posiciones idealistas su afirmación de que «el nexo entre la instrucción y la educación está representado por el trabajo vivo del maestro», que inmediatamente después procura suavizar con la consideración de que la escuela es «aceleración y disciplinamiento de la formación del muchacho». Pero cuando añade más adelante que, si es deficiente el «cuerpo magistral», su obra será todavía más deficiente cuando se le pida que eduquen además de instruir, ya que harán «una escuela retórica, no seria», hemos de subrayar no solamente la motivación concreta y no abstracta del valor de las nociones, sino también el elemento antiindividualista y social que introduce al hablar del maestro como «cuerpo» y no como individuo. A diferencia de los idealistas, Gramsci no plantea nunca el problema educativo escolar como problema de personas individuales, de maestro *uti singulus*; este planteamiento lo podemos encontrar, no en él, sino en Lombardo Radice, por ejemplo, cuando escribe que «la escuela debe recibir vida de un educador, y el haber creado algunas *condiciones* de la libertad, como principio de la educación, no es todavía haber conseguido ser maestro, en cuya personalidad fuerte y madura radica el secreto del éxito, y no en la regla pedagógica»; o también cuando dice que «lo que más importa, para el que ama a la humanidad, no es un programa, sino un maestro, esto es, un alma. Dadle a un maestro genial una línea *sumaria* de su tarea, indicadle una meta y dejadle en libertad para que se explique, dentro de esos límites, con absoluta espontaneidad; si educa a los alumnos a su modo, responsable de los resultados, entonces tendréis una escuela»¹⁴. La espontaneidad, la genialidad, la individualidad abstracta: esto es lo que Gramsci rechaza. Sus orígenes idealistas, en los que a pesar de todo se mezcló siempre un elemento peculiar suyo, de rigor, de socialidad, ahora están ya superados por completo.

La degeneración retórica de toda escuela que pretenda ser esencialmente educativa todavía le parece más evidente a Gramsci a nivel de la instrucción secundaria, donde, especialmente en lo que se refiere a la literatura y a la filosofía, si se descuidan las nociones concretas, la enseñanza se reduce a palabras sin sentido.

14. *Ibid.*, 109.

Efectivamente, un mediocre profesor puede conseguir por lo menos que sus alumnos sean más instruidos, aunque no más cultos, puede por lo menos explicar con seriedad la parte «mecánica» de la enseñanza (como él dice, poniendo una connotación no necesariamente negativa en el adjetivo «mecánico») y puede ofrecer un bagaje de nociones que puede asimilar cualquier estudiante capaz. Pero sin ese bagaje de nociones no hay nada que poder elaborar. Y no sólo eso, sino que incluso el momento de la valoración se presenta ulteriormente comprometido; los exámenes, que antes tenían algún sentido y que se referían a unos datos notionales exactos y exactamente valorables, ahora por el contrario, al recaer sobre juicios o análisis estéticos o filosóficos, son más que nunca subjetivos y aleatorios, de forma que lo más coherente sería suprimirlos. La conclusión de estas reflexiones, que realmente no están del todo privadas de motivaciones sin resolver, es la siguiente:

La lucha contra la vieja escuela era justa..., pero no se trataba de esquemas programáticos, sino de hombres (p. 29 bis; *Cultura*, 64).

En esto hay dos elementos interesantes: en primer lugar, la valoración histórica de la necesidad de una renovación en sentido activista, que repite la afirmación de la carta a su mujer y de la nota del primer cuaderno (y que se repite, por lo demás, en la misma actividad mental con que Gramsci acepta como «justo» y al mismo tiempo rechaza como contradictorio al americanismo, tanto de Ford como de Trotski); y en segundo lugar, el señalar que el problema no radica en los programas, esto es, en el principio educativo —recordemos la identidad de ambas expresiones en la nota sobre los moderados y los intelectuales—, sino en los hombres, con una expresión que podría parecer propia de Lombardo Radice, sólo si nos olvidásemos de que Gramsci no habla del maestro individual, como realmente concretará mejor en la segunda redacción, sino del cuerpo magistral como complejo social.

Por otra parte, continuando su discurso, Gramsci atribuye la eficacia de la vieja escuela, creada por la ley Casati, precisamente «al conjunto de su organización y de sus programas, más que a una voluntad expresa de ser una escuela “educativa”» (p. 30). Ya conocemos este juicio positivo que da Gramsci de la ley Casati en comparación con la legislación y la práctica escolar posteriores; aunque haya trasladado de nuevo su discurso de la consideración de los hombres a la consideración de los programas, su juicio sigue siendo el mismo: un bagaje de nociones le da al

alumno capaz la posibilidad de desarrollarse, mientras que la ausencia de nociones no le da nada y, en contra de las intenciones que se proclamaban, acaba considerando al alumno en una mera pasividad.

«Así pues, en la vieja escuela la misma organización daba una educación. ¿Cómo?» (p. 30). Y aquí Gramsci inicia su famosa página —tan mal interpretada la mayor parte de las veces— sobre el latín. Un tema que ya le hemos visto tratar en un artículo de su juventud, del que recoge ahora puntualmente algunas observaciones. El valor del estudio del latín y del griego —a saber, de estas lenguas, y al mismo tiempo de las literaturas y de las historias respectivas— educaba porque no era inmediatamente interesado y con vistas a un fin práctico-profesional, sino que tenía todo lo más el «interés» de la formación cultural del hombre, la cual, por otra parte, no puede negarse que tiene también un «interés». El aprendizaje, aunque sea «un poco mecánico», de la gramática tiene su propia finalidad:

Los que lo aprenden son niños a quienes se han de inculcar ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, de compostura incluso física, de concentración psíquica en determinados temas. Sólo debemos preguntarnos si un estudioso de cuarenta años sería capaz de pasarse dieciséis horas seguidas sentado ante su mesa de trabajo, si de pequeño no hubiese adquirido por coacción mecánica los hábitos psicofísicos apropiados (pp. 30-30 bis; *Cultura*, 65).

Son éstos los motivos que aparecen también en las cartas a los familiares. Pensemos especialmente en la carta a Carlo (n. 162, 25 de agosto de 1930), seguramente cercana en el tiempo a esta nota, en la que Gramsci había hecho precisamente unas reflexiones sobre las dos fases —anterior y posterior a la pubertad— en la vida de los muchachos y sobre la necesidad de adquirir cuanto antes «determinados hábitos de orden, de disciplina y de trabajo», ya que «el hábito de estar sentado en el pupitre» durante 5 a 8 horas cada día es una cosa importante, que se puede hacer adquirir por las buenas hasta los 14 años, pero es imposible hacerlo luego. Pensemos también en la carta a su mujer (n. 157, 14 de julio de 1930), en la que, desarrollando esta misma idea, afirmaba que consideraba que «es necesario e indispensable un poco de pedantería» antes de cierta edad. Esta severidad pedagógica durante los primeros años del niño le parece, entre otros motivos, indispensable para seleccionar sobre una amplia base a los pocos estudiosos de gran nervio que necesita toda civilización: aun cuando, corrigiendo el nocionismo y el mecanicismo, enseguida siente la oportunidad de advertir entre paréntesis que, por lo que

se refiere a los métodos de esta selección, «se podrá mejorar mucho sin duda alguna, pero sobre esta base». Es ésta una alusión que también se concretará en la segunda redacción.

Sin embargo, en esta severa pedagogía el latín entra como un contenido tradicional de la «vieja escuela», del que nunca se dice que tenga que ser exclusivo o que haya de tener más privilegios que los demás. Gramsci, de todos modos, empieza a hablar de ello recalcando los motivos de su artículo juvenil. El estudio del latín se desarrolló lo mismo que un análisis sobre una cosa muerta —la única que le es posible a un niño—, pero sobre un muerto que todavía parece vivo porque se presenta a la fantasía como un mito, «un cadáver que revive continuamente en los ejemplos», como no sería posible hacerlo con el italiano; de modo semejante había escrito en 1917 que «las lenguas muertas... son muertos que todavía viven». Entonces había escrito que el latín ofrece el ejemplo de todo el esfuerzo histórico a través del cual un fenómeno se compone, se descompone y se recompone en cada época y en cada individuo; ahora escribe que «el latín se estudia para acostumar a los niños a estudiar, a analizar un cuerpo histórico que puede tratarse como un cadáver, que se recompone continuamente en la vida» (p. 30 bis; *Cultura*, 66). Se estudia todo el curso histórico de la lengua y de la literatura latina, se compara el latín con el italiano:

La educación del joven viene determinada por todo este complejo orgánico, por el hecho de que aunque sólo sea materialmente ha recorrido todo este itinerario, con aquellas etapas, etc... Dicho estudio educaba sin una voluntad educadora expresamente manifestada, con una intervención «educativa» mínima por parte del maestro. Se realizaban experiencias lógicas, artísticas, psicológicas, sin reflexionar en ellas; pero sobre todo se realizaba una gran experiencia histórica, de desarrollo histórico (p. 31; *Cultura*, 67-68).

El discurso de Gramsci, que desarrolla el tema inicial del nexo entre la instrucción y la educación y el de la relación activa entre el maestro y el discípulo, ha ido oscilando en el uso de los tiempos entre el presente y el pasado, atribuyendo unas veces como actuales y otras como ya superadas las virtudes formativas a la escuela clásica; pero aquí, a diferencia de lo que decía en 1917, llega a una conclusión que le niega al latín y al griego «virtudes taumatúrgicas intrínsecas» en el plano educativo, confirmando por tanto su inesenciabilidad como contenido exclusivo y privilegiado, y formulando incluso el deseo, o mejor dicho la previsión, de una solución objetivamente necesaria, en un sentido totalmente contrario a la conservación del latín y del griego como

principio educativo de la escuela: «Es posible sustituir al latín y al griego, y se les sustituirá útilmente» (*Ibid.*). El problema concreto será el de disponer didácticamente las nuevas materias de manera que se obtengan resultados formativos equivalentes, excluyendo siempre de la primera fase escolar, pre-profesional, toda enseñanza que se interesa por resultados prácticos inmediatos y teniendo siempre presente que el estudio «ha de ser formativo, aunque “instructivo”, es decir, en nociones concretas» (*Ibid.*; *Cultura*, 68).

Y de esta forma hemos vuelto al punto de partida, esto es, al problema del nexo entre la instrucción y la educación y a la apelación explícita a la escuela única. El discurso sobre el latín (que es algo muy distinto de una defensa, y todo lo más un epitafio histórico) permanece totalmente encerrado dentro de una polémica anti-idealista, en la que, a pesar de las apariencias de afirmaciones concretas, lo que brota es la austera exigencia de un orden y de una disciplina intelectuales, madurados a través de la adquisición de nociones, como se hacía antiguamente (y hoy es imposible hacer) con el estudio del latín. Parece bastante evidente que la escuela única intelectual y manual en que piensa Gramsci no podía interpretarse como la escuela del humanismo clásico (y del trabajo activista), a no ser olvidando y deformando todo su discurso sobre los valores de la cultura moderna «de tipo americano», que afecta tanto al problema de los contenidos (instrucción) como al problema del orden intelectual y moral (educación).

Y aquí Gramsci —sin solución alguna de continuidad en su página, como acostumbra— desarrolla un discurso que parece apartarse del tema del nexo instrucción-educación, aunque parte de la constatación cercana de que hoy la escuela práctica profesional, inmediatamente interesada en un objetivo, va predominando sobre la escuela formativa desinteresada. Pues bien, ésta era precisamente la constatación de la que había partido su primera nota orgánica sobre la escuela; lo que pasa es que aquí discute otro aspecto de la misma, a saber, si la multiplicación de las escuelas profesionales representa un desarrollo democrático, como se cree generalmente, o si por el contrario está «destinada precisamente a perpetuar las diferencias sociales». A la opinión común objeta Gramsci que la escuela tradicional ha sido oligárquica, no ya por el modo de su enseñanza ni por su tendencia a formar hombres superiores, sino porque se había reservado solamente a una *élite* de futuros dirigentes, a una determinada capa social. Y lo mismo que ya en la nota anterior había indicado en la escuela unitaria, intelectual y manual, la solución racional de la crisis, también aquí observa:

Si queremos romper esta trampa, no hemos de multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que lleve al niño hasta el umbral mismo de la elección profesional, y a la vez lo forme como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a los que dirigen (p. 31 bis; *Cultura*, 69).

Vemos ya precisarse la finalidad de la escuela, más allá de esas fórmulas genéricas en las que todos —idealistas o marxistas— pueden encontrarse aparentemente de acuerdo, como la preparación pre-profesional y la formación cultural; y no carece de importancia el que se indique esta última, además de como capacidad de pensar y de estudiar, también como capacidad de dirigir y de «controlar al que dirige», excluyendo de este modo toda educación subalterna, toda sociedad dividida en dirigentes y dirigidos. La escuela profesional existente da falsamente la impresión de ser democrática, porque, tendiendo a crear nuevas estratificaciones sociales, esto es, permitiendo el salto de obrero manual a obrero cualificado, por ejemplo, crea lo que podíamos decir cierta movilidad social:

Pero desde un punto de vista intrínseco, la tendencia democrática, no puede significar únicamente que un peón se convierta en obrero cualificado, sino que todo «ciudadano» puede llegar a ser «gobernante» y que la sociedad lo ponga, aunque sea «abstractamente» en condiciones generales de poder serlo; la «democracia política» tiende a hacer coincidir a los gobernantes con los gobernados (*Ibid.*; *Ibid.*).

Son observaciones fundamentales en la pedagogía gramsciana, aunque representan únicamente una digresión en el discurso sobre el nexo entre la instrucción y la educación, al que vuelve de nuevo Gramsci, enunciándolo como *Dogmatismo y criticismo histórico en la escuela elemental y media*:

La nueva pedagogía ha querido derrotar al dogmatismo en el terreno de la «instrucción», del aprendizaje de las nociones concretas, es decir, el terreno en que es prácticamente imprescindible un cierto dogmatismo, y éste únicamente puede ser reabsorbido y eliminado en el ciclo completo del curso escolar (no se puede enseñar la gramática histórica en la escuela elemental ni en la media); pero la nueva pedagogía se ve obligada a aceptar la introducción del dogmatismo por excelencia en el terreno del pensamiento religioso e, implícitamente, a aceptar la descripción de toda la historia de la filosofía como una sucesión de locuras y delirios (p. 32; *Cultura*, 70).

Aunque el sentido general de este discurso está bien claro, dirigido como está a combatir el antinocionismo de la pedagogía idealista y a sostener, si no el «dogmatismo», al menos «cierto

dogmatismo», es difícil también aquí sustraerse a la impresión de cierto desequilibrio, como si Gramsci siguiera un doble curso de pensamientos: por una parte, más evidente, la crítica del anti-nocionismo idealista, y por otra la consideración de los dos momentos —antes y después de la pubertad— del proceso educativo. Y no podemos sustraernos tampoco a la impresión de que, en la frase citada, la repetición de la palabra «terreno» («derribar al dogmatismo en el terreno de la instrucción..., que es precisamente el terreno en donde es prácticamente imprescindible un cierto dogmatismo») ¹⁵ es un error de escritura, una de esas repeticiones que una palabra ya escrita suscita con frecuencia en la memoria del escritor, reemplazando a la nueva palabra que debería haberse empleado; la segunda vez habríamos podido esperar más bien la palabra «momento» o «período» o alguna otra expresión por el estilo, que anticipase el concepto siguiente, con su alusión al momento sucesivo, de la disolución del dogmatismo en el curso del «ciclo total», y con toda la argumentación sobre el antes y el después de la pubertad.

De todas formas queda en pie el hecho de que Gramsci denuncia aquí la contradictoriedad de la política escolar de los laicos, especialmente de los idealistas, y de los fascistas. Recordamos con cuánta frecuencia ha denunciado ya la renuncia de los laicos a la instrucción del pueblo (una actitud similar a aquella «deserción de los intelectuales» que atribuye simbólicamente a Erasmo, y que es la manifestación típica del carácter conservador y regresivo del renacimiento); haber aceptado el dogmatismo de la enseñanza religiosa en contra de la hipótesis espontaneísta y anti-dogmática fundamental quiere decir haber confiado la educación a las influencias del ambiente tradicional, que no son —como decía en la carta a su mujer— las mejores que cabe imaginar. Y, más en particular, quiere decir también evacuar la enseñanza de la filosofía, reduciéndola a una serie de locuras y de delirios.

Más aún, precisamente en la enseñanza de la filosofía descubre Gramsci una de las contradicciones típicas de la pedagogía idealista. El nuevo método de enseñanza histórica, que ha sustituido al método descriptivo o sistemático, le parece quizás muy

15. Hay que señalar que, en la segunda redacción, Gramsci advirtió en cierto modo la incoherencia, pero corrigió dejando la repetición de la palabra «terreno» (*campo*) y añadiendo las palabras «que es» (*cioé*). Con esto se consigue un poco más de claridad, pero sólo parcialmente, desplazando el acento desde el problema del *antes* dogmático y del *después* antidogmático al problema del dogmatismo en el terreno específico de la instrucción en antítesis con la educación. Parece difícil una decisión a este propósito, a no ser que quizás Gramsci siga un doble curso de pensamientos.

bonito y muy justo en teoría, pero utópico en la práctica. El Gramsci historicista no dejará de asombrar a los historicistas que se apoyan en él, así como a los formalistas que se le oponen, aunque a decir verdad la opinión que aquí manifiesta a propósito del estudio de la filosofía ya se la habíamos oído expresar en las cartas a Berti y a Sanna:

Lo mejor parece la filosofía «descriptiva» tradicional, reforzada con un curso de historia de la filosofía y con la lectura de un cierto número de filósofos (p. 32; *Cultura*, 70).

Y a la posible objeción de que la filosofía «descriptiva y definidora» es una abstracción, el historicista Gramsci responde como un auténtico formalista o estructuralista (¿habrá aquí algo de Peano y de Vailati, además de lo que hay de Annibale Pastore?):

Será una abstracción, como lo son la gramática y las matemáticas, pero es una necesidad... Incluso las reglas de la lógica formal son abstracciones de este género, son como la gramática del pensamiento normal; y no son innatas, sino adquiridas históricamente (*Ibid.*).

Pero el «nuevo curso» de la pedagogía idealista presupone que la lógica formal es innata; siendo así que, lo mismo que la gramática; es adquirida históricamente, se asimila de forma «viva», aun cuando la enseñanza es necesariamente esquemática y abstracta, ya que el que aprende —dice Gramsci utilizando, más o menos conscientemente, las mismas expresiones que los idealistas, pero sirviéndose de ellas coherentemente para unir la instrucción y la educación— «no es un disco de gramófono, ni un receptor pasivamente mecánico». La no pasividad, esto es, la actividad del que aprende, que es el elemento que Gramsci acepta de las nuevas pedagogías, le lleva a no rechazar, sino a considerar indispensables las nociones exactas o, lo que es lo mismo, cierto dogmatismo:

El muchacho que lucha con el *barbara*, *baralipton*, se fatiga ciertamente, y debemos conseguir que se fatigue en lo que es indispensable, pero no más. Ahora bien, es indudable que siempre tendrá que fatigarse para aprender a imponerse a sí mismo privaciones y limitaciones del movimiento físico, es decir, someterse a un entrenamiento psicofísico. Se debe convencer a mucha gente de que el estudio es también un oficio, muy cansado, con un entrenamiento especial y no sólo intelectual sino también nervioso-muscular; es un proceso de adaptación, un hábito adquirido con el esfuerzo, el aburrimiento, e incluso el sufrimiento (pp. 32-32 bis; *Ibid.*).

Vuelven a aparecer los motivos acostumbrados: los *barbara*, *baralipton*, que estaban ya en la carta a Berti, el «entrenamiento psicofísico», el estudio como «oficio», que estaba ya en una de las primeras notas del primer cuaderno, con el acostumbrado entramado de expresiones que nos remiten igualmente a la coerción y al americanismo. No debe asombrarnos que, precisamente en este contexto, Gramsci renueve en este punto su polémica contra la escuela fácil (que es además la escuela educativa y no instructiva), pero desde una perspectiva diversa: la crítica de la instintiva petición popular de facilidades, y la afirmación de la exigencia concreta de austeridad y de rigor que, por el contrario, se proyectará en una nueva situación política:

La participación de masas más extensas en la escuela media comporta la tendencia a relajar la disciplina del estudio, a pedir «facilidades». Muchos piensan que las dificultades son artificiales, pues están acostumbrados a considerar que sólo es trabajo y fatiga el trabajo manual (*Ibid.*; *Cultura*, 71).

Esta cuestión, nos dice, es compleja. Si el hijo de una familia de intelectuales entra en la escuela después de haber sufrido ya el proceso necesario de adaptación psicofísica (motivo que ya hemos encontrado en la nota precedente), muchos de los del pueblo piensan que en esas dificultades del estudio hay un «truco» que les perjudica:

En una situación nueva, estos problemas pueden llegar a ser muy agudos y será necesario oponerse a la tendencia a hacer más fácil lo que no puede serlo sin desnaturalizarse (*Ibid.*; *Cultura*, 72).

La «nueva» situación política (ya sabemos qué es lo que significa «nuevo» en Gramsci) es evidentemente la perspectiva del socialismo, que él —¿es preciso decirlo una vez más?— tiene siempre ante sus ojos al escribir estas notas. Pues bien, precisamente en esta perspectiva es donde él cree que hay que reafirmar su pedagogía austera, su pedagogía de la exigencia. Y es característico que lo haga casi con las mismas palabras con que en sus artículos de juventud había defendido, frente a los reformistas o a los extremistas —Camillo Prampolini, o Enrico Leone, o Alfonso Leonetti, o *L'Humanité*— el derecho y el deber de escribir también artículos «largos y difíciles», ya que «un concepto que sea de suyo difícil no puede hacerse fácil en la expresión sin que se desfigure torpemente».

9. *El nuevo intelectualismo y el itinerarium mentis*

En este punto Gramsci ha escrito ya sus notas más difusas sobre la organización de la escuela y sobre la búsqueda del principio educativo, que volverá a recoger en el Q 12-XXIX, y las primeras notas esparcidas sobre el americanismo, que recogerá en el Q 22-V; examinaremos a continuación cómo y hasta qué punto la segunda redacción modifica la redacción inicial. El, de todas formas, no deja de reflexionar con varias aproximaciones sobre el problema pedagógico en una serie de notas dispersas, relacionando incluso más estrechamente de lo que había hecho hasta ahora el problema de la formación de un tipo de hombre conforme con las exigencias de la producción racionalizada, y el problema de la obra educativa directa que lleva a cabo la escuela:

En el mundo moderno la educación técnica, estrechamente ligada al trabajo industrial, incluso al más primitivo (el trabajo manual), forma la base del nuevo tipo de intelectual. Sobre esta base es como hay que trabajar para desarrollar el «nuevo intelectualismo». Esta fue la línea que siguió el *Ordine Nuovo*... El abogado, el empleado, son el tipo corriente de intelectual que se cree revestido de una gran dignidad social: su modo de ser es la elocuencia, motora de los afectos... Nuevo intelectual, constructor, organizador, «persuasor permanente» y sin embargo superior al espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica, sin la cual uno se queda en «especialista» sin llegar a «dirigente» (especialista de la política) (pp. 39 bis-40; *Cultura*, 108).

La base del «nuevo intelectualismo» o, repitiendo la fórmula que ya hemos visto, el nuevo principio educativo que aquí se afirma es la negación más radical de la vieja tradición retórico-humanística y del tipo de hombre que formó. Si todavía quedase alguna duda de ello, en relación con su pretendida defensa del latín, será preciso repetir una vez más que esa defensa no es más que la valoración históricamente objetiva de la función que desarrolló en el pasado la instrucción humanista. Lo mismo que Gramsci ha definido como «racional» a la vieja organización escolar fundada en el dualismo entre la escuela clásica y la escuela profesional, ya que esta subdivisión era conforme con la división social, pero sin adherirse por ello a la misma, así también ahora se ha encontrado con la conformidad histórica de la formación humanística con las exigencias de la formación del intelectual tradicional, pero sin aceptarla por eso, ya que «en el mundo moderno» (una determinación que tiene el mismo peso, aunque no el mismo significado, que la «nueva situación política» al término de la nota precedente) la realidad es distinta y es también distinta la

opción. Más aún, se trata de una constatación más bien que de una opción; y aunque en la segunda redacción Gramsci sustituye el indicativo de la constatación (la educación técnica *forma* la base) por una expresión que indica una opción (*debe formar*), esto no quita que su primer acto haya sido precisamente la constatación de una realidad en curso, sobre la que hay que intervenir. Pues bien, cuando nos confirma de nuevo que incluso el trabajo manual más primitivo contiene en sí un aspecto intelectual, que la instrucción técnica está ligada al trabajo industrial, que el técnico es el nuevo tipo de intelectual, el cual no puede ser puro orador, sino constructor y organizador; cuando rechaza el tipo de abstractez y de mecanicismo que, como había escrito en la carta sobre el mecano, está también implícito en la formación matemática pura; cuando pone en una misma serie a la técnica-trabajo, a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica (que ciertamente no puede ser completamente la tradicional), él está configurando un principio educativo coherente consigo mismo y que supone un paso adelante respecto a la simple enunciación de la necesidad de sustituir el latín y el griego y de la dificultad de encontrar la materia o la serie de materias que ofrezcan las mismas garantías de capacidad formativa. El *itinerarium mentis* que aquí nos propone tiene como presupuesto la misma consideración del mundo moderno que le sirvió de ocasión para hablar de la organización de la escuela (las actividades prácticas que se van haciendo complejas, la actividad teórica que se hace operativa); su coherente interpretación marxista del desarrollo real ve cómo el trabajo y la ciencia, una vez disociados, vuelven a formar una unidad a través de la mediación de la tecnología. Sigue en pie una desconfianza no superada frente al «espíritu abstracto matemático», que parece repetir la denuncia de la carta sobre el mecano («está lo abstracto determinado por una intoxicación metafísica y lo abstracto determinado por una intoxicación matemática»), pero ya no se confunde lo abstracto matemático con la operatividad de la técnica-ciencia. De la misma manera sigue en pie la desconfianza frente a todo entusiasmo fatuo por las ciencias que, en el espejismo de un «país de Cuccagna» acaba paradójicamente paralizando las fuerzas del hombre, con la representación de «una nueva especie de opio» o una «hechicería superior» (p. 39 bis).

El final de este *itinerarium mentis* es la formación de un nuevo tipo de hombre, de un intelectual que sea especialista y dirigente al mismo tiempo. Y cuando Gramsci define al dirigente como «especialista de la política», vuelve a proponer claramente la identidad de la especialización técnico-manual con la especialización

intelectual («también el intelectual es un profesional, que tiene máquinas especializadas y un aprendizaje propio, un sistema Taylor propio», había escrito en una nota del primer cuaderno). En la segunda redacción corregirá esto escribiendo «especialista + político», y esta determinación de identidad caerá en desuso, dejando aparecer más bien los dos momentos formativos: el trabajo y la sociedad. Por otra parte, no se puede olvidar la «digresión» que, en la nota sobre la organización de la escuela, que sigue inmediatamente a la definición de la escuela unitaria, describía la escisión de la actividad técnico-cultural y de la deliberativa (en paralelismo con el concepto de «especialista + político») y establecía la necesidad de recuperar su unidad. La única diferencia sensible entre ambas páginas es que en la primera el punto de vista era el de la formación del dirigente-político (que debe tener un «mínimo de cultura general técnica»), y en la segunda el de la formación del técnico-especialista (que debe llegar a la concepción humanístico-histórica). Pero el nudo de los problemas es el mismo y la prueba de cómo lo sentía Gramsci nos las da el hecho de que, al recuperar todos los valores del industrialismo, del nuevo intelectualismo, no se aparta nunca del amor arraigado por los aspectos más «desinteresados» de la cultura.

La técnica-ciencia (con Marx podríamos hablar de tecnología, pero Gramsci no utiliza por ahora este término) y el humanismo historicista. Gramsci vuelve a reflexionar sobre ello en una nota que sigue inmediatamente en la serie dispersa que lleva por título *Revistas tipo*, en donde examina otra de las estructuras materiales de la ideología, además de la escuela:

Se necesita una rúbrica permanente sobre las corrientes científicas. Pero no para nociones científicas sino para exponer, criticar y encuadrar las «ideas científicas» y su repercusión en las ideologías y las concepciones del mundo y para fomentar el principio pedagógico-didáctico de la historia de la ciencia y de la técnica como base de la educación formativo-histórica de la nueva escuela (p. 40 bis).

Ya sabemos muy bien cuál es esta «nueva» escuela, de la que Gramsci anda buscando el principio educativo, una vez comprobada la superación del latín. Hasta ahora no ha hecho más que dar una ojeada al itinerario desde la técnica-trabajo a la técnica-ciencia y la concepción humanístico-histórica. Si la concepción humanístico-histórica y la educación formativa, como ahora dice, tienen que considerarse expresiones unívocas, una en el plano cultural y la otra en el plano educativo, entonces Gramsci lo que hace es ir elaborando una definición más precisa del nuevo humanismo, como conciencia de la historia de la humanidad en cuanto

historia del dominio progresivo científico-técnico del hombre sobre la naturaleza. El *itinerarium mentis* se va concretando; pasa de una concepción «por saltos» (trabajo-técnica-ciencia-historia) a una concepción en la que el motivo científico-técnico y el motivo historicista se unifican en la «historia de la ciencia y de la técnica». Podríamos definirlo como un nuevo historicismo, en coherencia con la concepción de la «fase crítico-histórica» como fase superior de la educación moderna, expresada a propósito de la división del trabajo entre laicos y «casta». Una respuesta a la pregunta dejada en suspenso sobre las materias que tendrán que constituir el nuevo principio educativo. Desgraciadamente, es sólo una alusión. Pero no por eso es menos importante.

Temas entrelazados y tratados de nuevo Cuadernos misceláneos intermedios (1930-1932)

Entre los cinco cuadernos que Gramsci había conseguido en 1930 nos quedan por examinar el 3-XX, el 5-IX, el 6-VIII, el 7-VII, todos ellos misceláneos y ninguno de los cuales contiene una serie de notas dedicadas orgánicamente a la escuela, del estilo de las que hemos encontrado en el Q 4-XIII. Los examinaremos todos juntos, tanto por la dificultad de establecer las fechas concretas para cada uno de ellos, como por la seguridad de que, de todas formas, se trata de cuadernos redactados entre el 1930 y el 1932; y examinaremos también al lado de éstos a los Q 8-XXVIII y 9-XIV que no traspasan estos límites de tiempo, aunque con ellos entramos en cierto sentido en un nuevo período de la reflexión de Gramsci, que precisamente en el Q 8-XXVIII redacta un nuevo plan de trabajo; también éstos son, efectivamente, cuadernos misceláneos. Por todas estas razones parece, pues, oportuno leerlos todos de forma unitaria para buscar en ellos los motivos ya tratados, su profundización y variación, respecto a las notas ya leídas del Q 4-XIII (y 1-XVI), y al mismo tiempo los motivos de anticipación respecto a la reelaboración que volverá a emprender, a partir de finales de 1932, en los cuadernos especiales. Así pues, sin seguir rigurosamente el orden de las notas, las agruparemos por temas de la forma siguiente: 1. *Organización de la escuela*; 2. *Americanismo*; 3. *Conformismo y personalidad*; 4. *El estado educador*.

Ciertamente, el entrelazado de estos motivos es de tal categoría que puede parecer arbitraria esta agrupación; pero podrá iluminarnos en cuanto que coloca los dos motivos pedagógicos del antiespontaneísmo y del americanismo (esto es, del método y del contenido de la educación) entre los dos temas más propiamente político-organizativos de la ordenación escolar y de la función estatal, y en cuanto nos permite precisamente descubrir mejor las conexiones que, en el propio Gramsci, llevan inevitablemente de un tema a otro.

1. *Organización de la escuela*

Al considerar el problema escolar como parte de la serie de notas sobre la función de los intelectuales en la sociedad, Gramsci piensa evidentemente en la escuela como en una de las estructuras a través de las que puede desarrollarse esta función; con la consideración predominante en las cartas que se refería sobre todo a la metodología educativa (más o menos liberalizante) y al contenido de la instrucción (tradicional o moderno), se mezcla frecuentemente en las notas otra consideración específica, la referente a la organización escolar. En estas notas de los cuadernos aparecen con frecuencia los términos de «organización material», o «material ideológico», o «estructuras de la ideología», o «instituciones objetivas» u otros similares, señalando la continuación y la profundización de aquel motivo juvenil de la cultura como organización. Así, por ejemplo, una nota del Q 3-XX registra un propósito (si no un plan) de trabajo en esta dirección, que es la misma que ya hemos encontrado cuando nos anticipamos en una observación introductoria al discurso sobre la organización de la escuela en el Q 4-XIII:

Es necesario un estudio de cómo está organizada de hecho la estructura ideológica de una clase dominante, es decir, la organización material concebida para mantener, defender y desarrollar el «frente» teórico o ideológico...

La prensa es la parte más dinámica de esta estructura ideológica, pero no la única: forma parte de ella todo lo que influye o puede influir directa o indirectamente en la opinión pública: las bibliotecas, las escuelas, los círculos y clubs de diversa categoría, hasta la arquitectura, la disposición de las calles y los nombres de éstas... (Q 3-XX, pp. 30-30 bis; *Cultura*, 340-341).

Se diría que es casi un esbozo de catálogo (y no será el único) de las estructuras educativas, en el que vuelven a aparecer al lado de la escuela los «otros caminos» que estaban ya presentes en su

investigación juvenil; y no puede extrañarnos el lugar privilegiado que concede el periodista Gramsci a la prensa, si recordamos la función que ya en sus artículos juveniles le atribuía tanto en el momento presente como en la sociedad futura y la característica «digresión» que, en la nota sobre la organización escolar del Q 4-XIII, dedicaba precisamente a las revistas cuyas redacciones funcionan como círculos de cultura. También es interesante que, continuando su discurso, aluda Gramsci a una valoración histórica del uso de estas «estructuras de la ideología», subrayando el esfuerzo de la iglesia por mantener su dominio y la necesidad de crear un «espíritu de escisión», esto es, «una adquisición progresiva de la conciencia de la propia personalidad histórica» por parte de la nueva clase protagonista y de sus clases aliadas.

Siempre en una perspectiva histórica, aun cuando distinta de la anterior, se analiza luego este mismo problema en una nota del Q 6-VIII, donde Gramsci utiliza la expresión de «instituciones objetivas». Observando que el sentimiento nacional italiano es un hecho subjetivo, propio de intelectuales, puesto que le faltan instituciones objetivas, va enumerando las pocas que le proporcionan algún apoyo, redactando de esta forma un nuevo catálogo que puede completar con utilidad el que ya hemos leído:

Un elemento objetivo es la lengua... Otro elemento es la cultura. Los partidos políticos. Los periódicos. La iglesia. La monarquía. El parlamento. La universidad y la escuela. La ciudad. Organizaciones privadas como la masonería. La universidad popular. El ejército. Los sindicatos obreros, la ciencia (dirigida al pueblo —los médicos, los veterinarios, las cátedras ambulantes, los hospitales—). El teatro. El libro (Q 6-VIII, p. 42 bis).

La heterogeneidad de los «elementos objetivos» enumerados, entre los que nos interesan sobre todo la universidad, la escuela y la universidad popular, es sólo aparente para quien haya seguido el pensamiento de Gramsci sobre la función de los intelectuales, sobre la escuela, sobre el vínculo de la escuela con la vida productiva y política. Aquí conviene de todas formas captar su renovado interés por estos elementos objetivos, organizativos, estructurales de la cultura y subrayar de nuevo la presencia de la escuela en medio de ellos, ya que precisamente en este contexto de intereses volveremos a encontrar luego un estudio específico sobre la escuela única que, lo mismo que al cerrarse la primera nota del Q 4-XIII sobre la organización de la escuela, se contempla en su relación con las universidades

Junto a los problemas relativos a la hipótesis de una escuela de base unitaria y a la realidad de una escuela discriminatoria, aparece también en estos cuadernos el problema de la instrucción superior, tanto en la perspectiva prevalentemente histórico-política del discurso sobre los intelectuales, como en la perspectiva —que figuraba ya en la primera nota del primer cuaderno— de las metodologías y de los fines del estudio universitario.

La burocracia de la vida universitaria y su separación de la vida del país, que Gramsci había ya considerado desde dentro, como falta de adecuación de la relación didáctica y humana en la universidad, es considerada ahora desde fuera, como falta de estímulos que le vengan desde la vida general del país a la vida universitaria. El discurso parte en esta ocasión de la comprobación de que los partidos en Italia hacen agitación y no propaganda (recuérdese la connotación positiva que tiene en Gramsci esta palabra, entendida como obra de difusión de la cultura, tanto si se refiere a su escuela de cultura y propaganda socialista, como si piensa en la experiencia milenaria acumulada por la iglesia católica en su organización y propaganda). Los partidos, escribe, renuncian a una actividad teórica, cultural, formativa, y esto lleva consigo la falta de formación de los dirigentes, la miseria de la vida cultural y política, la superstición en lugar de la religión, el periódico y el libelo en lugar de la revista y el libro, el partidismo en vez de la política. La escuela, y la universidad en particular, se ve envuelta en esta decadencia de los institutos culturales de los grupos dirigentes:

Las universidades, todas las instituciones que elaboraban las aptitudes intelectuales y técnicas, no empapadas por la vida de los partidos, por el realismo viviente de la vida nacional, formaban cuadros nacionales apolíticos, con una formación mental puramente retórica, no nacional (Q 3-XX, p. 63).

Así pues, es la falta de una dialéctica política intensa y la consiguiente separación entre la escuela y la vida lo que crea y perpetúa el carácter retórico y la falta de adecuación didáctica y cultural de la escuela. El discurso (que desarrolla a continuación el tema de la configuración de la burocracia, dadas estas premisas, como un partido político, el peor de todos) le da la vuelta al nexo de causa y efecto que había desarrollado en la primera nota del primer cuaderno y, atribuyendo a la sociedad las razones de la crisis escolar y universitaria en particular, anticipa un motivo que será fundamental en otras notas y que veremos mejor desarrollado a continuación.

Gramsci, por lo demás, seguirá siempre con interés cualquier manifestación de la relación jóvenes-adultos, y más concretamente en la universidad la que se da entre estudiantes y profesores; así, por ejemplo, tomaba notas de la encuesta sobre los jóvenes que llevó a cabo la *Fiera letteraria* entre diciembre de 1928 y febrero de 1929, aunque juzgándola de escaso interés, a no ser por ciertas observaciones de Lanzillo y de Lombardo Radice, «lo único serio de toda la encuesta» (Q 5-IX, pp. 73 bis-74).

Pero, al lado de las reflexiones sobre la relación entre la universidad y la sociedad, vuelven a asomarse en estos cuadernos otros problemas internos, más propiamente didácticos, referentes a la enseñanza y al estudio universitario; con frecuencia sirven de estímulo a estas ideas las lecturas de algunos artículos de periódicos o revistas. Así por ejemplo, a propósito de algunas observaciones contenidas en un artículo del *Corriere della Sera* sobre el hecho de que en la facultad de ingeniería los profesores hablen por cien y los estudiantes absorban sólo por dos, y que en los exámenes de estado los alumnos respondan mejor a las preguntas difíciles que a las fáciles, Gramsci escribe este comentario:

Me parece que ambas deficiencias se relacionan con el sistema escolar de las lecciones-conferencias sin «seminario» y con el carácter tradicional de los exámenes, creador de una psicología también tradicional de los exámenes (Q 6-VIII, p. 76 bis; *Cartas*, 80).

Los apuntes y las notas del profesor insisten en lo difícil, el sistema de las lecciones-conferencias obliga al profesor a no repetirse, de lo que se deriva la absorción mínima por parte de los alumnos. El problema de fondo radica en el método y en la finalidad de la enseñanza universitaria; y Gramsci lo resuelve en el mismo sentido de los consejos que había dado a su mujer (L 232, 14 de diciembre de 1931; *Cartas*, 191-192) recordándole que es distinto estudiar para profundizar en un terreno concreto de nociones y aprender a estudiar:

Se trata, pues, de la cuestión del método de enseñanza universitaria: en la universidad, ¿se debe *estudiar* o bien se debe *estudiar para saber estudiar*? ¿Se deben estudiar «hechos» o bien el método para estudiar los «hechos»? La práctica del seminario debería integrar y vivificar la enseñanza oral (*Ibid.*, pp. 76 bis-77; *Cultura*, 81).

Se trata también de los mismos motivos de la primera nota escolar del primer cuaderno, que volvieron a aparecer en las notas orgánicas del Q 4-XIII, a propósito del carácter «creativo» que debería asumir la enseñanza incluso en el último ciclo de la

escuela unitaria, para evitar el salto de continuidad entre ésta y la universidad; problemas de metodología semejantes se presentarán también en el ámbito de discursos más vastos sobre la historia de la cultura y de la escuela.

Por ejemplo, una breve nota sobre el humanismo contiene, aunque sólo sea bajo la forma de una simple anotación de un tema que estudiar (sobre el que realmente Gramsci volverá más tarde, en la segunda redacción de la nota sobre oratoria y cultura, que ya leímos al final del primer cuaderno), este mismo problema de la metodología del estudio y de la enseñanza:

Estudiar la reforma pedagógica introducida por el humanismo: la sustitución de la «disputación oral» por la «composición escrita», por ejemplo, uno de sus elementos «prácticos» más significativos. (Cabe recordar algunas notas sobre el modo de difusión de la cultura por vía oral, por discusión dialógica, a través de la oratoria, que determina una argumentación poco rigurosa y produce una convicción inmediata, por vía emocional, sobre todo) (Q 8-XXVIII, p. 25 bis; *Cultura*, 77).

Estas notas tuyas, a las que aquí apela Gramsci, ya las hemos visto al final del Q 1-XVI (y las recogerá enseguida en el Q 16-XXII bajo la rúbrica «Cultura»). Se trata, pues, de problemas sobre los que volvió a reflexionar con frecuencia, y a propósito de los cuales podremos recordar una vez más las observaciones sobre las redacciones de revistas que funcionan como círculos de cultura, para cuyo trabajo —lo mismo que para la escuela de los deportados— Gramsci recomendaba una actitud de «lucha rigurosa contra las inclinaciones al diletantismo, a la improvisación, a las soluciones «oratorias» y «declamatorias», insistiendo para ello en la necesidad de trabajar por escrito. Es una exigencia suya constante de rigor intelectual, cuyas características encuentra precisamente en los mejores aspectos de nuestras tradiciones culturales, y cuyas motivaciones concretas percibe en la correspondencia a las exigencias de la vida y de la producción contemporánea.

Al carácter retórico e intelectualmente poco riguroso de la enseñanza universitaria se opone, en el polo contrario de nuestras instituciones escolares, la pobreza cultural y el carácter discriminatorio de las instituciones escolares reservados a los grupos productivos o subalternos. Se recordará el intercambio de cartas con sus familiares sardos (L 242, 1 de febrero de 1932) a propósito de la escuela de iniciación, a la que se destinaba a su sobrina Mea. Gramsci declaraba que había seguido en el *Corriere della Sera* la discusión sobre este tipo de escuelas que había tenido lugar en la cámara el 26 de noviembre de 1931; ya hemos dicho que tomó nota de ella en sus cuadernos, añadiendo una valoración, más

pesimista que la que transmite prudentemente a su familia, sobre el carácter discriminatorio que los parlamentarios fascistas habían dado a estas formas de instrucción popular. Gramsci resume de este modo las posiciones que surgieron en el debate parlamentario:

Tres tipos de escuela: 1) profesional; 2) media técnica; 3) clásica. La primera para los obreros y campesinos; la segunda para los pequeño-burgueses; la tercera para la clase dirigente.

La cuestión se ha desarrollado sobre el tema de si las escuelas profesionales deben ser estrictamente prácticas y un fin en sí mismas, hasta el punto de no dar posibilidades de paso, no ya a la escuela clásica, sino ni siquiera a la técnica. La amplitud de miras ha consistido en la afirmación de que hay que dar la posibilidad de paso a la escuela técnica (el paso a la escuela clásica ha sido excluido *a priori* por todos) (Q 6-VIII, p. 68 bis).

Este juicio, que se expresa dentro de la ironía de esa alusión a la «amplitud de miras», es muy claro, como no puede menos de serlo para el que parte de la perspectiva de la escuela única del trabajo. Pero también es interesante que Gramsci, al poner de relieve que de la discusión habían brotado los elementos teóricos y prácticos para el estudio del problema, piense en una historia de las escuelas profesionales, vinculada a las «necesidades de la producción y de sus desarrollos», aclarando también entre otras cosas las razones más profundas que lo impulsaban a pedir noticias sobre la escuela de iniciación a sus familiares sardos.

De hasta qué punto superaba la concepción retrógrada e instrumental que demostraban tener los parlamentarios fascistas de la relación instrucción-trabajo, nos da también un nuevo testimonio la nota sobre los intelectuales y la organización de la vida cultural, en la que se propone el estudio de la sociedad italiana para el progreso de la ciencia respecto a los problemas de la escuela y de la producción. Esta sociedad, nos dice, al agrupar entre sí a especialistas y a diletantes «ofrece el tipo embrional de ese organismo que he esbozado en otras notas, en el que deberían confluir y unirse entre sí el trabajo de las academias y de las universidades respondiendo a la necesidad de cultura de las masas nacionales-populares, conjugando la teoría y la práctica, el trabajo intelectual y el industrial, que podría encontrar su raíz en la “escuela única”» (Q 8-XXVIII, p. 59 bis).

Aquello que, al final de la nota del Q 4-XIII sobre la organización de la escuela (a la que remite aquí Gramsci), era poco más que un nexo implícito al pasar del discurso sobre la escuela unitaria al de las academias y al de la organización científica del trabajo, se convierte ahora en una afirmación explícita: en la escuela única

se encuentra la «raíz» de ese proceso de unión del trabajo intelectual y del trabajo industrial que luego se lleva a cabo en un nivel más alto en las academias, que de este modo realizan también la unificación entre los intelectuales y las masas populares. El hiato que en la nota del Q 4-XIII había entre los dos momentos —por una parte la escuela, y por otra la investigación científica y la organización científica del trabajo y, en definitiva, la instrucción permanente de los adultos— ha quedado aquí colmado en cierta manera. Entre otras cosas, resulta interesante que Gramsci, después de habernos declarado su fuente soviética, ponga entre comillas la denominación de «escuela única» (¡del trabajo!) y defina sin más como trabajo industrial (al menos tendencialmente) el que ha de desarrollarse en esta escuela haciendo más explícita la alusión puesta entre paréntesis —«trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente)»— en la nota sobre la organización de la escuela del Q 4-XIII.

Pero la nota más amplia, en estos cuadernos, sobre un tema específicamente escolar, que afecta al mismo tiempo a cuestiones organizativas y de método, es la que se refiere a las escuelas progresivas, motivada por la lectura de una recensión de Ferrando sobre el libro de Washburne, *New school in the old world*, aparecida en *Marzocco* el 13 de septiembre de 1931. Gramsci recoge los informes sobre algunas de estas escuelas, expresando sintéticamente, entre paréntesis, su opinión sobre ellas; de aquí se deriva un interesante replanteamiento de sus tesis fundamentales sobre la escuela unitaria, de trabajo intelectual y manual, y sobre el principio educativo, que es lo que nos interesa por encima de la exactitud de la información y del juicio que da sobre estos experimentos.

La primera de estas escuelas progresivas sobre la que se detiene, siguiendo a Ferrando, es la «public school» de Oundle, lo cual es sin duda muy interesante para comprender mejor el alcance real y la orientación real de las opciones de Gramsci, ya que si se limitase a enunciar unos cuantos criterios pedagógicos de base, sin duda esa escuela parecería muy cercana al ideal de la escuela unitaria que propone. De los informes recogidos de Washburne y retransmitidos por Ferrando resulta efectivamente que dicha escuela «al lado de los cursos teóricos de materias clásicas y científicas ha instituido cursos manuales y prácticos» con la obligación de asistir a un taller mecánico o a un laboratorio científico; «el trabajo manual va acompañado del trabajo intelectual». Pero precisamente esta semejanza aparente hace precavido y severo a Gramsci, que denuncia el carácter snobista del trabajo en estas escuelas; lo mismo que las diversiones físicas de algunos

grandes intelectuales, esto no constituye un ejemplo de unidad del trabajo intelectual y manual:

Muchas de esas escuelas modernas son precisamente de un estilo snob que no tiene nada que ver (a no ser superficialmente) con la cuestión de crear un tipo de escuela que eduque a las clases instrumentales y subordinadas para un papel dirigente en la sociedad, como conjunto y no como individuos particulares (Q 9-XIV, p. 89).

La alusión a las anteriores formulaciones del principio educativo es muy concreto: los gobernados que deben saber ser gobernantes, los elementos empleados en el trabajo profesional que no tienen que caer en la pasividad intelectual, y sobre todo la acentuación del elemento anti-individualista, que hemos visto implícito a propósito de los maestros, cuando hablaba de la relación instrucción-educación, y que aquí se hace explícito: «como conjunto y no como individuos particulares». Pero sobre todo es importante que Gramsci concluya con una advertencia a sí mismo:

(Este ejemplo demuestra que es necesario definir con exactitud el concepto de escuela unitaria en la que el trabajo y la teoría estén estrechamente unidos; el acercamiento mecánico de estas dos actividades puede ser un snob) (*Ibid.*, p. 89).

Veremos si Gramsci logró, y hasta qué punto, dar esta definición exacta; la alusión que aquí se hace expresa solamente una intención, pero todavía no da una respuesta. Efectivamente, si en la escuela de Oundle el alumno puede aprender a aplicar sus conocimientos y a desarrollar sus facultades prácticas, logrando así una cierta unión entre la teoría y la práctica en el plano didáctico, en el sentido de que la teoría ilumina a la práctica y la práctica convalida a la teoría, el problema no radica solamente en esto, aunque esto sea ciertamente importante; el problema está sobre todo en la relación escuela-sociedad, escuela-producción, cultura-profesión, que Gramsci planteó exactamente —pero sólo indicándolo— cuando añadió los dos adverbios «técnicamente, industrialmente» a «manualmente», o cuando habló en varias ocasiones de unión entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial.

En cuanto a la escuela media femenina de Streatham Hill, que aplica el plan Dalton, le sirve de ocasión para otra toma de posición, después de la que ya conocemos de sus cartas (L 283, 1 de agosto de 1932; *Cartas*, 230-231), en contra de este plan, al cual, además de sus críticas de Washburne, Gramsci le achaca nuevos defectos:

El sistema Dalton no es más que la extensión a las escuelas medias del método de estudio que se sigue en las universidades italianas, que le dejan al alumno plena libertad para el estudio; en ciertas facultades se tienen exámenes en el cuarto año de universidad, y luego el doctorado, sin que el profesor conozca siquiera al alumno (*Ibid.*, p. 89).

Una crítica que puede parecer más o menos pertinente, pero que de todas formas recoge un juicio muy pertinente, repetido ya varias veces, sobre las universidades italianas.

En cuanto a la tercera escuela, que ha abolido todos los programas y ha dado resultados sorprendentes, y que «representa una reacción en contra de todas las fórmulas, en contra de la enseñanza dogmática, en contra de la tendencia a hacer la instrucción mecánica» (estos términos, frecuentes en Gramsci, se encuentran ya sin embargo en la recensión de Ferrando, que habla también de «rígida disciplina intelectual y de autonomía moral»), sus observaciones son menos severas, pero igualmente precisas:

(Es muy interesante como intento; pero ¿podría universalizarse? ¿habría maestros suficientes numéricamente para esa finalidad? ¿y no surgirán inconvenientes, que no se han referido, como por ejemplo, el de los niños que tienen que abandonar la escuela, etc? Podría ser una escuela de *élites* o un sistema «post-escolar», en sustitución de la vida familiar) (*Ibid.*, p. 89 bis).

La cuestión de los maestros figuraba ya en la carta a Tatiana (L 228, 7 de diciembre de 1931), más o menos contemporánea de esta nota, en la que comenzaba su diálogo sobre la escuela soviética, que es también aquí un punto de referencia que hay que sobreentender. De todas formas, es interesante que, dada la opinión de Gramsci sobre el riesgo de la falta de todo bagaje cultural («si el cuerpo docente es deficiente y el nexo instrucción-educación está roto», había dicho en la nota sobre el principio pedagógico), defina como digno de interés ese intento y que lo tome en consideración o como escuela de *élite* (de la que había escrito que las dificultades del presupuesto estatal podrían inicialmente reducir las nuevas instituciones) o como sistema post-escolar (lo cual corresponde a la hipótesis de una escuela organizada al estilo de un colegio).

Sobre las escuelas de Gläser en Hamburgo, que dejan libertad absoluta a los niños en nombre del principio de que el maestro no puede saber qué serán en la vida ni para qué tipo de sociedad tienen que ser preparados, sino que sabe solamente que «poseen un alma que debe ser desarrollada», Gramsci no hace ningún comentario explícito; pero podemos deducir su pensamiento por la polémica continua y no desmentida contra la teoría del «devana-

miento». De esta forma, él registra como interesantes la escuela belga, que realiza un contacto especial con el mundo, la escuela de Cousinet, que desarrolla el hábito del esfuerzo colectivo y de la colaboración, la escuela de Glarisegg en Suiza, que insiste en el sentido de libertad y de responsabilidad de cada alumno. En conjunto tenemos aquí un testimonio de interés, que nos confirma en la convicción de Gramsci de que «toda la escuela unitaria es escuela activa», y en general en su sensibilidad por los problemas que aquí surgen, pero que deja inmutable su juicio de fondo:

(Es útil seguir todos estos intentos, que no son más que «excepcionales», quizás para ver lo que no hay que hacer más bien que por otra cosa) (*Ibid.*, p. 90; *Cultura*, 63).

De todas formas, su crítica aparece dirigida, ciertamente, contra los aspectos incontroladamente puerocentristas y espontaneístas, pero sobre todo contra el trabajo snobista, que lo lleva a reflexionar en la oportunidad de precisar mejor su concepto de escuela del trabajo —podemos añadir, apoyados en la lectura de las cartas de este período—, de profundizar en el conocimiento de la escuela que representa su modelo más válido, a saber, la escuela soviética.

Un último nudo de problemas, relativos a los contenidos culturales, de los que lógicamente es imposible prescindir cuando se trata de la organización de la escuela, debe señalarse en estos cuadernos como señal de una continua reflexión sobre el lugar que ocupan las ciencias en el conjunto de la cultura o de la concepción del mundo, tal como lo vimos ya estudiado al comienzo del Q 4-XIII. En torno a los términos «ciencia» y «científico», escribe, se ha creado un equívoco que consiste en atribuir dichas palabras solamente a las ciencias naturales; pero «no existen ciencias por excelencia, ni existe un método por excelencia, un “método en sí”. Cada investigación científica se crea un método adecuado, una lógica propia cuya generalidad o universalidad consiste sólo en ser “conforme al fin”. La metodología más genérica y universal no es sino la lógica formal o matemática» (Q 6-VIII, p. 69; *Antología*, 286). Con esta misma expresión había negado en el cuaderno anterior que pudiera hacerse de las ciencias la «concepción del mundo por excelencia». Es evidente que aquí Gramsci tiene su mente dirigida, quizás a través de la enseñanza de Annibale Pastore, a las modernas escuelas de lógica, desde Peano hasta Russell, a quien de hecho cita poco después. Aunque haya sido relativamente limitada (como ya observamos al comienzo de este estudio) la influencia ejercida sobre él por la escuela lógico-

matemática turinesa, o mejor dicho, aunque haya sido limitada la posibilidad de profundizar por su parte en estos temas, sin embargo los tiene bien presentes; ciertamente mucho más que en la cultura idealista que predominaba en Italia por aquellos mismos años y a la que no sin razón puede reprocharle el desprecio que manifiesta por la lógica formal.

Este problema de los instrumentos metodológicos de la investigación volverá a surgir en otra parte. Ya en el cuaderno siguiente Gramsci se enfrenta con él, aunque en otra perspectiva, la de la formación histórica:

Los principales «instrumentos» del progreso de las ciencias son de orden intelectual, metodológico, y ha hecho bien Engels al decir que los «instrumentos intelectuales» no han nacido de la nada, no son innatos, sino que son adquiridos y se han desarrollado y se desarrollan históricamente. Por lo demás, con los «instrumentos materiales» de la ciencia se ha desarrollado una «ciencia de los instrumentos», estrechamente ligada al desarrollo general de la producción (*luego añadirá: «y de la tecnología»*) (Q 7-VII, p. 54).

Con esta concepción del desarrollo histórico de las metodologías o instrumentos intelectuales, Gramsci, al mismo tiempo que renueva su condenación del innatismo, sitúa en cierto modo en el vértice de los valores culturales a la lógica y a la historia. La lógica formal, escribirá unas páginas más adelante, lo mismo que la gramática, corresponde a la exigencia, no sólo de conocer la historia, sino de desarrollarla.

De este modo en la gradación ciencia-historia, que vimos trazada en el *itinerarium mentis* al final del Q 4-XIII, encuentra también un puesto la lógica formal, como la única posible metodología general para todas las ciencias, naturales o humanas.

Pero el problema gnoseológico y epistemológico, que apenas proponen estas reflexiones, pero que resulta determinante para definir no solamente a la ciencia como valor entre los demás valores culturales, sino también el papel formativo que se le puede atribuir, recibe una mayor atención en una nota del cuaderno siguiente. En ella vuelve Gramsci sobre un tema al que ya aludimos al leer las notas del Q 4-XIII sobre la ciencia: la coincidencia del materialismo cientista (el «marxismo en combinación») con el «sentido común» en la manera de concebir la objetividad de lo real fuera del sujeto pensante; una concepción que a él le parece «una forma banal de misticismo y de metafisiquería», que se manifiesta en esos aspectos de hechicería y superstición que podríamos quizás definir como hilozoísmo.

¿Qué es lo que significa «objetivo»? ¿No significará «humanamente objetivo», y no será por tanto también *humanamente «subjetivo»*? Lo *objetivo* sería entonces lo *universal subjetivo*; o sea, el sujeto conoce objetivamente en cuanto que el conocimiento es real para todo el género humano *históricamente* unificado en un sistema cultural unitario (Q 8-XXVIII, p. 56).

La conexión entre lógica e historia, entre metodología del conocimiento y desarrollo del género humano, vuelve a proponerse subrayada por el propio Gramsci. Y me parece que Gramsci se presenta aquí como intérprete agudo y original de la disputa gnoseológica que se desarrolla en toda la filosofía moderna y contemporánea. Más que el subjetivismo del espiritualismo neoidealista habrá que reconocer aquí la presencia de unos motivos propios de otras corrientes filosóficas que, en contra del materialismo vulgar, han hecho la crítica del concepto de sustancia o han discutido la distinción entre sujeto y objeto (desde el empirio-criticismo al pragmatismo y el positivismo lógico; pero necesita una verificación el conocimiento real de estas corrientes por parte de Gramsci). Pero sobre todo habrá que reconocer en esto una asunción original de aquella «innovación fundamental del marxismo», de la que hablaba el Q 4-XIII, sobre la historicidad de la naturaleza humana. En la reflexión de Gramsci, que ya nos había advertido que lo que interesa a la ciencia no es tanto el hecho objetivo como el hombre que lo piensa y los instrumentos intelectuales a través de los cuales lo piensa, la objetividad se convierte en la meta de un proceso de desarrollo e incluso —como él dice con un término muy común en su vocabulario— de «lucha»:

La lucha por la objetividad sería por tanto la lucha por la unificación cultural del género humano; el proceso de esta unificación sería el proceso de objetivación del sujeto, que se va haciendo cada vez más un universal concreto, históricamente concreto (*Ibid.*).

Veremos cómo, unas páginas más atrás, establece de la misma forma el criterio de objetividad o universalidad del principio moral. Aquí nos interesa observar que en esta perspectiva, en donde la problemática gnoseológica y epistemológica queda situada dentro de una consideración más general del destino humano, él vuelve a considerar el papel de las ciencias, de las que aquí nos ofrece la valoración más positiva quizás que podemos encontrar en sus escritos:

La ciencia experimental es el terreno en el que esa objetivación alcanza el máximo de realidad, es el elemento cultural que más ha contribuido a unificar a la humanidad, es la subjetividad más objetivada y universalizada concretamente (*Ibid.*, p. 56 bis).

Es inútil añadir que, dada esta valoración, la ciencia experimental no puede menos de encontrar un puesto de relieve en el principio educativo gramsciano.

2. *Americanismo*

Al lado del problema de la organización de la escuela y del principio educativo se plantea también en estos cuadernos el problema del americanismo, con el que ya nos hemos encontrado en diversas notas esparcidas con cierta frecuencia por los Q 1-XVI y 4-XIII. No tan claramente vinculado al tema educativo y escolar, pero indudablemente relacionado con todo el problema de la formación del hombre y de los fundamentos objetivos de las opciones educativas, también este problema encontraba una repercusión sobre todo en las lecturas de recensiones y artículos, que le sugerían a Gramsci ciertas consideraciones muy parecidas a las de las cartas (sobre todo de 1930) sobre el fordismo y la *bohemia* europea.

La primera ocasión para un comentario se la ofrece una entrevista de Alvaro a Pirandello, en la que salen a flote todas las contradicciones de los intelectuales europeos frente al americanismo, fuente para ellos de atracción y de pánico al mismo tiempo, ya que se ven en él el advenimiento de una nueva civilización y de una nueva cultura. Pero Gramsci —para el que, como ya sabemos, «nueva» civilización y «nueva» cultura son términos que tienen un significado muy concreto— niega que sea éste el problema; se trata más bien de saber si América, con el peso implacable de su producción económica, está obligando a Europa a acelerar el cambio de su propia base económica, ya que solamente este cambio llevará a «un derrumbamiento de la misma civilización existente y al nacimiento de otra nueva». Lejos de mirar los aspectos supraestructurales y exteriores de lo que él llama «americanismo de café», que en el fondo no es otra cosa sino la manifestación del pánico que ha invadido a las capas sociales destinadas a verse aplastadas por el «nuevo orden» que tiene como premisa al desarrollo económico de tipo americano, Gramsci dirige su vista precisamente a la base de ese desarrollo y reivindica para la clase obrera la capacidad de partir desde esa base para crear una civilización realmente «nueva»:

No es de las capas condenadas por el nuevo orden de donde es posible esperar la reconstrucción, sino de la clase que crea las bases materiales de este nuevo orden y que debe encontrar el sistema de vida para hacer que se convierta en «libertad» lo que hoy es «necesidad» (Q 3-XX, p. 8).

Esta alusión a la libertad y a la necesidad, que son conceptos hegelianos muy conocidos por Gramsci gracias al uso que han hecho de ellos Marx en *El capital* y Engels en el *Anti-Dühring*, le da mayor evidencia a todo el planteamiento marxista del discurso con el que Gramsci intenta interpretar el americanismo, apartándose de las lamentaciones jeremías de los americanistas de café. Refiriéndose implícitamente a lo que ya había escrito a propósito del americanismo de *Ordine Nuovo*, insiste en que las reacciones contra el establecimiento de un nuevo método productivo son típicas de los detritus de las viejas clases en disolución, y no de las clases nuevas que tienen su destino ligado a esos nuevos métodos. El americanismo no es un «nuevo» tipo de civilización, sino sólo una prolongación de la civilización europea (esto es, de la civilización capitalista); y si el pánico de los americanistas de café cunde entre los elementos negativos, las clases ligadas a los nuevos métodos no pueden hacer otra cosa más que asumirlos como premisa de una efectiva revolución. Por lo demás, esta nota conocerá posteriores correcciones, o mejor dicho acotaciones, para subrayar ciertos detalles, en la segunda redacción.

Ahora Gramsci desarrolla y renueva su acostumbrada polémica en contra de la cultura idealista y su incapacidad pedagógico-política:

Los laicos han fracasado en la satisfacción de las necesidades intelectuales del pueblo; me parece que ha sido por no haber representado una cultura laica, por no haber sabido crear un nuevo humanismo, adaptado a las necesidades del mundo moderno, por haber representado un mundo abstracto, mezquino, demasiado individual y egoísta (Q 3-XX, p. 37).

Un nuevo humanismo o, como dirá luego Gramsci (aunque ya lo hemos leído nosotros al final del Q 4-XIII), un nuevo intelectualismo: he aquí la perspectiva cuyo modelo nos ofrece el americanismo, aunque se trate de un modelo contradictorio y retorcido y aunque ante esa perspectiva nuestros americanistas de café, o *bohémios*, o filisteos, o pequeño-burgueses, etc. (según las incisivas definiciones que en cada ocasión les da Gramsci), se sienten irremediabilmente atrasados. Y una vez más, lo mismo que en las cartas y al final del primer cuaderno, refiriéndose al individualismo y al egoísmo, vuelven a entrelazarse indisolublemente el motivo de la modernidad y el motivo de la moralidad.

Hay que observar además cómo también para el americanismo, lo mismo que para la metodología educativa, Gramsci encuentra en la reflexión histórica nuevos argumentos para confirmar sus tesis. Ya le hemos visto poner en relación las inicia-

tivas pedagógicas de la burguesía moderada del siglo XIX —escuelas infantiles de Ferrante Aporti y escuelas de enseñanza mutua— con el problema del pauperismo, esto es, de la revolución industrial. Ahora, al leer un artículo de *La Civiltà Cattolica* del 4 de agosto de 1928 (se tiene la impresión de que va hojeando las viejas colecciones de esta revista y de algunas otras para buscar allí temas de reflexión), encuentra en él un testimonio sobre la oposición de los jesuitas y del Vaticano a la actividad de Aporti, que se sentía apoyada por los defensores del sansimonismo y derivada de las iniciativas de Robert Owen; y corrigiendo en parte la identificación que él mismo había hecho en el primer cuaderno entre la masonería europea y el rotarismo americano, escribe:

Sería interesante una investigación sobre estas conexiones ideológicas; las doctrinas del americanismo y el sansimonismo tienen muchos puntos de contacto, indudablemente; pero el sansimonismo me parece que ha influido poco en la masonería, al menos en lo que se refiere al núcleo más importante de sus concepciones. Como el positivismo se deriva del sansimonismo y el positivismo ha constituido un momento del espíritu masónico, podría haber un contacto indirecto. El rotarismo sería un sansimonismo moderno de derechas (Q 5-IX, p. 4 bis).

El *rotary*, como expresión de la nueva mentalidad industrial americana, aparecerá de nuevo en la segunda redacción de la nota sobre la organización de la escuela, a propósito de la relación entre la escuela única y las academias como centros del trabajo intelectual de los elementos comprometidos en la producción. Una vez más se nos presenta como irrompible el nexo de estos problemas —escuela y americanismo—, y las notas sobre el americanismo nos proporcionan una ayuda indispensable para la comprensión de sus notas sobre la escuela.

Baste citar, por ejemplo, una nota —indicativa— sobre la «orientación profesional», en la que parte de un estudio realizado por el padre Brucculeri (que le servirá también de guía en una próxima polémica contra Fanelli, siempre sobre el americanismo), aparecido en *La Civiltà Cattolica* de los últimos meses de 1928. En ese artículo el jesuita discutía sobre el condicionamiento social y escolar que sufren algunos «grupos sociales» en la elección profesional, no sólo por sus condiciones económicas, sino también por las condiciones técnicas a través de las cuales la escuela «modifica las disposiciones», y por la intervención de los organismos puestos al frente de la orientación. Pues bien, después de haber observado que la cuestión no es puramente técnica, sino también salarial, ya que los esquemas científicos o pseudo-científicos de

la orientación actúan en la selección sin tener siquiera la contrapartida de los salarios elevados, sobre los que se basa más bien el sistema americano, Gramsci añade:

Nos podemos encontrar, así, ante un verdadero peligro social; el régimen de salarios actual se basa especialmente en la recuperación de las fuerzas musculares. La introducción de la racionalización sin un cambio en el sistema de vida puede provocar un rápido agotamiento nervioso y determinar una crisis inaudita de enfermedades (Q 5-IX, p. 20; *Cultura*, 82).

Este motivo de la necesidad de adaptar el sistema de vida al modo de producción está en la base de la opción educativa de Gramsci; por consiguiente, la adquisición de hábitos de orden intelectual y moral no puede dejarse al arbitrio del educador, sino que es una exigencia determinada objetivamente por las condiciones impuestas al hombre por la racionalización del trabajo; oponerse a ella sería no solamente reaccionario, sino también utópico y caprichoso. El contexto en el que Gramsci desarrolla estas rápidas consideraciones es muy interesante, ya que en cierto sentido es el revés de su consideración acostumbrada de estos problemas. Efectivamente, mientras que hasta ahora su discurso, aunque enmarcaba a la escuela en el ámbito de los problemas socio-económicos, partía sin embargo de la escuela de base, intelectual y manual, para llegar luego a las universidades y academias, y finalmente a la organización científica del trabajo, ahora parte por el contrario de la organización del trabajo para descender luego hasta la escuela. En efecto, Gramsci concluye señalando, como tantas otras veces, su propósito de investigar el asunto, dejándose escapar una definición sintomática:

El estudio de la cuestión se ha de llevar a cabo, también, desde el punto de vista de la escuela única del trabajo (*Ibid.*).

Esta alusión a la escuela contiene una confirmación directa, imprevista, no sólo de la conexión fundamental entre el americanismo (racionalización de la producción) y el conformismo (educación para un sistema adecuado de vida), sino también de la perspectiva socialista que se oculta detrás del discurso americanista. La «escuela única del trabajo»: el uso inesperado de la denominación oficial de la escuela soviética sería una auténtica sorpresa sin la revelación explícita de la fuente de su modelo escolar, que habíamos leído en el Q 4-XIII; del mismo modo había sido una sorpresa la primera indicación sobre una «escuela única intelectual y manual» en la nota del Q 1-XVI sobre el «de-

vanamiento». Si no me equivoco, es ésta la única vez que Gramsci utiliza esta denominación: un *lapsus* en su criptografía carcelaria, una confirmación *ad abundantiam* del curso real de sus pensamientos.

Una nota, con el título de *Babbitt*, que parte de una recensión de Carlo Linati a la novela de Sinclair Lewis, es toda una polémica en contra de la interpretación retrógada dada del americanismo por el intelectual pequeñoburgués europeo, incluso por los más inteligentes, desde Linati hasta Siegfried, cuyo libro *Les Etats Unis d'aujourd'hui* había sido uno de los principales materiales de su información. Entretanto le parece interesante a Gramsci que surja en América una literatura realista, que se define como crítica de las costumbres; se trata de un hecho que señala un progreso frente a la falta de toda «floritura supreestructural» que registraba en una de las notas del primer cuaderno, antes de la crisis de 1929, como señal del retraso anacrónico de la lucha social en América.

Los intelectuales se apartan de la clase dominante para unirse a ella más íntimamente, para ser una verdadera superestructura, y no sólo un elemento inorgánico e indiferenciado de la estructura-corporación (Q 5-IX, p. 52).

(Esta observación resulta interesante además porque añade un detalle a la distinción gramsciana entre intelectuales orgánicos e intelectuales tradicionales o de casta; antes de que una clase haya elaborado sus propios intelectuales orgánicos, existen en su interior solamente intelectuales «inorgánicos e indiferenciados», que se confunden todavía, como no especialistas, con sus otros miembros y no representan su conciencia más que bajo una forma indistinta. Así pues, tenemos una especie de triple distinción: intelectuales inorgánicos, orgánicos y de casta). El intelectual pequeñoburgués europeo, que *standardizado* también él pero en un nivel local y retrasado, se ríe del *Babbitt* americano para quien el industrial moderno es un modelo que alcanzar, ni siquiera se da cuenta de que *Babbitt* no es un tipo puramente americano. Los intelectuales europeos, o se han convertido en agentes inmediatos de la clase dominante (como había sucedido antes de la «floritura supreestructural»), o se han apartado de ella como casta (cristalización histórica, por la continuidad de estas categorías, de las que Gramsci habla tantas veces). La conclusión es perentoria: «El antiamericanismo es cómico, incluso antes de ser estúpido» (*Ibid.*, p. 52 bis), con lo que queda señalada la maduración definitiva de Gramsci que empezó en aquel lejano 1927,

cuando al nombrar por primera vez a Ford en sus cartas había definido precisamente como «cómico» a su libro.

Unas páginas después de esta nota, tan significativa por su perentoria conclusión, vuelve sobre esta misma polémica otra nota, titulada *Americanismo*, a propósito de un libro de Fanelli sobre los artesanos, del que hacía la recensión también el padre Brucculeri en *La Civiltà Cattolica* del 17 de agosto de 1929. A Gramsci le parece que el libro de Fanelli es «la expresión-límite teratológica» de la reacción de los intelectuales provincianos frente al americanismo, hasta el punto de que le toca al jesuita tener que defender contra ellos a la civilización moderna. La exaltación del italiano como de un temperamento asistemático, genial, creador, «enemigo de las racionalizaciones» e incapaz de adaptarse a la «metodicidad de la fábrica», es una de esas típicas «lorianadas» de Fanelli, que contrastan con toda la austera perspectiva de Gramsci:

El tipo coreográfico del italiano es falso desde todos los aspectos; en las categorías intelectuales son los italianos los que han creado la «erudición» y el trabajo paciente de archivo: Muratori, Tiraboschi, Baronio, etc., han sido italianos y no alemanes (Q 5-IX, p. 70 bis).

En la segunda redacción Gramsci, coordinando y poniendo en el mismo plano histórico al trabajo intelectual y al trabajo de fábrica y siguiendo su tesis de un taylorismo intelectual, añadirá a esta aguda interpretación histórica de la tradición italiana (tradición, obsérvese bien, y no temperamento, ¡a estilo Fanelli!) una afirmación sobre el hecho de que la fábrica como gran manufactura tuvo en Italia sus primeras manifestaciones originales y racionales. Además —observa— incluso la artesanía, mitificada por Fanelli en contra del industrialismo, tiene su propio «trabajo en serie standardizado del mismo tipo *intelectual* que el de la gran industria racionalizada» y está sometida como ésta a una standardización; solamente en los artistas puede encontrarse una artesanía de «creación individual» incesante. En resumen, sin descartar los valores de la individualidad y de la personalidad, Gramsci insiste una vez más, tanto para el trabajo intelectual como para el técnico-productivo, en los valores de la racionalidad.

Y la racionalidad, de la que la racionalización del trabajo no es más que el aspecto socialmente más macizo, es el tema en el que vuelve a centrarse su discurso sobre el americanismo. Ya le hemos oído señalar, siguiendo al padre Brucculeri, la política americana de los altos salarios como un medio para seleccionar a los obreros de la industria racionalizada, más avanzados que ciertos

esquemas pseudocientíficos sobre la orientación, y le hemos visto también relacionar este tema con el de la «escuela única del trabajo». De todas formas le parece a Gramsci que ni siquiera la ideología y la práctica de los altos salarios está en disposición de resolver el problema; efectivamente, nada de esto evita la inestabilidad de los obreros, que buscan igualmente ocupaciones menos recompensadas, con tal que sean menos fatigosas; el dispendio de fuerza-trabajo exigido por la industria racionalizada es evidentemente de tal categoría que ni siquiera un salario elevado puede recompensarlo. De aquí nace un grave problema de adaptación social de la fuerza-trabajo humana a las exigencias del nuevo industrialismo; es éste un interrogante sobre la formación del hombre nuevo que Gramsci se plantea, sin poder responder por ahora:

Puestas estas razones, se presenta un problema: si el tipo de industria y de organización del trabajo y de la producción propia de Ford es realmente «racional», esto es, si puede y debe generalizarse o si se trata más bien de un fenómeno morboso que combatir con la fuerza sindical y con la legislación. O lo que es lo mismo, si es posible con la presión material y moral de la sociedad y del estado conducir a los obreros como masa a soportar todo el proceso de transformación psicofísico para obtener que el tipo medio del obrero Ford se convierta en el tipo medio del obrero moderno o si es imposible todo esto porque llevaría a la degeneración física y al deterioro de la raza, destruyendo toda fuerza de trabajo (Q 9-XIV, p. 57).

Aun cuando no hay aquí ninguna referencia explícita a cuestiones educativas (suponiendo que no sea tal el problema de la formación de la fuerza-trabajo), conocemos ya las conexiones de este problema con el de la escuela única del trabajo. Pero lo que aquí nos interesa por encima de toda otra consideración es que Gramsci replantea el problema de la validez, o de la «racionalidad», del «proceso de transformación psicofísico» llevado a cabo por la industria moderna para la formación del hombre nuevo. Y hay que observar cómo se plantea este problema de la misma manera que el de la crisis organizativa de la escuela o que el del latín a propósito del principio pedagógico: análisis de la situación de hecho, puesta en evidencia de sus contradicciones, búsqueda de la solución «racional». Pues bien, aquí Gramsci no hace más que plantear el problema sin darle ninguna respuesta, lo mismo que en 1929, cuando por primera vez se asomaron conscientemente sus dudas sobre el mecano como expresión de la cultura moderna de tipo americano, o sobre la alternativa entre el espontaneísmo y el autoritarismo. Aquella era una duda real, como lo es ésta. Pero ya sabemos que, en conjunto,

Gramsci está ya claramente orientado hacia una valoración realísticamente positiva de la ideología y de la praxis fordiana, la cual, a pesar de todas sus contradicciones, es sin embargo más moderna y más en conformidad con el objetivo de la ideología artesanal y *bohemia* que todavía domina en Europa. Pero esto no quiere decir que sea un entusiasta superficial de todo el americanismo; solamente es consciente de que el americanismo representa una exigencia técnica y social moderna, que no cabe exorcizar desde fuera; por consiguiente, el problema consistirá para él (y lo decimos con una frase de otra nota del mismo cuaderno, en donde se recoge el tema de la relación ciencia-ideología, ya tratado en el Q 4-XIII) en saber si «la exigencia técnica puede concebirse concretamente separada de los intereses de la clase dominante, y no solamente esto, sino además unida a los intereses de la clase todavía subalterna» (Q 9-XIV, p. 50).

Todavía subalterna, pero —como decía— ligada a los nuevos métodos. Se señala aquí el objetivo de aquella «reforma intelectual y moral» de la que habla tantas veces (acogiendo la fórmula de Sorel, que la había sacado de Renan); será una tarea de los intelectuales, no «cristalizados» sino orgánicos, determinarla y organizarla, adecuando —como él dice— «la cultura a la función práctica» (Q 8-XXVIII, p. 53).

Esta adecuación de la cultura a la función práctica no es por otra parte más que la conformación del hombre a las exigencias productivas; es éste, en el fondo, el tema del conformismo, de la disciplina impuesta desde arriba (por la clase dominante) o propuesta desde abajo (por la clase todavía subalterna), el tema del individuo y del hombre-masa u hombre colectivo, constantemente presente en estos cuadernos y que vuelve a aparecer en una nota sobre *El hombre individuo y el hombre masa*, siempre en polémica con la actitud *bohemia* y conservadora del intelectual pequeño-burgués. A propósito del proverbio latino *Senatores boni viri, senatus mala bestia*, Gramsci observa que, si es cierto que una multitud puede llevar a comportamientos peores que los individuales, eso no representa sin embargo una superación del individualismo, sino su exasperación ante la certeza de la impunidad y de la irresponsabilidad (la coincidencia de individualismo e irresponsabilidad será motivo corriente en estos cuadernos). Otra cosa es, por el contrario, una asamblea «bien ordenada» cuyas decisiones colectivas son «superiores a la media» individual (otra expresión que ya hemos encontrado en los artículos de juventud). El problema está en la «base real» del conformismo; al ligar explícitamente los dos temas —conformismo y americanismo— Gramsci señala al mundo de la producción:

Tendencia al conformismo en el mundo contemporáneo, más amplia y más profunda que en el pasado: la *standardización* del modo de pensar y de obrar toma extensión nacional o hasta continental. La base económica del hombre-colectivo: grandes fábricas, taylorización, racionalización, etc. (Q 7-VII, p. 58; *Antología*, 283).

Taylor, las fábricas, la producción, la racionalización, a escala «continental»; Gramsci no solamente ve agudamente esta fuente del moderno conformismo o colectivismo, sino que no se asusta por ello; como siempre, en lugar de lamentarse del desarrollo de la realidad, en vez de añorar un imposible retorno al pasado, piensa de este modo:

Sobre el «conformismo» social hay que observar, además, que la cuestión no es nueva, y que la alarma lanzada por ciertos intelectuales es pura y simplemente grotesca. El conformismo ha existido siempre: lo que pasa es que hoy se trata de una lucha entre dos «conformismos», de una lucha por la hegemonía, de una crisis de la sociedad civil (*Ibid.*, p. 58; *Antología*, 282-283).

Así pues, resulta también cómico el «anticonformismo» (¡ya sabemos el significado que le da a este término!), lo mismo que el antiamericanismo. Y no es improbable que en el trasfondo se encuentre, también aquí, el conformismo llevado a cabo en la Unión Soviética, si bien el discurso resulta perfectamente coherente y exhaustivo en relación con la crisis interna del mundo capitalista. Los viejos dirigentes intelectuales y morales, hermanos ideales de Alvaro y Pirandello, que pierden la capacidad de dirigir y ven por consiguiente que entra en crisis «su» civilización, claman por la muerte de toda civilización y le piden al estado medidas represivas. Y por otra parte los representantes del nuevo orden en gestación, oponiéndose al viejo orden con un odio «racionalista» (que no quiere decir «racional», sino más bien iluminista y jacobino, dos términos habitualmente negativos en Gramsci), defienden utopías y planes cerebrales. Y él, rechazando las lamentaciones y las utopías, se pregunta cuál tiene que ser el punto de referencia para el nuevo mundo en gestación, dando una vez más una respuesta muy concreta:

Es el mundo de la producción, el trabajo. El máximo utilitarismo tiene que ponerse en la base de todo análisis de los institutos morales e intelectuales que hay que crear, y de los principios que hay que difundir: la vida colectiva e individual tiene que organizarse para el rendimiento máximo del aparato productivo (*Ibid.*, 58 bis; *Antología*, 283).

Así pues, la producción y el trabajo son el punto de referencia incluso para la estructuración de los institutos intelectuales y

morales. ¿Es necesario todavía explicar que entre estos institutos se encuentra también, y en primerísimo lugar, la escuela, esto es, la actividad educativa directa y positiva, al lado de todas las demás instituciones para la formación del productor y del ciudadano? Pero Gramsci continúa:

El desarrollo de las fuerzas económicas sobre las bases nuevas y la instauración progresiva de la nueva estructura sanearán las contradicciones que inevitablemente se presentarán y, tras haber creado un nuevo «conformismo» desde abajo, permitirán nuevas posibilidades de autodisciplina, o sea, de libertad también individual (*Ibid.*, *Ibid.*).

Las «nuevas» bases, la «nueva» estructura, el «nuevo» conformismo, lo mismo que el «nuevo» humanismo y el «nuevo» intelectualismo y las demás fórmulas análogas no son más que metáforas, que ya conocemos (y que nos remiten por lo demás a *Ordine Nuovo*) para designar a la sociedad socialista, punto constante de referencia de la investigación gramsciana. A las lamentaciones sobre el «conformismo» —tanto si se trata de las «loriadas» de los intelectuales pequeñoburgueses sobre el americanismo, como de la polémica política conservadora contra el socialismo— y sobre la opresión de la individualidad que lleva consigo, Gramsci opone, con la constatación de su inevitabilidad («siempre ha existido»), la perspectiva de su diversa manifestación, liberada de todas las formas opresivas y estimulantes de individualidad en un nivel más elevado, como es posible conseguir precisamente en una estructura social «nueva» y diversa.

De estas afirmaciones se deriva sobre las tesis relativas a la escuela unitaria de trabajo un nuevo carácter concreto y —lo que es más importante— el arbitrio del nuevo conformismo encuentra un criterio objetivo con el que puede compaginarse y justificarse, a saber, la apelación a la base económica del hombre colectivo, a las relaciones de producción y al «máximo utilitarismo» o al «máximo rendimiento», que es racional, conforme al fin, o sea, «lo equivalente a científico en el campo de la sociología» (Q 6-VIII, p. 69). Ya sabemos cómo, unos años más tarde, volverá a aparecer esta apelación concreta, con las mismas palabras, en una carta a su esposa a propósito de la educación escolar de los hijos, cuando Gramsci escribe que es preciso educar a «una generación que sepa construir su vida y la vida colectiva de un modo sobrio, con el máximo de economía en los esfuerzos y el máximo de rendimiento» (L 402, de 1936; *Antología*, 507).

De esta forma Gramsci coordina la eticidad con la productividad (¡no a nivel de los hombres como individuos, sino de los hombres como complejo social!), la sobriedad y la disciplina con

a economía y el rendimiento, la formación del hombre con el trabajo (ese trabajo que es relación del hombre con la naturaleza, que inserta al orden social en el orden natural). En la actuación práctica de esta coordinación reside aquella reforma intelectual y moral que Gramsci considera como una de las tareas del estado y de su trama privada, particularmente del «príncipe moderno», esto es, el partido de la clase que tiende a ocupar la hegemonía en la construcción de la nueva sociedad. Pero ¿cuáles son las condiciones para llevar a cabo esta reforma?

¿Puede haber una reforma cultural, esto es, una elevación cultural de los elementos deprimidos de la sociedad, sin que haya anteriormente una reforma y un cambio en el tenor económico de vida? (Q 8-XXVIII, p. 11).

(Luego escribirá: «un cambio en la posición social y en el mundo económico»). Se trata del problema, que tantas veces se ha planteado a la reflexión de los reformadores, de la relación entre educación y sociedad; un problema que también se planteaba Marx en su intervención ante el comité de la I Internacional, en 1869: «Por una parte se requiere un cambio de las condiciones sociales para crear un sistema de instrucción adecuado, y por otra parte se requiere un adecuado sistema de instrucción para poder cambiar las condiciones sociales»¹. A este problema responde Gramsci:

Por eso la reforma intelectual y moral está siempre ligada a un programa de reforma económica; más aún, el programa de reforma económica es el modo concreto con que hoy se presenta toda reforma intelectual y moral (*Ibid.*).

La formación del hombre nuevo, vista muchas veces por Gramsci a través del prisma del americanismo, muestra por lo demás en esta transparente criptografía la otra fuente, la fuente propia y verdadera, de su inspiración: la revolución proletaria. La relación entre el sistema de instrucción y las condiciones sociales, como Marx la definía en aquella su lejana intervención, es la misma que Gramsci define ahora como relación entre la reforma intelectual y la reforma económica.

1. Cf. mi obra *Marx e la pedagogia moderna*, Roma 1966, 74.

3. *Conformismo y personalidad*

El otro tema permanente de la pedagogía gramsciana, a saber, la relación de oposición entre el espontaneísmo y el autoritarismo, encuentra también en estos cuadernos motivaciones y definiciones cada vez más profundas; por otro lado, lo hemos encontrado también en las notas sobre el americanismo, dada la estrecha y continua trabazón de estos dos motivos. Y aunque la elección fundamental ha sido ya hecha por Gramsci, como sabemos perfectamente por las cartas y las notas que ya conocemos, sigue su reflexión sobre este tema, no tanto para superar una incertidumbre ya plenamente vencida, como para mediar mejor los dos términos de la oposición.

Como preliminar a toda profundización da una clara definición de los términos en cuestión. El término mismo de espontaneidad —observa— resulta equívoco, y cabe dar de él varias definiciones:

Hay que observar, por de pronto, que la espontaneidad «pura» no se da en la historia; coincidiría con la mecanicidad «pura» (Q 3-XX, p. 27 bis; *Antología*, 309).

Se trata también en este caso de un concepto típicamente marxiano, que ya habíamos encontrado en sus cartas, cuando Gramsci hablaba de la mecanicidad de los encuentros fortuitos (L 174, 15 de diciembre de 1930; *Cartas*, 143-145) o usaba otras expresiones análogas que ya hemos comparado entre sí. Incluso en el movimiento más espontáneo de los grupos subalternos existen elementos aunque sea inconscientes de dirección, al nivel del «sentido común» o del folklore (ese folklore definido en otro sitio —Q 1-XVI, pp. 65-65 bis— como el «sentido común filosófico»); pero sería realmente un caso de «teratología intelectual» la pretensión de contraponer la espontaneidad o el folklore, en cuanto sólidamente arraigados en la historia, a la «ciencia moderna», esto es, al marxismo. Al que albergase semejantes pretensiones, como hace De Man, se le podría reconocer todo lo más el mérito de haber demostrado incidentalmente «la necesidad de estudiar y elaborar los elementos de la psicología popular, históricamente y no sociológicamente, activamente (o sea, para transformarlos, educándolos, en una mentalidad moderna) y no descriptivamente como hace él; pero esta necesidad estaba por lo menos implícita (y tal vez incluso explícitamente declarada) en la doctrina de Ilici, cosa que De Man ignora completamente (*Ibid.*, p. 28; *Antología*, 309-310).

El discurso, que se mantiene aquí en un nivel explícitamente político (y que se desarrolla en otras partes con referencias explícitas a Sorel, a Trotski, a Luxemburg), repite significativamente los argumentos que ya hemos visto enunciados en las cartas y en las notas del Q I-XVI sobre el estado y el folklore; y vuelve enseguida a la experiencia turinesa de *Ordine Nuovo* tantas veces mencionada, que fue «acción real» (¡la misma definición que Gramsci ha utilizado para el americanismo!) y no disquisición teórica, ya que no descuidó los elementos de espontaneidad, que eran el resultado casual de los encuentros de hombres y ambientes determinados:

Este elemento de «espontaneidad» no se descuidó, ni menos se despreció: fue *educado*, orientado, depurado de todo elemento extraño que pudiera corromperlo, para hacerlo homogéneo, pero de un modo vivo e históricamente eficaz, con la teoría moderna... Esta unidad de la «espontaneidad» y la «dirección consciente», o sea, de la «disciplina», es precisamente la acción política real de las clases subalternas... (*Ibid.*, p. 29; *Antología*, 310-311).

La definición de la acción política como unidad de espontaneidad y dirección coincide plenamente con las definiciones que Gramsci nos ha dado hasta ahora de la acción pedagógica; y también hemos visto, por lo demás, que cuando hablaba de la escuela elemental y de la necesidad de desarrollar en ella la parte de los derechos y los deberes, como «elementos primordiales de una nueva concepción del mundo», ese adjetivo «nueva» no podía ser interpretado de manera diferente de como se interpreta aquí el adjetivo «moderna» (la «ciencia moderna», la «mentalidad moderna», la «teoría moderna»), esto es, como socialista, marxista. En efecto, inmediatamente después, Gramsci se pregunta si la «teoría moderna» puede oponerse a los movimientos espontáneos de las masas, y responde que, como entre la una y los otros sólo hay una diferencia cuantitativa y no cualitativa, no puede oponerse a ellos, no puede descuidarlos y mucho menos despreciarlos, sino que tiene que intervenir precisamente en ellos con una dirección consciente. Por eso hablará de «contacto dinámico» entre marxismo y pueblo.

El que esta profundización en la búsqueda de una mediación entre espontaneidad y dirección se desarrolle en el ámbito de un discurso esencialmente político (que intencionalmente no queremos seguir aquí), es algo que no le quita nada del valor que tiene en el plano pedagógico, sino que demuestra incluso lo profundas que son las raíces del discurso pedagógico de Gramsci: los términos, los conceptos, los problemas son exactamente los mismos, y nos

confirman una vez más la existencia real de una alternativa en el pensamiento de Gramsci, antes de que se pusiera a hablar de las pequeñas plantas de su jardín carcelario; es una antigua alternativa de fondo teórico-político, del movimiento obrero; en nuestro plano específico se trata de recuperar en un nivel más elevado la exigencia de la espontaneidad, que en la polémica histórica con el dogmatismo jesuítico ha dado lugar a «curiosas involuciones», sin llegar a pesar de todo a poner en duda el papel revolucionario de la dirección consciente, anclada sólidamente en la realidad de las relaciones de producción.

En esta investigación Gramsci dará sin duda alguna un paso más adelante cuando elabore el concepto de responsabilidad, de originalidad racional, que se relaciona además con los conceptos de elección propuesta (y no impuesta), de iniciativa desde abajo (y no desde arriba), etc...

El concepto de libertad debería ir acompañado del de responsabilidad que engendra la disciplina, y no inmediatamente la disciplina que en este caso se entiende como impuesta desde fuera, como limitación coactiva de la libertad; sólo es libertad la libertad «responsable», esto es, «universal», en cuanto que se pone como aspecto individual de una «libertad» colectiva o de grupo, como expresión individual de una ley (Q 6-VIII, p. 5).

En esto hay que notar que, al lado de la identificación de libertad con responsabilidad, en oposición a disciplina impuesta, se formula también la identificación de responsable con universal, en oposición a (irresponsable) individual.

Sobre este motivo del individualismo, ante el diverso significado unas veces progresivo y otras regresivo que puede asumir, Gramsci insiste en una nota algo posterior, donde examina qué es lo que significó realmente en la historia del pueblo italiano. Frente al carácter abstracto de la discusión corriente sobre este tema, observa en primer lugar que, de todos modos, el individualismo ha estado en cada ocasión ligado concretamente a las condiciones socio-económicas, y además que corresponde siempre a la posición particular de cada uno en el marco general de cada civilización, de forma que cada civilización ha tenido su tipo particular de individualismo; y a continuación lleva el discurso de la disputa abstracta al problema concreto:

Se plantea el problema histórico-político: semejante situación ¿puede ser superada con los métodos de concentración estatal (escuela, legislación, tribunales, policía) que tiende a nivelar la vida según un tipo nacional, esto es, con una acción que baje desde arriba y que sea resuelta y enérgica? (Q 6-VIII, p. 64).

Es una pregunta que corresponde, también ella, a una duda real en la mente de Gramsci; una duda, como es natural, relativa no tanto a la necesidad de superar cierto tipo de individualismo cuanto a los métodos que será preciso emplear. Ya nos hemos encontrado con un interrogante por el estilo, que se planteó y se quedó de momento sin respuesta, sobre otra intervención similar en el campo específico de la racionalización de la producción, esto es, del americanismo. Aquí, en un plano de discurso político, se plantea además con una alternativa análoga la cuestión del grupo dirigente y de su formación: ¿a través de un sistema que (traducido por la criptografía gramsciana) podría decirse de tipo liberal-parlamentario, o por el contrario a través de un sistema dictatorial? Sin embargo, ninguno de estos dos sistemas permitiría superar la fuerza de la determinación ambiental:

Método de la libertad, pero no entendido en sentido «liberal»; la nueva construcción no puede hacer otra cosa más que surgir desde abajo, en cuanto que todo un estrato nacional, el más bajo de todos económica y culturalmente, participe de un hecho histórico radical, que afecte a toda la vida del pueblo y ponga a cada uno, brutalmente, ante las propias responsabilidades inderogables (*Ibid.*).

La criptografía, una vez más, puede quizás hacer que parezca oscuro, aunque sólo a una primera lectura superficial, un pasaje cuyo pensamiento está bien claro, a saber, que la libertad no liberal o libertaria consiste en un «hecho histórico radical», esto es —descifrando la criptografía—, en una revolución de las clases oprimidas, que transforme toda la sociedad y obligue al individuo a una opción responsable, haciendo de su libertad individual un aspecto de la libertad colectiva. La concepción de la libertad como responsabilidad, de lo individual como un aspecto de lo universal o colectivo, repite, incluso con los mismos términos, las ideas de la nota anterior, con todas sus implicaciones en el plano inmediatamente educativo.

La conexión de estas reflexiones en el plano político-universal con otras reflexiones en el plano psicológico-molecular es evidente en otra nota de este mismo cuaderno, que repite los mismos motivos de la nota a Tatiana en que Gramsci atribuía los desequilibrios psíquicos de su mujer a la presión que ejercen ciertas fuerzas colectivas desencadenadas sobre los individuos para obtener de ellos un máximo impulso volitivo de participación (L 245, 15 de febrero de 1932; *Cartas*, 196-198). Esta tensión, que normalmente indica el contraste entre la moralidad o la costumbre existente y la nueva moralidad impuesta por una nueva ley, puede dar lugar o bien a actitudes de escepticismo vulgar y de

cómoda hipocresía, o bien a desencadenamientos morbosos de pasionalidad reprimida, frente a los cuales se puede encontrar cierta serenidad sólo si se logra llegar a pensar «históricamente», dialécticamente, identificando con sobriedad las propias tareas individuales (L 250, 7 de marzo de 1932; *Cartas*, 202-204). Pues bien, estos motivos de las cartas vuelven a aparecer en una nota en la que Gramsci denuncia la existencia de una tendencia del marxismo que «promueve y favorece todas las malas tradiciones de la cultura media italiana y parece arraigar en algunos rasgos del carácter italiano: la improvisación, el “talentismo”, la pereza fatalista, el diletantismo fantasioso, la falta de disciplina intelectual, la irresponsabilidad y la deslealtad moral e intelectual. El materialismo histórico destruye toda una serie de prejuicios y convenciones, falsos deberes, obligaciones hipócritas, pero no por eso justifica la caída en el escepticismo y en el cinismo *snob*» (Q 6-VIII, pp. 33-33 bis; *Antología*, 296).

He aquí un catálogo de las cualidades negativas que Gramsci ha rechazado siempre. He aquí de nuevo los términos de las cartas a Tatiana: la caída en el escepticismo, etc. Pero aquí Gramsci está hablando del partido (en su criptografía: «asociación permanente»), del que dice que no puede existir sin principios éticos que hagan homogéneos a sus miembros y que, como es una *élite* ligada por millones de hilos a un determinado «reagrupamiento social» (esto es, a una clase determinada), «y a través de él a toda la humanidad», no puede menos de dar a estos principios éticos un carácter universal. El partido tiende a ampliarse para convertirse en clase, que a su vez tiende a unificar a toda la humanidad; por eso mismo la ética de grupo tiene que poder convertirse en «norma de conducta para toda la humanidad; las dimensiones «continentales» son aquí universales:

La política se entiende entonces como un proceso que desembocará en la moral, o sea, como tendente a desembocar en una forma de convivencia en la cual política y, por tanto, moral, estén ambas superadas (*Ibid.*, p. 33 bis; *Antología*, 296; *Cultura*, 92).

Si observamos atentamente, la coincidencia de la política y de la moral y consiguientemente la superación de ambas significa claramente una perspectiva en la que falta toda moral impuesta y toda política impuesta, en donde toda constricción, toda coerción, todo conformismo, etc., da lugar a la libertad y a la responsabilidad individual como aspecto de la libertad universal. Aquí Gramsci se muestra perfectamente fiel a sus hipótesis juveniles de una democracia proletaria internacional que supera las dictaduras nacionales del momento. Pero lo que más conviene

señalar es que precisamente en esta perspectiva general vuelven a asomarse los temas «individuales» de las cartas:

Sólo desde este punto de vista historicista puede explicarse la angustia de muchos ante el contraste entre la moral privada y la moral público-política. Esa angustia es un reflejo inconsciente y sentimentalmente acrítico de las contradicciones de la sociedad actual, o sea, de la falta de igualdad entre los sujetos morales (*Ibid.*, pp. 33 bis-34; *Antología*, 296-297).

Ese punto de vista historicista que es el único capaz de explicar la angustia de muchos es la repetición exacta de lo que había escrito en la carta a Tatiana a propósito de lograr pensar históricamente para superar la crisis morbosa de pasionalidad reprimida. Y hay que advertir una vez más que aquí el discurso, a diferencia del procedimiento ordinario de las cartas que va de lo molecular a lo universal, retrocede de lo universal a lo molecular. En efecto, la reflexión política lo conduce de nuevo a las reflexiones sobre las condiciones psíquicas de su esposa, o mejor dicho, el ámbito de los problemas es siempre el mismo en los dos diversos niveles. Esto, por lo demás, estaba implícito en la coincidencia que había afirmado entre la moral y la política, que es luego la misma que la coincidencia entre la pedagogía y la política, afirmada también en otros lugares explícitamente.

La conclusión del discurso, en su transparente criptografía, nos lleva al problema del partido en la Unión Soviética: lo mismo que el estado, cuando es concebido como un padre eterno que piensa en todo, también el partido, frente a la pasividad de los ciudadanos, lleva a la «necesidad de un despotismo más o menos larvado de la burocracia»:

La colectividad tiene que entenderse como producto de una elaboración de la voluntad y el pensamiento colectivos, conseguida a través del esfuerzo individual concreto, y no por un proceso fatal ajeno a los individuos; de aquí la necesidad de la disciplina interior, y no sólo de la disciplina externa y mecánica (*Ibid.*, p. 34; *Antología*, 297).

Y aquí Gramsci se siente impulsado —cosa inusitada en sus cuadernos— a hablar abiertamente de las polémicas y de las escisiones en el partido, que podría ser peligroso y hasta catastrófico empeñarse en evitar. Es una alusión que, si puede ser útil para recordar su autonomía tan conocida de juicio político, nos interesa aquí especialmente —lo repetimos— por la presencia al lado de unos motivos tan abiertamente políticos de las mismas preocupaciones y de las mismas expresiones que ya hemos leído en sus discursos pedagógicos; de todo ello, si quedase aún alguna

necesidad, redonda sobre nuestro tema una ulterior iluminación del significado de la libertad y de la responsabilidad dentro de su exigencia de conformismo.

Esto mismo nos lo confirma también otra nota del mismo cuaderno, que recoge este discurso. En su criptografía, el partido es definido ahora, no ya como «asociación permanente», sino como «centro organizativo» o «fracción más avanzada de un reagrupamiento» (donde «reagrupamiento» puede fácilmente integrarse con «social», lo mismo que en la nota anterior, y debe interpretarse por tanto como «clase»); Gramsci examina el problema de la continuidad y de la tradición:

Este problema contiene *in nuce* todo el «problema jurídico», esto es, el problema de asimilar a la fracción más avanzada del reagrupamiento a todo el reagrupamiento; es un problema de educación de las masas, de su «conformación» según las exigencias del fin que alcanzar (Q 6-VIII, p. 37).

Esta acción de «conformismo social» llevada a cabo por el partido corresponde a la que realiza el estado a través del derecho en toda la sociedad, y a propósito de ella se plantea el «problema ético» de la «correspondencia espontáneamente acogida» tanto entre los actos y las admisiones de todo individuo como entre la conducta de cada individuo y los fines que la sociedad se pone como necesarios. Es el mismo ámbito de problemas que ya hemos visto; y es también la misma la conclusión sobre el riesgo de la burocratización, con una respuesta típicamente gramsciana:

Es verdad que existe el peligro de la «burocratización»; pero toda continuidad orgánica presenta este peligro, que es preciso vigilar. El peligro de la discontinuidad, de la improvisación, es todavía mayor (*Ibid.*).

La improvisación: como hemos visto, figuraba en el catálogo de los vicios italianos con que se abría la nota anterior. En contra de ella es necesario el conformismo, que es el único capaz de llevar a una manifestación más elevada de la individualidad.

Pero no basta; este nudo de problemas está constantemente presente en Gramsci, y la relación entre la espontaneidad y la conformación se presenta también de nuevo en un cuaderno sucesivo, en donde se plantea como relación entre «natural» y «artificial». Gramsci observa que en el dicho (es un proverbio ruso) de que «el hábito es una segunda naturaleza» está implícito el concepto de la historicidad de la naturaleza humana, pero que la

«naturaleza» es considerada como elemento ejemplar e inmutable precisamente porque en la contradictoriedad de las relaciones sociales también la conciencia de los hombres es contradictoria y está disgregada, y exige por ello una apelación «unificante» a la naturaleza, que se presenta como el modelo de la perenne libertad frente a la imposición de una conciencia histórico-social por parte de los grupos dominantes. Pero, se pregunta Gramsci, ¿cómo se forma esta conciencia autónoma?:

Todo elemento «impuesto» ¿tendrá que ser por eso repudiado *a priori*? Tendrá que ser repudiado como impuesto, pero no en sí mismo... El que la instrucción sea obligatoria no significa que tenga que ser repudiada; es preciso hacer «libertad» de lo que es «necesario», pero para ello hay que reconocer una necesidad «objetiva»... Por tanto, hay que referirse a las relaciones técnicas de producción, a un determinado tipo de producción que para ser continuado exige un determinado modo de vivir y por tanto determinadas reglas de conducta. Hemos de convencernos de que no sólo es «objetivo» y necesario cierto instrumental, sino también cierto modo de comportarse, cierta educación, cierta civilización; en esta necesidad y objetividad puede ponerse la universalidad del principio moral (Q 8-XXVIII, pp. 46 bis-47).

Aquí el discurso sobre el conformismo o la imposición social se refiere directamente al terreno educativo y escolar y vuelve a proponer la identidad marxista entre libertad y necesidad e incluso, en el discurso específico, entre libertad y una «nueva» forma de obligatoriedad (como corregirá luego, y ya conocemos el significado de este adjetivo). Pero la investigación de Gramsci insiste aquí en su meta ya maduramente alcanzada, configurando la necesidad no como una exigencia abstracta, sino como la necesidad «objetiva» inherente a las relaciones de producción, al tipo de civilización económica; la relación entre el modo de producción y el modo de vivir es el núcleo central de todas sus reflexiones sobre el americanismo, que aquí se entrelaza de nuevo con el tema del conformismo, llegando incluso a poner en la identificación entre «instrumental» y «educación» la identidad en la organización científica del trabajo manual y del trabajo de concepto, esto es, el motivo del taylorismo. El rigorismo, el moralismo gramsciano, coherentemente con su perspectiva de una superación de la moral (y de la política) busca y logra encontrar de este modo un fundamento no moralístico sino objetivo para la universalidad del principio moral; más aún, como él mismo señala: «No ha existido nunca otra universalidad más que esta necesidad objetiva (*Ibid.*, p. 47) (que luego, en la segunda redacción del Q 16-XXII, precisará como necesidad «de la técnica civil»). De la misma manera —ya lo hemos visto— establecía poco después el criterio

de la objetividad o universalidad en el plano de la gnoseología y de la lógica.

Podría temerse quizás en este punto que el conformismo social, precisamente por estar tan férreamente determinado por la necesidad objetiva de la «técnica civil», pudiera desmentir toda intención liberadora, adquiriendo el carácter de una inevitable determinación socio-ambiental, frente a la cual estaría destinada a sucumbir toda individualidad y personalidad. Realmente, en la concepción de Gramsci, este encuentro de un principio objetivo, en vez de negar la responsabilidad individual, excluye más bien toda arbitrariedad injustificada en el ejercicio de la inevitable conformación social.

La teoría fatalista por la que «todo está justificado por el ambiente social» y la responsabilidad individual queda absorbida por la responsabilidad social, significa solamente que no es posible ya comprender el desarrollo histórico que se resume en una continua «lucha» por cambiar lo que existe. Y si esta lucha exige que haya individuos y grupos que se sitúan como «educadores de la sociedad», no excluye sin embargo la responsabilidad de los individuos:

Así, pues, el ambiente no justifica, sino que solamente «explica» el comportamiento de los individuos, y especialmente de los más pasivos históricamente. La explicación servirá para ser a veces indulgente con los individuos y dará material para la educación, pero no debe nunca convertirse en «justificación» sin conducir necesariamente a una de las formas más hipócritas y repugnantes de conservadurismo y de «retrogradismo» (Q 8-XXVIII, pp. 48-48 bis).

La austeridad pedagógica gramsciana, dirigida a reafirmar los valores de la responsabilidad individual, se asocia aquí a la renovada condenación de la renuncia contradictoria a educar, que se esconde tras el pretexto del respeto a la persona; el peor conformismo sigue siendo el del aparente liberalismo. Cuando en las cartas (L 245, 15 de febrero de 1932; *Cartas*, 196-198) afirmaba que «todo tiempo ha tenido una modernidad en oposición a un pasado», subrayaba, lo mismo que en esta nota, la concepción de la historia como lucha, poniendo a la «modernidad» (o al presente) como sinónimo del conformismo, o sea, de una determinación voluntaria y consciente, y al «pasado» como sinónimo del espontaneísmo o —lo que es lo mismo— de la pura determinación ambiental.

Por otra parte, en la compleja dialéctica de conformismo e individualismo, tanto al primer término como al segundo se le puede atribuir una connotación positiva o una connotación ne-

gativa; lo que importa es que la cuestión se plantea, no en abstracto, sino históricamente, como lo hace precisamente Gramsci que, apelando a los ejemplos de la reforma y de la contrarreforma, sitúa sintéticamente este tema:

Dos aspectos, negativo y positivo del individualismo... El hombre colectivo o conformismo impuesto, y el hombre colectivo y conformismo propuesto (pero ¿puede entonces llamar conformismo?) (Q 9-XIV, p. 22).

Es una pregunta que se hace a sí mismo y a la que dará pronto una respuesta perentoria. Y señala que la lucha contra el individualismo es lucha contra un determinado individualismo, a saber, contra el individualismo económico (liberal) que corresponde a un determinado contenido social (capitalista), del que, por lo demás, Gramsci reconoce que ha cumplido una función progresiva en la historia, aun cuando ahora se ha hecho anacrónico. Esto es, Gramsci se coloca frente a los aspectos socio-económicos del problema exactamente como se había colocado frente a sus aspectos pedagógicos, del espontaneísmo rousseauiano; y asumiendo de nuevo la perspectiva histórico-dialéctica en que plantea este problema, parece como si se enfadara contra los que no saben o no quieren comprender la naturaleza verdadera, liberadora, de su «conformismo propuesto»:

Que se luche por destruir un conformismo autoritario, que resulta retrógrado y se ha convertido en un estorbo, y que a través de una fase de desarrollo de individualidad y personalidad crítica se llegue al hombre colectivo, es una concepción dialéctica difícil de comprender para las mentalidades esquemáticas y abstractas (*Ibid.*, p. 22).

En el plano pedagógico estos momentos históricos se expresan en el conformismo jesuítico, en el individualismo rousseauiano y en el nuevo conformismo, que ya conocemos por la carta determinante del 30 de diciembre de 1929 (*Cartas*, 124-126) y por las notas orgánicas del Q 4-XIII. Y podría decirse que, en el replanteamiento histórico-dialéctico de esta compleja relación, Gramsci se ha inspirado directamente en Marx cuando, al final del primer libro de *El capital*, coqueteando sólidamente con la dialéctica, establecería precisamente este tipo de relación entre lo individual y lo colectivo ².

2. Cf. K. Marx, *El capital* I, México 1973, 650 s, y lo que escribí en *Marx e la pedagogia moderna*, 50, n. 33, en polémica contra una interpretación de Vorländer, cf. asimismo, Th. Dietrich, *Pedagogia socialista*, Salamanca 1976.

4. *El estado educador*

La elección de una pedagogía del conformismo y del autoritarismo en contra de las concepciones espontaneístas y libertarias requiere, por tanto, para poder ser comprendida por encima de la aspereza de las palabras escogidas por Gramsci, que se tengan presentes por lo menos estas indicaciones suyas: en primer lugar, la doble distinción entre individualismo irresponsable e individualismo responsable, por una parte, y entre conformismo (o colectivismo) impuesto y conformismo (o colectivismo) propuesto, por otra; en segundo lugar, la afirmación de que la universalidad, con la que el individuo tiene que conformarse, encuentra en las relaciones de producción la base objetiva que excluye todo arbitrio y toda casualidad en la determinación del contenido y del fin educativo.

Ciertamente, la necesidad de la batalla histórica contra la pedagogía libertaria de tradición rousseauiana, tal como entonces se presentaba en Italia en su versión idealista, puede haber impulsado a Gramsci a insistir más bien en el motivo del conformismo propuesto que en el del individualismo responsable, que es la otra determinación positiva de su pedagogía. Tanto que, frente al desenvuelto salto que dio el idealismo para convertirse en sostén teórico de un régimen autoritario (recuérdense por lo menos las cartas 210, 7 de septiembre de 1931 y 269, 6 de junio de 1932 (*Cartas*, 166-169, 225-227), en donde Croce era definido como un instrumento eficacísimo de hegemonía aunque a veces en contraste con algún que otro gobierno), podemos preguntarnos si Gramsci no se entretuvo en una política antilibertaria ya superada, o si no acabó quizás haciendo coincidir incluso en cierto modo su autoritarismo propuesto con el autoritarismo impuesto, por ejemplo el de Gentile, cuando la lucha contra el fascismo triunfante habría requerido más bien, y por encima de todo, una defensa a ultranza de cualquier tendencia libertaria. En realidad, como ciertas coincidencias verbales a propósito del estado educador nos han dado ya ocasión de observar, existen divergencias sustanciales entre el «autoritarismo» gramsciano y el gentiliano (o fascista), y Gramsci, en la permanente atención que dirige a la actualidad político-pedagógica, a sus contradicciones, a sus previsibles desarrollos, no se ha dejado ciertamente escapar de modo inadvertido la oportunidad de una batalla por la libertad. Lo que ha pasado sencillamente es que no se ha entretenido en una batalla abstracta por una libertad metafísica, y que ha pretendido superar tanto esa libertad como el autoritarismo impuesto.

Es significativa a este respecto una breve nota, una mera apostilla, a un artículo de Missiroli que, sobre la base de una encuesta realizada en la universidad de Roma, documentaba la orientación predominante de los jóvenes hacia el historicismo, con alguna presencia de espiritualismo e iusnaturalismo, pero sin ninguna huella de positivismo y de individualismo, y con una fuerte exigencia de autoridad. Gramsci, que seguía siempre con mucha atención este tipo de encuestas con los jóvenes, concluye aquí que la colección de respuestas escritas por los estudiantes en que se basa el articulista «podría servir como demostración de la crisis intelectual que... no tiene más remedio que desembocar en una vuelta del materialismo histórico» (Q 3-XX, p. 5 bis).

La superación del positivismo y la orientación hacia el historicismo en el plano cultural, el arrinconamiento del individualismo y la exigencia de autoridad (que pueden parecer —y también estar— momentáneamente de acuerdo con el fascismo) en el plano moral: he aquí los dos aspectos de una crisis, y por tanto de un movimiento, que representan para Gramsci una perspectiva por encima de la cultura y de la política dominantes, por encima de la cultura crociana (historicista, pero individualista) y por encima de la política fascista (autoritaria, pero sin bases culturales ni morales). Esos motivos presagian inconscientemente por parte de la joven generación una nueva opción cultural y moral, cuyos elementos son los mismos que Gramsci va elaborando conscientemente, a saber, la autoridad y el historicismo, una nueva forma de autoridad (propuesta, etc.) y una nueva forma de historicismo (no especulativo, etc.), superior a la «sedicente clava» de Croce, de la que había hablado a Tatiana (L 263, 2 de mayo de 1932 y L 264, 9 de mayo de 1932; *Cartas*, 218-221, 221-223). De este modo nos propone una interpretación de los elementos de crisis contenidos en la realidad del momento que, transformando dialécticamente la apariencia obvia en una conclusión opuesta, le consiente trazar una perspectiva histórica destinada a revelarse exacta.

Así también, en otra nota del mismo cuaderno, examina el problema de los jóvenes, de la familia y de la relación más general entre las generaciones con este mismo criterio y llega a conclusiones que —podríamos decir con el mismo Gramsci— son difíciles de comprender para las mentalidades esquemáticas y abstractas. Recogiendo los conocidos motivos de las cartas a los familiares, especialmente a su hermana Teresina y a su hermano Carlo de 1931 y 1932, sobre la nueva situación que se ha creado para la mujer en la sociedad moderna, sobre el peligro de una

renuncia liberalística a educar, sobre la incapacidad de la generación fascista, lo mismo que antes de la liberal, para conformar a las nuevas generaciones, etc., Gramsci observa que el hecho de que la educación de los jóvenes se vaya confiando cada vez más al estado o a iniciativas escolares «privadas» (en el sentido hegeliano que ya conocemos) es un aspecto de la crisis de la institución familiar, así como de la nueva posición de la mujer en la sociedad, que determinan un empobrecimiento «sentimental» y una «mecanización» de la vida. Pero, naturalmente, él no deplora estos desarrollos objetivos de las relaciones familiares y sociales; lo que hace es constatar más bien sus contradicciones sin resolver y —lo que más nos interesa— señalar una vez más con cierta malicia dialéctica la sustancia autoritaria de toda renuncia libertaria a la educación:

Lo más grave es que la generación vieja renuncia a su tarea educativa en determinadas situaciones, en base a teorías mal comprendidas o aplicadas en situaciones distintas de aquellas que inicialmente expresaron. Así se cae incluso en formas de estatolatría: en realidad, todo elemento social homogéneo es «estado», representa al estado, en la medida en que concuerda con la burocracia estatal. Todo ciudadano es «funcionario» si es activo en la vida social según la orientación trazada por el estado-gobierno, y es tanto más «funcionario» cuanto más coincide con el programa estatal y lo elabora inteligentemente (Q 3-XX, p. 34; *Antología*, 314).

También estas reflexiones repiten motivos de las cartas, aparte de los ya recordados: la aplicación mecánica de teorías educativas que nacieron en circunstancias diversas, que estaba ya en la carta a su esposa del 30 de diciembre de 1929 (*Cartas*, 124-126); la afirmación de que todo elemento social es estado, que ya había hecho también de manera directa a su esposa («tú comprendes bien... que eres un elemento del estado») en la carta del 27 de julio de 1931 (*Cartas*, 160), y que aquí se amplía a la afirmación de que todo ciudadano es funcionario, análoga a la de que todo hombre es intelectual, es filósofo, es artista, que aparecen con frecuencia en los cuadernos. Pero sobre todo hay que subrayar —se decía— la malicia dialéctica con que Gramsci rechaza la estatolatría, identificándola con la renuncia libertaria, que aparentemente es su opuesto. Es estatolatría el olvidarse de que cada uno de los elementos sociales es estado y consiguientemente el pedirle al estado, como si se tratara de un organismo externo a los individuos, la tarea educativa que debería ejercer más bien cada individuo dentro de su propia esfera. Es estatolatría, finalmente, el disociar lo que es molecular de lo que es universal. La paradoja (por así llamarla) de la pedagogía moderna radica

precisamente en esto: la personalidad se forma tanto más libre y más rica cuanto más obligada se ve a disciplinarse, una vez sustraída a los influjos casuales del ambiente; la libertad individual es tanto más amplia y más real cuanto más actúa el individuo como elemento del estado.

Ligadas también con la profundización de estos mismos temas sobre la base de un análisis político actual hay algunas otras notas en las que Gramsci examina la política educativa de la iglesia. Por ejemplo, una nota sobre el valor educativo de la primera comunión, en evidente coincidencia de pensamientos (y probablemente de tiempo) con la carta a su mujer del 27 de julio de 1931, con ocasión de los 7 años de Delio:

La primera comunión. Una de las medidas más importantes arbitradas por la iglesia para reforzar su formación en los tiempos modernos es la *obligación* impuesta a las familias de que los niños hagan la primera comunión a los *siete años*. Se comprende el efecto psíquico que ha de tener en un niño de siete años el aparato ceremonial de la primera comunión, tanto como acontecimiento familiar individual cuanto como acontecimiento colectivo, y se comprende también qué fuente de terror puede dar de sí y, por tanto, de vinculación a la iglesia. Se trata de «comprometer» el espíritu infantil en cuanto que empieza a reflexionar (Q 5-IX, p. 30 bis; *Antología*, 304-305; *Cartas*, 160).

Se vuelve a evocar aquí aquella experiencia en la propaganda y en la organización que la iglesia ha ido acumulando durante milenios, y que culminó en el decreto de Pío X *Quam singulari* del 8 de agosto de 1910, y del que Gramsci ya había hablado en la carta a su mujer (y también en la carta, que hemos de ver todavía, al comité central del partido comunista de la Unión Soviética, de octubre de 1926: *Antología*, 204-205). Una experiencia y un campo de actividades frente al cual el estado moderno ha contrapuesto su propia iniciativa; Gramsci recordará a este propósito sobre todo la experiencia jacobina de la institución del culto al Ser Supremo y toda la lucha por una actividad autónoma política y moral del estado laico. A esta lucha le ha prestado ya Gramsci una atención especial en sus notas sobre los intelectuales y sobre su historia en el siglo XIX y vuelve una vez más ahora, observando que la lucha entre el estado y la iglesia, en la fase moderna, es una lucha por la hegemonía en la educación popular:

Por consiguiente, es lucha entre dos categorías de intelectuales, lucha por subordinar al clero, como típica categoría de intelectuales, a las directrices del estado, esto es, a la clase dominante (libertad de enseñanza-organizaciones juveniles-organizaciones femeninas-organizaciones profesionales) (Q 7-VII, p. 50).

Es una lucha (y Gramsci tiene ciertamente en su pensamiento al reciente concordato, al que dedica algunas otras notas) a propósito de la cual registra repetidamente la continua renuncia de los laicos y en particular del idealismo, incapaz de «caminar hacia el pueblo», a hacer de la propia filosofía un elemento educativo ya desde las escuelas elementales. Si él denuncia en definitiva la «compromisión» (esto es, la coerción en sentido negativo) del espíritu infantil realizada por la iglesia, no por eso aprecia la debilidad de las filosofías inmanentistas, incapaces de crear la unidad ideológica entre lo bajo y lo alto, entre los intelectuales y las masas:

Los intentos de movimientos culturales «hacia el pueblo» —universidades populares y obras semejantes— han degenerado siempre en formas paternalistas; por otra parte, faltaba en ellos toda organicidad, tanto de pensamiento filosófico, como de centralización organizativa. Se tenía la impresión de que se parecían mucho a los contactos entre los mercaderes ingleses y los negros de Africa: se daban mercancías de pacotilla para obtener pepitas de oro. Sin embargo, el intento fue estudiado y tuvo éxito, porque respondía a una necesidad popular (Q 8-XXVIII, p. 68).

Y a propósito de esta mentalidad aristocrática y colonialista, se pregunta (y responde implícitamente) si un movimiento filosófico es tal solamente en cuanto que elabora una cultura especializada o en cuanto que encuentra en el contacto con los «sencillos» la fuente de los problemas que estudiar y que resolver a través de la elaboración de un pensamiento superior, científicamente organizado. En una palabra, la renuncia de los laicos, la deserción de los intelectuales, el colonialismo pedagógico (mona de imitación del conformismo gramsciano) son los puntos contra los que dirige los tiros de su polémica.

Todos estos motivos vuelven a aparecer en otra interesante nota. Gramsci aprovecha la ocasión de la respuesta que, según un testimonio de Croce, habría dado Antonio Labriola a un estudiante que le preguntaba cómo educar a un papú: «Provisionalmente lo convertiría en esclavo». Gramsci relaciona esta declaración con la actitud colonialista que asumió Labriola en 1902 respecto a Libia y con la forma de pensar de Gentile cuando justifica la introducción de la enseñanza religiosa en las escuelas; se trata en ambos casos de un «pseudo-historicismo, de un mecanismo bastante empírico y muy cercano al evolucionismo más vulgar». El problema que hay que plantear históricamente es para él distinto: si una nación o una clase más evolucionada puede acelerar con su intervención el «proceso de educación» de otros

pueblos o de otras clases; y a pesar de su fuerte eurocentrismo, objeta que la forma de pensar de Labriola y de Gentile no es ni dialéctica ni progresiva; más aún, la encuentra francamente retrógrada tanto en el plano político como en el pedagógico:

La introducción de la religión en las escuelas elementales tiene efectivamente como correlación la concepción de la «religión buena para el pueblo» (pueblo = niño = fase atrasada de la historia a la que corresponde la religión, etc.), esto es, la renuncia a educar al pueblo (Q 8-XXVIII, p. 62).

Es característico del modo de pensar de Gramsci cómo él, una vez más, transforma la acusación de colonialismo, de mecanicismo, de esclavismo, en la acusación opuesta de «renuncia a educar»; para él coinciden estas dos actitudes, y el mantener sujeto a un pueblo o a un individuo significa nada más y nada menos que impedir, y no ciertamente favorecer, todo desarrollo autónomo. Por eso mismo, a la necesidad que establece Labriola (y correspondientemente Gentile) de un dogmatismo «esclavista», presenta dos objeciones; la primera, que de todas formas la esclavitud tiene que ser considerada como una necesidad histórica y no absoluta; la segunda, que contextualmente hay que afirmar la necesidad histórica contraria de la rebelión. Esclavitud y rebelión son dos términos análogos a autoridad y libertad y a todos los demás sinónimos con que ya nos hemos encontrado para la pedagogía. Y tal es efectivamente en él el vínculo que hay entre la pedagogía y la política, que su reflexión vuelve inmediatamente al tema de la escuela:

El que en las escuelas elementales sea necesaria una exposición «dogmática» de las nociones científicas, no significa que se deba entender por dogma el «religioso confesional» (*Ibid.*).

El dogmatismo escolar en el campo de la instrucción, esto es, del aprendizaje de las nociones concretas, del que Gramsci había hablado en la nota sobre el principio educativo, se limita aquí ulteriormente a las nociones científicas (las materias que no comportan juicios subjetivos, habría dicho Marx), mientras que se señala de nuevo la incongruencia de la pedagogía idealista, que sostiene verbalmente la libertad del niño, pero que en la práctica está dispuesta a dejarla en manos del más intransigente de los dogmatismos. Así pues, Gramsci nos advierte también aquí que hay dogmatismos y dogmatismos (esta palabra está destinada luego a quedar inserta repetidas veces en la segunda redacción de las notas orgánicas sobre la escuela y a encontrar en ella un

adjetivo —«dinámico»— para caracterizar esta acepción gramsciana); si por dogmatismo se expresa la necesidad histórica de una disciplina, incluso exterior y en el fondo coercitiva, esto no significa sin embargo esclavitud, «a no ser que se piense que toda coerción estatal es esclavitud». Y cuando añade que «hay una coerción de tipo militar incluso para el trabajo, que puede también aplicarse a la clase dominante, y que no es “esclavitud”, sino la expresión adecuada de la pedagogía moderna dirigida a educar a un elemento inmaduro...» (*Ibid.*, p. 62 bis), esta vuelta imprevista suya al tema político, expresivamente caracterizado por una terminología pedagógica, nos remite sin duda alguna a aquel discurso, que ya hemos leído en el Q 4-XIII, sobre los ejércitos del trabajo de Trotski y sobre el principio en sí mismo justo, pero comprometido por las soluciones prácticas brutales. Gramsci se ha trasladado con el pensamiento a la Unión Soviética; en efecto, sólo de esa forma puede interpretarse la alusión a la clase dominante que se somete a la disciplina militar coercitiva incluso para el trabajo; para aclarar inequívocamente este significado pueden servirnos de ayuda, junto con las notas sobre Trotski y el americanismo, que ya conocemos, aquella otra carta (más lejana en el tiempo, de octubre de 1926: *Antología*, 200-207), que Gramsci había enviado, en nombre de la oficina política del partido comunista italiano al comité central del partido comunista soviético, y donde señalaba el carácter excepcional de la experiencia histórica del proletariado ruso, que resultaba ser la clase dominante, pero que sin embargo estaba sometida a unas condiciones de vida inferiores a las de una parte de la clase dominada: una coerción ejercida gracias a una opción autónoma del proletariado sobre sí mismo. Pero de eso se trata precisamente: no toda coerción estatal es esclavitud; no hay necesidad histórica de esclavitud que no lleve consigo una necesidad histórica de rebelión; puede haber una opción autónoma de coerción como parte de una acción y como momento de una perspectiva de libertad más verdadera. Es todo un nexo de argumentaciones, que hemos venido recogiendo de forma dispersa en estos cuadernos misceláneos, y que finalmente nos aclaran qué es lo que Gramsci entiende por estado y por sociedad.

Todas estas páginas, aunque estrechamente relacionadas entre sí, no representan por ahora más que reflexiones escasamente organizadas; pero en estos cuadernos «misceláneos», especialmente en el 6-VIII y en el 8-XXVIII, el problema vuelve a aparecer y a profundizarse sistemáticamente; más aún, puede incluso señalarse sus términos refiriéndose a una nota en la que, comentando el pensamiento de Guicciardini de que un estado necesita

«armas y religión», Gramsci traduce esta oposición en una serie de fórmulas equivalentes:

Fuerza y consentimiento; coerción y persuasión; estado e iglesia; sociedad política y sociedad civil; política y moral...; derecho y libertad; orden y disciplina; o, con un juicio implícito de sabor libertario, violencia y fraude (Q 6-VIII, p. 39 bis).

Como se ve, es éste un catálogo sumario, el primero, de los términos más corrientes en su reflexión político-pedagógica, que —después de los catálogos con que nos hemos encontrado en estos mismos cuadernos, sobre las estructuras de la ideología y sobre las cualidades negativas del italiano—, además de subrayar la fuerte presencia de este tema en su reflexión, nos confirma la utilidad que tendría un léxico gramsciano redactado sistemáticamente. Se trata de términos y conceptos relativos a la ética, a la política, al derecho y también a la pedagogía (aunque con menor frecuencia, dada la ausencia de los términos específicamente pedagógicos que ya conocemos, como autoridad, conformismo, voluntarismo, espontaneidad, etc.), los cuales expresan todos una misma relación, igualmente presente en todos estos campos. Pero entre todos estos términos y conceptos, el que más nos interesa por ahora estudiar con cierta profundidad, sobre todo porque la incomprensión de su significación real en Gramsci podría comprometer gravemente la comprensión de toda su reflexión pedagógica, es precisamente el de estado y el de otros términos que se refieren inmediatamente al estado, como los de sociedad política, sociedad civil, etc.

Se recordará que en la carta a Tatiana del 3 de agosto de 1931 (*Antología*, 264-267), Gramsci declaraba que su interés por la cuestión de los intelectuales (del que la escuela es una parte, considerada en la misma serie de notas), había nacido «del deseo de profundizar en el concepto de estado». Así pues, ver cómo entiende él este concepto es una condición preliminar para aclarar igualmente el modo con que plantea el problema pedagógico. Hemos encontrado ya en los cuadernos el tema de la relación entre el estado y la sociedad civil, entendida hegelianamente como su «trama privada»; también hemos leído en las cartas a Tatiana de 1931 y de 1932 cómo Gramsci a la concepción común del estado en cuanto sociedad política o dictadura o aparato coercitivo le oponía una concepción del estado en cuanto equilibrio de la sociedad política y de la sociedad civil, y cómo distinguía entre hegemonía, consenso, dirección cultural, por una parte, y fuerza, constricción, intervención estatal, por otra. De la misma forma, en el Q 4-XIII, p. 12, precisamente en el discurso sobre los inte-

lectuales, había distinguido una vez más «dos planos supraestructurales»: sociedad civil u organismos privados, y sociedad política o estado (como escribe allí todavía), destinado el primero a ejercer la hegemonía y el segundo a ejercer el dominio o gobierno «jurídico» (hegemonía y dominio que no pueden separarse más que en abstracto, como observará luego). Podemos también recordar que, al comienzo del Q 6-VIII, p. 11, distinguía su concepción de la sociedad civil, derivada de Hegel, como «hegemonía política y cultural de un grupo social sobre la sociedad entera, como contenido ético del estado», del sentido que le dan los católicos, que la entienden como familia e iglesia, en oposición a la sociedad civil identificada con la sociedad política.

Es preciso reconocer, preliminarmente, que no siempre, ni siquiera en estos cuadernos en que su discurso sobre el estado se hace continuo y macizo, Gramsci consigue conservar un significado unívoco a los términos que emplea ni resolver hasta el fondo las dificultades de una investigación que requeriría una meditación documentada y reposada. No obstante, todavía se puede señalar una línea de investigación claramente orientada y una conclusión sólidamente basada en la perspectiva marxiana de la extinción del estado y del advenimiento de una sociedad autorregulada. El primer punto de su investigación es la crítica de la concepción del «estado» como puro gobierno político y la propuesta de una noción general del estado en donde se le entienda en sentido orgánico y más amplio; por lo demás, ya le hemos oído afirmar que el estado no se identifica con la sociedad política o gobierno, sino que comprende, como su trama privada, a la misma sociedad civil; más aún, es el equilibrio entre la sociedad política y la sociedad civil, la cual —dirá ahora— «es también ella estado, e incluso es el propio estado». En la primer nota que hemos citado, Gramsci sitúa el problema en una perspectiva histórica, preguntándose si la concepción del estado como gendarme nocturno (esto es, la concepción que lo reduce al puro momento de la fuerza, confiándole la única función de tutelar el orden público y excluyéndolo de toda intervención moral o económica) no será la única que supere a la concepción corporativo-económica. Pero «seguimos en el terreno de la identificación de estado y gobierno, identificación que consiste precisamente en una resurrección de la forma corporativo-económica, o sea, de la confusión entre sociedad civil y sociedad política (Q 6-VIII, p. 40; *Antología*, 291).

Esta alusión a la realidad histórica actual, identificando estado y gobierno y confundiendo sociedad civil y sociedad política (recuérdese que Gramsci, en su carta a Tatiana, había hablado

de «equilibrio», y no de «confusión» de sociedad política y sociedad civil), no expresa —obsérvese bien— la postura de Gramsci el cual distingue, como lo hizo en una de las cartas a Tatiana que hemos recordado, entre dos diversas nociones de «estado», una más restringida y específica, y la otra más general y comprensiva:

En la noción general de estado intervienen elementos que hay que reconducir a la noción de sociedad civil (en el sentido, pudiera decirse, de que estado = sociedad política + sociedad civil, o sea, hegemonía acorazada con coacción) (*Ibid.*).

Hegemonía (o bien, persuasión, como había dicho a propósito de la fórmula de Guicciardini) y coerción, y todos los demás términos de esta oposición, lo mismo que se suman todos ellos en la noción general de estado, también tienden históricamente a coincidir y a desaparecer como oposición con la desaparición de la oposición entre las clases, sobre la que se basa la existencia del estado. Pero, añade, evocando la doctrina (¡de Marx!) que concibe el estado como si tendiera a agotarse y a resolverse en la sociedad civil:

El elemento estado-coacción puede concebirse en un proceso de agotamiento a medida que se afirman elementos cada vez más importantes de sociedad regulada (o estado ético, o sociedad civil) (*Ibid.*).

Está claro que esta doctrina del estado es la doctrina de Marx y de Lenin, aquella doctrina que Gramsci tenía ya en la mente cuando, al abrir en las columnas de *Ordine Nuovo* la discusión sobre la escuela en junio de 1919, pensaba en una «democracia comunista internacional» que absorbiese la dictadura del proletariado. Y sigue siendo esta misma doctrina la que recoge inmediatamente después, continuando su discurso:

En la doctrina del estado-sociedad ³ regulada se partirá de una fase en la cual «estado» será lo mismo que «gobierno», y se identificará con «sociedad civil», a una fase de estado-vigilante nocturno, organización coactiva que tutelaré el desarrollo de los elementos de sociedad regulada en incremento continuo, la cual, por tanto, reducirá gradualmente sus intervenciones autoritarias y coactivas (*Ibid.*, p. 40 bis; *Antología*, 291-292).

Aunque el discurso de Gramsci no siempre parece rigurosamente coherente (en el pasaje antes citado la «sociedad civil» se

3. En el manuscrito hay una señal > muy marcada, que quizás haya que interpretar como una flecha, o sea, «del estado a la sociedad regulada».

identificaba con la sociedad regulada como momento último o punto de llegada de la disolución del estado, mientras que aquí la identificación entre estado y sociedad civil es un momento anterior al paso a la sociedad regulada, etc.), sin embargo este pasaje está claro en su conjunto. Por lo demás, puede servir a una mayor aclaración del mismo una observación (contenida en la misma nota en que se citaba a Guicciardini) sobre el sentido de la iniciativa jacobina de instituir el culto al Ser Supremo, que consistía precisamente en el intento de crear una identidad entre el estado y la sociedad civil, unificando dictatorialmente a los elementos constitutivos del estado en sentido orgánico y más amplio (estado propiamente dicho y sociedad civil, o —como también dirá— aparato gubernativo y aparato «privado» de hegemonía). Este paso significa por consiguiente que, a partir de una fase en que «estado» sería igual a «gobierno», o sea, sería un estado intervencionista y ético, identificándose por tanto con el aparato privado o la sociedad civil (será al mismo tiempo estas dos cosas), se pasará luego a una fase transitoria en la que el «estado» será la pura organización coercitiva, esto es, la dictadura de clase dirigida a tutelar el desarrollo de los elementos de la sociedad regulada, sin intervenir directamente en ellos, sin ser ya estado ético o intervencionista (nada de culto al Ser Supremo, nada de actividad ético-educativa, sino pura tutela del orden público); pero ésta será precisamente una fase meramente transitoria, en la que se irán reduciendo las intervenciones coactivas y autoritarias e irá creciendo por el contrario la autorregulación social. Pensemos en Marx que, en la *Crítica al programa de Gotha*, escribía que «entre la sociedad capitalista y la sociedad comunista media el período de transformación revolucionaria de la primera en la segunda. A este período corresponde también un período político de transición, cuyo estado no puede ser otro que la *dictadura revolucionaria del proletariado*»⁴; pensemos en el comentario que de estas palabras hacía Lenin, subrayando que «durante la *transición* del capitalismo al comunismo, la represión es *todavía* necesaria», y que «por último, sólo el comunismo suprime en absoluto la necesidad del estado, pues *no hay nadie a quien* reprimir, “nadie” en el sentido de *clase*, en el sentido de una lucha sistemática contra determinada parte de la población»⁵.

Pero esta obvia apelación a Marx y a Lenin no puede hacernos perder de vista la peculiaridad de la reflexión de Gramsci, que

4. Cf. K. Marx, *Crítica del programa de Gotha*, en K. Marx-Fr. Engels, *Obras escogidas*, Moscú s. f., 342.

5. Cf. V. I. Lenin, *El estado y la revolución*, en *Obras escogidas* II, Moscú 1960, 365-366.

define los términos y distingue los períodos sobre la base de una reconstrucción histórica propia. Había citado el ejemplo de los jacobinos y su «desesperado intento de meter en un puño a toda la vida popular y nacional»; ahora señala como característica de la burguesía en su fase revolucionaria precisamente a esta «voluntad de conformismo» que lleva consigo la eticidad del derecho y del estado, en contraposición a la indiferencia de las anteriores clases dominantes, que no se preocupan para nada de abrir sus límites de casta:

La clase burguesa se pone a sí misma como organismo en movimiento continuo, capaz de absorber toda la sociedad, asimilándola a su nivel cultural y económico: toda la función del estado se transforma; el estado se hace «educador», etc. (Q 8-XXVIII, p. 3; *Antología*, 316).

Es la concepción hegeliana del estado ético, el cual se opone a la ingerencia eclesiástica de herencia medieval y asume tareas educativas y morales. Pero Gramsci prosigue en este punto su replanteamiento histórico y se pregunta por qué tiene lugar a veces un parón y se vuelve a la concepción del estado como pura fuerza; y responde que la clase burguesa, ya saturada, resulta incapaz de asimilar nuevos elementos sociales, e incluso se desasimila a sí misma. Y frente a esta cerrazón de clases de la burguesía, una vez pasada su fase revolucionaria, Gramsci mira a la perspectiva de la nueva clase revolucionaria, el proletariado:

Una clase que se ponga a sí misma como capaz de asimilar toda la sociedad y que sea al mismo tiempo realmente capaz de expresar ese proceso lleva a la perfección esta concepción del estado y del derecho, hasta el punto de concebir la futura inutilidad de los fines del estado y del derecho, por haber agotado su tarea y haber quedado absorbidos en la sociedad civil (Q 8-XXVIII, p. 3 bis; *Ibid.*).

Lo mismo que había pronosticado para la política y la moral, también ahora repite para el estado la perspectiva de su «agotamiento». Por consiguiente, la voluntad de conformismo, el estado educador, esto es, que gobierna y se identifica con la sociedad civil, cooperando en la asimilación (otro sinónimo de conformismo, etc., que añadir al catálogo ya visto) de toda la sociedad a la clase dominante, son resultados y momentos de la revolución burguesa ante los cuales la burguesía retrocede apenas reconoce su incapacidad de hacer de todos unos burgueses, unos capitalistas (lo mismo que la sociedad esclavista no podría hacer de todos los elementos sociales unos propietarios de esclavos, ni la sociedad feudal podría convertir en feudatarios a todos sus elementos sociales), sin destruirse a sí misma. Esta exigencia revo-

lucionaria de la burguesía imposible de actuar solamente podrá ser actuada por el proletariado, que es el único que no necesita conservar clases diversas para aprovecharse de ellas, ni perpetuar la distinción entre dominantes y dominados.

En este mismo cuaderno Gramsci aclara una vez más esta perspectiva, refiriéndose explícitamente a la escuela:

Todo estado es ético en cuanto que una de sus funciones más importantes es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel o tipo que corresponde a la necesidad de desarrollo de las fuerzas productivas y por tanto a los intereses de las clases dominantes. La escuela como función educativa positiva y los tribunales como función educativa represiva y negativa son las actividades estatales más importantes en este sentido; pero en realidad tienden a este fin una multitud de diversas iniciativas y actividades llamadas privadas, que forman el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes (Q 8-XXVIII, pp. 56 bis-57).

Al lado de esta renovada alusión al desarrollo objetivo de las fuerzas productivas, es aquí interesante —y también nuevo— el paralelo entre la escuela y los tribunales, así como la alusión a otras iniciativas, que recuerda a los «otros caminos», que están siempre presentes en la reflexión de Gramsci desde su época juvenil. Sólo que aquí se trata de caminos «privados», al lado de los dos caminos «estatales» —las escuelas y los tribunales—, que caracterizan al momento hegeliano de la eticidad del estado educador, típico de la fase revolucionaria de la burguesía, cuando afirma que «todo el género humano será burgués». Pero esta perspectiva de universalidad podrá llevarse a cabo —Gramsci lo remacha una vez más— solamente por otra clase:

En realidad, sólo el grupo social que pone el fin del estado y de sí mismo como un fin que alcanzar, puede crear un estado ético, que tiende a poner fin a las divisiones internas de dominados, etc., y a crear un organismo social unitario técnico-moral (*Ibid.*, p. 57).

De esta forma, la concepción hegeliana del estado ético, desempolvada del idealismo gentiliano y que han hecho propia el fascismo y las corrientes de derecha (que de la crítica al estado que «no interviene» deducen —como Gramsci observa en otra nota— la exigencia de un reforzamiento del ejecutivo sobre la sociedad civil), es asumida por Gramsci en la perspectiva de un «estado sin estado». Si él habla de «estado educador» de la misma forma que los idealistas, por ejemplo Gentile y Lombardo Radice, el sentido de ambos discursos, por encima de la identidad de los términos, es muy distinto: incluso en los idealistas

que rechazaron luego el fascismo, como Lombardo Radice, no se va más allá de la afirmación de principio de la coincidencia entre estado e individuo, esto es, entre autoridad y libertad (y todos los demás sinónimos de los que Gramsci nos dio un primer catálogo). «La educación —escribía por ejemplo Lombardo Radice— tiene que ser, no arbitrio individual, sino obra consciente del estado, en el que queda superado el individuo, y en el que adquieren históricamente una existencia concreta los individuos»⁶; y resulta arduo no sólo encontrar cierta coherencia entre esta afirmación y las afirmaciones sobre la individualidad y libertad del niño o del maestro, que constituyen la constante más auténtica de su pedagogía, sino comprender además qué es lo que se entiende por estado y cómo se lleva a cabo realmente su relación con los individuos, los cuales aparecen más bien destinados a ser absorbidos por el estado, en una historia sin historia. Por el contrario, en Gramsci es precisamente la perspectiva histórica la que surge, anulada en las relaciones reales de clase que se desarrollan en la sociedad; y, para corregir el riesgo del arbitrio y de la utopía, se vuelve a proponer el elemento objetivo de las relaciones reales de producción, que, aunque aludido apenas en la definición de la futura sociedad sin clases concebida como un organismo social unitario *técnico-moral*, tiene sin embargo detrás de sí todo el trasfondo cultural del marxismo-leninismo y de las consideraciones que ya hemos visto desarrollar a Gramsci sobre las relaciones de producción como base objetiva de la universalidad.

De este trasfondo forma también parte otro aspecto de la perenne tensión de Gramsci hacia la universalidad: su internacionalismo. Por tanto, puede ser interesante leer en este contexto, como conclusión de los cuadernos misceláneos, otra nota que tampoco tiene una referencia directa pedagógica, pero que sin embargo resulta apta para situar todo el pensamiento de Gramsci y toda su opción pedagógica, tan ligada a la concretez del trabajo humano y tan contraria a la tradición retórica nacional (pero no «nacional-popular»). Se pregunta si el movimiento que llevó a la unificación nacional con el *Risorgimento* tenía que desembocar necesariamente (como ha sucedido con el fascismo) en el nacionalismo y en el imperialismo militarista; y su respuesta, como es lógico, es firmemente negativa: «esta solución es anacrónica y anti-histórica (o sea, artificial y de no largo alcance)». Más aún, las tradiciones italianas son cosmopolitas y todas las tendencias nacionalistas que han surgido en Italia, como la de Mazzini o Gioberti, no han sabido crear más que mitos verbales

6. Cf. G. Lombardo Radice, *Educazione e diseducazione*, 73.

y retóricos. (Al hablar así, Gramsci corrige de hecho su primera actitud sobre el «así llamado “internacionalismo”» y sobre el vago cosmopolitismo del pueblo italiano que —en Q 3-XX, p. 26— se había propuesto como un «elemento que examinar». Y prosigue:

La expansión moderna es de origen capitalista-financiera. El elemento «hombre» en el presente italiano o es hombre-capital o es hombre-trabajo. La expansión italiana es del hombre-trabajo, no del hombre-capital, y el intelectual que representa el hombre-trabajo no es el tradicional, hinchado de retórica y de recuerdos mecánicos del pasado (Q 9-XIV, p. 92 bis).

Parece como si brotaran aquí de nuevo las polémicas juveniles contra los profesores Monti y Paolo Boselli, pero ancladas más sólidamente a una visión histórica y a una perspectiva de futuro; vuelve, en un nuevo planteamiento, la figura del nuevo intelectual ligado a los desarrollos modernos de la relación ciencia-trabajo. Y Gramsci puede concluir con la indicación de la tendencia que le parece surgir del encuentro de la tradición con las exigencias actuales:

El cosmopolitismo italiano no puede menos de convertirse en internacionalismo... El pueblo italiano es el que «nacionalmente» está más interesado en el internacionalismo... La «misión» de civilización del pueblo italiano está en la recogida del cosmopolitismo romano y medieval, pero en su forma más moderna y avanzada (*Ibid.*, p. 93).

Ya hemos sentido a Gramsci hablar de la apertura de unas posiciones nacionales a otras posiciones continentales y de la tendencia de un partido moderno a «unificar a toda la humanidad», hablando en estos cuadernos de una «lucha por la unificación cultural del género humano» (Q 8-XXVIII, p. 56 bis). El elemento pedagógico de su política, su conformismo educativo, basado en la objetividad de las relaciones de producción y en el proceso de cientificación y de racionalización de las actividades humanas productoras de la vida colectiva, intenta ahora, a través incluso de una fundamentación historicista, definir el carácter universal y de futuro de sus propios fines.

Intelectualización = industrialización

Cuaderno 12-XXIX (1932)

En 1932 Gramsci recoge en el Q 12-XXIX las notas orgánicas sobre la escuela redactadas a finales de 1930 en el Q 4-XIII. Además de una colocación muchas veces distinta de las notas en el discurso y de algunas correcciones de menor importancia, algunas de las cuales ya hemos tenido ocasión de señalar (como el añadido de «formativa» a «humanista», o de «dialéctica» a «histórica, de movimiento», o la sustitución de «receptivo» por «dogmático», etcétera), encontramos algunas integraciones, a veces notablemente amplias, que sin modificar el sentido general del pensamiento de Gramsci acentúan significativamente los motivos, que ya hemos visto señalados de manera dispersa en los otros cuadernos misceláneos, de la relación entre libertad y dogmatismo por una parte, entre instrucción y trabajo, actividad intelectual y manual, cultura y profesión, por otra ¹.

1. *La organización de la escuela*

Habíamos visto en el Q 4-XIII cómo el discurso sobre la escuela partía del discurso sobre los intelectuales y cómo al lado de él volvía a aparecer el discurso sobre el americanismo; pero aquí estos dos discursos aparecen todavía más profundamente entrelazados; la breve nota sobre *Braccio e cervello* (Brazo y cerebro) y la otra sobre el *Nuovo intellettualismo* (donde corregirá

1. Todas las citas de este capítulo se refieren al Q 12-XXIX.

«especialista de la política» por «especialista + político»: *Antología*, 392), quedan incorporadas inmediatamente al comienzo del discurso general y les siguen luego sin solución de continuidad alguna páginas nuevamente redactadas, en donde el discurso sobre la escuela como instrumento para la elaboración de los nuevos intelectuales se desarrolla sobre la base de un parangón puntual entre las estructuras escolares y las estructuras industriales. En resumen, la organización escolar y el americanismo figuran unidos, como nunca lo habían estado hasta ahora, en una única consideración de sus estructuras y de sus finalidades sociales. Por consiguiente, vale la pena examinar estas nuevas páginas.

La elaboración de los propios intelectuales orgánicos por parte de una clase que coloque como dominante y que mire por tanto a la conquista de los intelectuales tradicionales requiere un instrumento específico; pues bien, «el instrumento para elaborar intelectuales de diverso grado» es precisamente la escuela, cuyo enorme desarrollo atestigua la importancia asumida por las categorías y las funciones intelectuales. Las instituciones escolares de diverso grado y las instituciones de alta cultura intentan por una parte profundizar en la «intelectualidad» de cada individuo y por otra multiplicar y afinar las diversas especializaciones:

La complejidad de la función intelectual en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de las escuelas especializadas y por su jerarquización; cuanto más extensa es el «área» escolar y cuanto más numerosos son los «grados» «verticales» de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización, de un estado determinado. Se puede tener un término de comparación en la esfera de la técnica industrial: la industrialización de un país se mide por su instrumental en la construcción de máquinas para construir máquinas y en la fabricación de instrumentos cada vez más precisos para construir máquinas e instrumentos para construir máquinas, etc. (p. 2).

El discurso sobre la extensión que podríamos llamar «horizontal» del área escolar y sobre la serie de sus grados «verticales» es una repetición del esquema del discurso inicial sobre la organización de la escuela (toda actividad práctica tiende a crear su propio tipo de escuela, y luego escuelas para los que enseñan en esas escuelas). Pero la comparación con la industria para la construcción de máquinas es nueva y presupone la profundización de los temas «americanistas» en los cuadernos misceláneos:

Lo mismo ocurre en la preparación de los industriales y en las escuelas dedicadas a esta preparación; son asimilables las escuelas y los institutos de alta cultura (*Ibid.*).

Además, al lado de esa comparación escuela-industria, brota aquí el otro tema de la necesidad democrática de responder a la multiplicación de las diversas especializaciones mediante la extensión de la instrucción de base:

A la más refinada especialización técnico-cultural no puede menos de corresponder la mayor extensión posible de la difusión de la instrucción primaria y la mayor solicitud por favorecer los grados intermedios para que alcancen mayor número (pp. 2-2 bis).

Esta creación de la más amplia base posible para la selección de los intelectuales, o sea, esta estructura democrática de la cultura, puede llevar consigo el inconveniente de la falta de ocupación de las capas medias intelectuales, «como ocurre de hecho en todas las sociedades modernas». Gramsci registra este hecho, pero sin deducir de él ni hipótesis de malthusianismo intelectual ni propuestas correctivas. Por el contrario, advierte que en la realidad esta elaboración de grupos intelectuales tiene lugar, no sobre la base de esquemas democráticos abstractos, sino de tradiciones históricas concretas; es lo que ocurre en Italia, donde —observa Gramsci, recogiendo sus caracterizaciones históricas de los intelectuales— el norte produce tradicionalmente técnicos sobre todo, mientras que el sur produce funcionarios y profesionales.

Concluidas estas nuevas páginas sobre la relación escuela-industria, Gramsci emprende de nuevo su discurso sobre los intelectuales, distinguiendo de nuevo los dos planos superestructurales en los que operan, de la «sociedad civil», esto es, del conjunto de organismos «privados» para el ejercicio de la hegemonía, y de la «sociedad política o estado» para el ejercicio del «dominio directo» y del gobierno «jurídico». El es consciente del carácter fragmentario y aproximativo de esta elaboración a la que ha dedicado los años de la cárcel, hasta el punto de que llega a escribir:

Todas estas notas deben ser consideradas sencillamente como apuntes y motivos para la memoria, que tienen que ser controlados y profundizados (pp. 4-4 bis).

Pero entretanto sigue ordenando mentalmente y planificando los diversos aspectos de la cuestión que hay que tomar en examen; más aún, en un punto determinado, trazando una línea sobre toda la página, vuelve a copiar (corrigiendo un poco) lo que hemos definido como un catálogo, o —según dice— como un «prospecto orgánico» o «registro», de los aspectos de la actividad intelectual:

Diversos aspectos de la cuestión de los intelectuales. Es menester hacer de todo esto un prospecto orgánico, sistemático y razonado. Registro de las actividades de carácter predominantemente intelectual. Instituciones ligadas a la actividad cultural. Método y problemas de método del trabajo intelectual y cultural, tanto creativo como divulgativo. Escuela, academias, círculos de diverso tipo como instituciones de elaboración colegial de la vida cultural. Revistas y periódicos como medios para organizar y difundir determinados tipos de cultura (p. 6).

Escuelas, academias, círculos, revistas y periódicos son por consiguiente las instituciones que se propone examinar. Y en este punto recoge sin correcciones ni integraciones todo el planteamiento inicial sobre la práctica que se hace compleja y sobre la ciencia que va ligada a la vida, sobre el nacimiento de la nueva escuela de cultura técnica al lado de la escuela tradicional de cultura clásica, con la crisis del viejo principio educativo, y sobre la solución «racional» de esta crisis.

Lo que aquí desarrolla es más bien —como ya habíamos enunciado— una «digresión» sobre el doble aspecto, deliberativo y técnico-cultural, en que tiende a dividirse la actividad de los órganos deliberantes. Ahora Gramsci señala que el nuevo cuerpo de funcionarios competentes que preparan el material técnico para los cuerpos deliberantes provienen de la industria, de la banca y de las finanzas, y que «el mecanismo se va extendiendo ahora orgánicamente y absorbe en su círculo a los grandes especialistas de la actividad práctica privada, controlando así los regímenes y las burocracias» (pp. 6 bis-7; *Cultura*, 51). Y añade una observación que, al mismo tiempo que remacha el realismo de su investigación, marxianamente extraña a toda lamentación retrógrada y a toda ilusión utópica, precisa el sentido de la exigencia de hombres que sean especialistas + políticos:

Puesto que se trata de un desarrollo orgánico necesario, que tiende a integrar el personal especializado en la técnica política con el personal especializado en las cuestiones concretas de administración de las actividades prácticas esenciales de las grandes y complejas sociedades nacionales modernas, todo intento de exorcizar estas tendencias desde el exterior no da otro resultado que una serie de sermones y de gemidos retóricos (p. 7; *Ibid.*).

En esta situación es preciso modificar la preparación del personal técnico-político, basada hasta ahora esencialmente en la tradición retórica humanística:

El tipo tradicional del «dirigente» político, preparado sólo para las actividades jurídico-formales, resulta anacrónico y representa un peligro para la vida estatal: el dirigente debe tener un mínimo de cultura

técnica general que le permita, si no «crear» autónomamente la solución justa, juzgar, por lo menos, entre las soluciones propuestas por los especialistas y elegir la más justa desde el punto de vista «sintético» de la técnica política (p. 7; *Ibid.*).

Recordemos que en esta segunda redacción Gramsci ha corregido la fórmula que definía al dirigente como «especialista de la política» escribiendo que es igual a «especialista + político». Pues bien, a nivel del dirigente, esta exigencia de plenitud (técnica más política) repite la unión del trabajo intelectual y del técnico-manual que está en la perspectiva de la escuela única, y hace todavía más evidente la relación entre esta escuela y las instituciones culturales de la sociedad adulta. También puede ser interesante notar cómo la «digresión» que seguía sobre las redacciones de revista como ejemplo de colegio deliberante de círculo de cultura se concluye ahora con un ejemplo histórico de lo que puede ser un método democrático de actividad colectiva para la elevación cultural de todos los miembros de una comunidad de trabajo; es un ejemplo que ya le hemos visto citar más veces:

En este sentido, es útil el principio de los «ancianos de Santa Zita» de que habla De Sanctis en sus recuerdos sobre la escuela napolitana de Basilio Puoti: es decir, es útil una cierta «estratificación» de las capacidades y actitudes y la formación de grupos de trabajo bajo la dirección de los más expertos y desarrollados, que aceleren la preparación de los más atrasados (p. 7; *Cultura*, 52).

Así pues, una especie de enseñanza recíproca para llevar a cabo lo que podría llamarse un conformismo no impuesto desde arriba, sino que brota de la colaboración democrática de personas iguales a diversos niveles de maduración cultural; el ejemplo citado relaciona inmediatamente el discurso sobre las revistas con el de la escuela.

Viene a continuación un nuevo párrafo que se refiere, no ya a la metodología del trabajo educativo desarrollado por «otros» caminos diversos de los de la escuela, sino precisamente a la ampliación de la función del estado en la educación, que era el tema con el que Gramsci volvió, en la primera redacción, al discurso directamente escolar. A propósito de la fijación de la edad escolar obligatoria, se ensancha y se radicaliza la alusión a la disponibilidad estatal que puede dedicarse a la escuela y que puede condicionar sus límites:

La escuela unitaria exige que el estado asuma los gastos que hoy corren a cuenta de la familia para el mantenimiento de los escolares, es decir transforma de arriba a abajo el presupuesto del ministerio de educación

nacional, ampliándolo y complicándolo de modo inaudito: toda la función de educación y formación de las nuevas generaciones pasa, de privada a pública, porque sólo de esta manera puede alcanzar a todas las generaciones sin división de grupos o castas (p. 7 bis; *Cultura*, 53).

Es evidente que precisamente las notas sobre el estado, que hemos leído en los cuadernos misceláneos intermedios entre la primera y la segunda redacción de estas notas orgánicas sobre la escuela, ayudan a comprender el «estatalismo» de esta nota. Partiendo del obvio subrayado del compromiso financiero estatal para hacer frente al ensanchamiento inaudito de la organización escolar y de la estructura de escuela-colegio interno que tendrá que asumir, se establece aquí la relación entre función «privada» y «pública», que puede comprenderse perfectamente pensando de nuevo en todo lo que Gramsci ha escrito sobre la concepción burguesa-hegeliana del estado educador (estado laico, ético, intervencionista), que ha madurado en oposición a la ingerencia eclesiástica de tradición medieval y a la disgregación corporativa. Para «arrastrar a todas las generaciones» y para conformarlas de forma homogénea superando las distinciones de clase en una formación unitaria, no es posible quedarse en la iniciativa privada de grupos corporativos, asociaciones, etc., lo cual perpetuaría inevitablemente las distinciones sociales a través de unos itinerarios educativos parciales y desiguales, sino que se precisa una iniciativa de todo el estado en su conjunto (que aquí podemos concebir todavía en la fase en que es igual a gobierno y se identifica con la sociedad civil).

Interesantes para la relación entre espontaneísmo y autoritarismo son además las observaciones que Gramsci introduce en el discurso sucesivo en las que determina, juntamente con los grados, también el contenido de la escuela unitaria, una concepción del mundo que entra en lucha con las concepciones folklóricas. Después de haber afirmado que la escuela elemental debería sobre todo desarrollar la parte que actualmente está descuidada referente a los derechos y a los deberes, a saber, las primeras nociones sobre el estado y la sociedad, advierte la oportunidad de hacer explícita, al lado de esta exigencia «autoritaria», a la exigencia libertaria opuesta:

El problema didáctico a resolver es el de moderar y fecundar la orientación dogmática que no puede dejar de tener en estos primeros años (*Ibid.*; *Cultura*, 54).

Es el problema de la relación libertad-disciplina, que había tratado en forma dispersa en las notas de los cuadernos prece-

dentes; mientras reafirma la exigencia dogmática para «los primeros años», como ya le hemos oído repetir con tanta frecuencia en sus cartas a los familiares, Gramsci advierte que esa exigencia debe sin embargo encontrar la oportuna mediación didáctica (que consiste luego en el hecho de que toda la escuela, desde sus primeros grados, se presenta como escuela activa). Pero por otra parte, precisamente después de esta afirmación libertaria, inserta una advertencia que parece más bien de carácter autoritario:

Aunque se haya de poner límites a las ideologías libertarias en este terreno y reivindicar con cierta energía el deber de las generaciones adultas, es decir, del estado, a «conformar» las nuevas generaciones (pp. 8-8 bis; *Cultura*, 56).

Así pues, templar el dogmatismo y al propio tiempo limitar el libertarismo.

Estamos en el año 1932. Gramsci ha pasado ya, en la correspondencia con sus familiares, del tema de la micro-coerción al de la macro-coerción y en los cuadernos misceláneos intermedios lo hemos visto en busca de una mediación entre conformismo e individualismo. Y también aquí, después de aquella profunda reflexión, el rasgo característico es el hecho de haber contrabalanceado la exigencia autoritaria y la libertaria. Gramsci llega a ello bien sea distinguiendo entre las diversas edades de los sujetos de la educación, o bien centrando todo en una sólida perspectiva social. La escuela creativa es la coronación de la escuela activa, había escrito dos años antes; ahora añade:

En la primera fase se tiende a disciplinar, y por tanto a nivelar, a obtener un cierto «conformismo» que se puede llamar «dinámico»; en la fase creadora, sobre la base ya alcanzada de «colectivización» del tipo social, se tiende a dar expansión a la personalidad, ya autónoma y responsable, pero con una conciencia moral y social sólida y homogénea (p. 8 bis; *Cultura*, 56).

Son precisamente las reflexiones de los cuadernos intermedios las que permiten ahora a Gramsci proponer esta nueva fórmula —«conformismo dogmático» (análoga al «contacto dinámico» entre marxismo y pueblo)— para expresar el vínculo dialéctico de autoritarismo y espontaneísmo en que consiste la relación pedagógica respecto a la primera edad. Sólo sobre la base de esta colectivización del tipo social es posible desarrollar responsablemente la personalidad, afirma ahora, recogiendo el tema de la relación libertad-responsabilidad-disciplina, ya tratado en los

cuadernos intermedios y transcribiendo en términos más generales la observación de que sólo sobre la base de una personalidad formada se manifiestan las inclinaciones individuales profundas y verdaderas, tal como había dicho en carta a su mujer (L 232, 14 de diembre de 1931; *Cartas*, 191-192).

Las añadiduras hechas sobre este punto tan importante de la relación autoridad-libertad remachan en su conjunto la clara oposición contra toda forma de espontaneísmo, y subrayan la tarea del estado en la organización de la función educativa; pero al mismo tiempo buscan también una revaloración del momento de la libertad individual, sustraída sin embargo al juego de la pura casualidad y del espontaneísmo y crecida como responsabilidad sobre la base de una intervención inicial dirigida a conformarla dinámicamente. Y ya sabemos que la garantía de la no arbitrariedad de esta intervención (y que de todas formas no puede ser exorcizada, ya que el conformismo siempre ha existido) es la relación con el mundo de la producción y con sus exigencias, según el criterio del «utilitarismo máximo».

Pues bien, precisamente a este mundo de la producción (no conviene olvidar la identificación entre trabajo y civilización, entre trabajo industrial y trabajo intelectual) es al que nos remiten las adiciones sucesivas. Se recordará que Gramsci, después de haber descrito la metodología didáctica de la escuela creativa, caracterizada por la actividad en los laboratorios, en los seminarios, en las bibliotecas, había pasado sin más a tratar de las academias. Por consiguiente, la metodología del trabajo intelectual en ambos niveles era el nexo que entonces ligaba a los dos discursos. Pero ahora, tras el discurso sobre la metodología de la escuela creativa, inserta una adición que cree un vínculo nuevo y más estrechamente coligado con el discurso de fondo, sobre la relación intelectualismo-industrialismo, escuela-sociedad:

La escuela unitaria significa el comienzo de nuevas relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial, no sólo en la escuela sino en toda la vida social. El principio unitario se reflejará, por eso, en todos los organismos de la cultura, los transformará y les dará un nuevo contenido (p. 8 bis; *Cultura*, 57).

Aunque ya en el Q 4-XIII (en la nota sobre el principio educativo) se decía que en la escuela elemental la concepción de ley natural y de participación activa del hombre en la vida de la naturaleza se «unifica» en el trabajo, la fórmula que aquí se usa de «principio unitario» y la identificación de este principio en las nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial (y el hecho mismo de que el trabajo, en un contexto de metodo-

logía escolar, se defina sin más como industrial) son sin embargo hechos nuevos respecto al Q 4-XIII, pero con los que ya nos encontramos en la elaboración de los cuadernos intermedios. Este principio unitario trasciende a la escuela propia y verdadera para afectar a todo el conjunto de los organismos culturales de la sociedad civil. Es verdad que Gramsci ya había anticipado esta fórmula cuando, a propósito de la sociedad italiana para el progreso de la ciencia, había hablado de la unión entre la teoría y la práctica, del trabajo intelectual y del industrial, que podría encontrar su raíz en la escuela única. Y ahora recoge ese motivo una vez más, en las líneas inmediatamente sucesivas, introduciendo el discurso sobre las academias, no ya con una simple alusión a la escuela unitaria, sino con la apertura a esta dimensión productiva y social mucho más amplia:

En una nueva situación de las relaciones entre la vida y la cultura, entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial... (p. 8 bis; *Cultura*, 57).

Las academias deberían convertirse en la organización del trabajo cultural para aquellos que pasan a la profesión y en el terreno de encuentro entre éstos y los universitarios. (Es superfluo repetir el sentido que tiene en Gramsci el adjetivo «nueva»). De esta forma, siempre en este mismo sentido se hace la añadidura y la corrección de unas líneas más adelante, en las que Gramsci propone no sólo la unificación de las organizaciones culturales existentes (academias, institutos, círculos, etc.), sino también la integración de su trabajo tradicional, que se despliega en la sistematización del saber existente, «con las actividades ligadas a la vida colectiva, al mundo de la producción y del trabajo» (p. 9; *Cultura*, 58).

Gramsci finalmente, al mismo tiempo que simplifica el esquema organizativo demasiado minucioso que había trazado en la primera redacción para estas instituciones, remacha una vez más la necesidad de la colaboración entre academias, universidades e institutos especializados (militares, navales, etc.), para obtener un impulso de la cultura nacional y una centralización que —añade— «serían superiores a los de la iglesia católica» (*Ibid.*; *Cultura*, 59).

Es ésta una alusión en la que vuelven a aparecer las reflexiones sobre la milenaria experiencia propagandística y organizativa de la iglesia y sobre la relación estado-iglesia, intelectuales laicos e intelectuales de la casta, que hemos visto tratar en las notas de los cuadernos intermedios. Y finalmente añade entre paréntesis algunas líneas en las que, una vez recordada la exigencia de una

sólida organización, concluye con una indicación de trabajo: una investigación sobre el tema del americanismo, que encierra un valor especial precisamente por el hecho de aparecer como conclusión de las páginas dedicadas con mayor organicidad a la escuela: «Estudiar con atención la organización y el desarrollo del *rotary club*» (*Ibid.*).

Así pues, la iglesia y el *rotary*, no por casualidad, después de las notas de los cuadernos intermedios que habían propuesto con frecuencia uno y otro tema, referido directamente el primero a las relaciones con el estado, y referido directamente el segundo al problema del desarrollo industrial y del americanismo. (Y ya hemos visto cómo Gramsci pasó de una identificación apresurada —con las debidas diferencias— del *rotary* con la masonería a su interpretación como filiación histórica del sansimonismo: «el rotarismo sería un sansimonismo moderno de derechas»). La iglesia y el *rotary*: estos dos modelos de organización del consenso, elaborados por las clases dominantes del pasado o del presente, no pueden menos de constituir para Gramsci el objeto de un interés no meramente histórico; por eso, ya desde las cartas a sus familiares había propuesto el ejemplo de la comunión a los siete años o del puritanismo americano como modelos de la capacidad de propaganda y de organización de los viejos grupos dominantes, que la «clase que aspira a hacerse dominante» no puede ciertamente descuidar.

2. *El principio educativo*

También en las otras páginas del Q 4-XIII dedicadas al *Principio educativo* y recogidos ahora en el Q 12-XXIX, las intervenciones son del mismo tipo y con frecuencia con los mismos términos.

Toda la parte inicial, relativa a los dos elementos de la educación del niño, a saber, las nociones científicas y las nociones de derechos y deberes que luchan contra el folklore, y a la concepción del trabajo, está sensiblemente reelaborada y ampliada. Mientras que en la primera redacción Gramsci había subrayado prevalentemente, con una cierta asimetría, la función de las nociones científicas, aquí restablece el equilibrio y, después de haber dicho que las nociones científicas entraban en conflicto con la concepción mágica del mundo y de la naturaleza, que el niño absorbe del ambiente impregnado de folklore, añade estas palabras, como si emprendiera de nuevo el *itinerarium mentis* que había trazado en los cuadernos intermedios: «Del mismo modo, las nociones de

derechos y deberes chocan con las tendencias a la barbarie individualista y localista, que también es un aspecto del folklore» (p. 9; *Cultura*, 61)².

Hay que notar aquí el paso del imperfecto (en el caso de las ciencias) al presente (para las nociones de derechos y deberes), que no tiene en sí mismo ninguna justificación, sino que es únicamente una señal de la intervención que ha tenido lugar en un texto anterior, olvidándose de hacer las oportunas acomodaciones, como sucede con frecuencia; y también es una señal de que en cierto modo Gramsci se da cuenta de que habla no tanto del ser como del deber ser de la escuela elemental. De todas formas, todo el nuevo discurso refuerza la actitud de Gramsci en contra del folklore:

La escuela y su enseñanza luchan contra el folklore, contra todas las sedimentaciones tradicionales de concepciones del mundo, para difundir una concepción más moderna, cuyos elementos primitivos y fundamentales vienen dados por el conocimiento de las leyes de la naturaleza como dato objetivo y rebelde al cual hay que adaptarse para dominarlo, y de las leyes civiles y estatales, producto de la actividad humana, establecidas por el hombre y, por consiguiente, susceptibles de ser transformadas por el hombre para los fines de su desarrollo colectivo; la ley civil y estatal ordena a los hombres del modo históricamente más adecuado para dominar las leyes de la naturaleza, es decir, para facilitar su trabajo, que es el modo de participación activa del hombre en la vida de la naturaleza, para transformarla y socializarla cada vez con mayor profundidad y extensión (pp. 9-9 bis; *Cultura*, 61-62).

Los dos elementos formativos, que se presentaban asimétricamente en la primera redacción (la concepción de *ley* natural y de *participación* del hombre en la vida de la naturaleza), aquí son puestos en simetría (*leyes* de la naturaleza, *leyes* civiles y estatales), y estas últimas adquieren mayor relieve y hasta pasan a convertirse en el elemento unificador y motor, hasta llegar a romper el equilibrio en su favor, de forma que se debe a ellas sobre todo el que la naturaleza sea socializada por el hombre. Con esto queda equilibrada de nuevo toda la concepción de Gramsci y adquiere un carácter concreto como humanismo del trabajo el concepto de nuevo humanismo; un trabajo que tiene una dimensión bastante más amplia que la didáctico-moral que suelen darle las escuelas activas. Este es el motivo de que, al examinar el panorama de las escuelas activas europeas trazado por Washburne, se propusiera profundizar en el concepto de escuela unitaria en la

2. Hemos sustituido «chocaban» por «chocan», más en consonancia con el texto original y con lo que señala el autor a continuación (*N. del T.*).

que la teoría y el trabajo están estrechamente unidos. De esta forma es como el discurso siguiente sobre el trabajo como principio educativo se va ampliando y profundizando y viene a dar un nuevo rigor, en este contexto escolar tradicional, al tema que hemos identificado con el nombre de «americanismo»:

Por eso se puede decir que el principio educativo en que se fundaban las escuelas elementales era el concepto de trabajo, el cual no puede realizarse en toda su capacidad de expansión y de productividad sin un conocimiento exacto y realista de las leyes naturales y sin un ordenamiento legal que regule orgánicamente la vida de los hombres entre sí, ordenamiento que debe respetarse por convicción ³ espontánea y no sólo por imposición externa, por necesidad reconocida y propuesta a uno mismo como libertad y no por mera coerción (p. 9 bis; *Cultura*, 62).

Se vuelve al pretérito imperfecto, dándole de nuevo inadvertidamente crédito al principio educativo de la escuela elemental existente, e incluso a la pasada (y no es improbable que Gramsci tenga en la mente su valoración positiva de la ley Casati, considerada como funcional en comparación con las intervenciones sucesivas).

De todas formas, las relaciones ordenadas entre los hombres son, al mismo tiempo y más todavía que el conocimiento de las leyes naturales, la condición del poder del trabajo humano; y su orden se representa todavía como vínculo entre espontaneidad y coerción, entre necesidad y libertad, entre cosa propuesta y cosa impuesta, según una terminología que se ha ido consolidando cada vez más en Gramsci y que obtiene también ella un carácter preciso y concreto de las recientes notas de los cuadernos intermedios.

También las líneas siguientes han sido parcialmente corregidas gracias a una oportuna profundización en el concepto de trabajo; antes había escrito:

La educación elemental está centrada... en el concepto y en el hecho del trabajo, ya que el orden social (conjunto de los derechos y de los deberes) ha sido insertado por el trabajo en el orden natural.

Pero corrige luego:

El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente a la escuela elemental, porque el orden social y estatal (derechos y deberes) es introducido y edificado en el orden natural por el trabajo (*Ibid.*; *Cultura*, 62).

3. En la edición de Einaudi de los *Quaderni* (I, 109) dice «convención», pero se trata de un evidente error de imprenta. Le sigue en este error el traductor de *Cultura* (N. del T.).

Es nuevo aquí el adjetivo «teórica», que se añade para definir la actividad del hombre, definida antes solamente como «práctica»; el conjunto nos remite a la unidad de trabajo intelectual y manual y hace de esta actividad teórico-práctica el instrumento a través del cual se introduce el orden social en el orden natural. Luego concluye con una nueva adición:

Este es el fundamento de la escuela elemental; que haya dado efectivamente todos los frutos, que el cuerpo docente haya adquirido conciencia de su cometido y del contenido filosófico de éste, es ya otra cuestión, relacionada con la crítica del grado de conciencia civil de toda la nación, de la cual el cuerpo docente no es más que una expresión mínima y no una vanguardia (*Ibid.*; *Ibid.*).

Aparece aquí resuelta la incertidumbre del discurso entre la escuela existente y la escuela hipotizada: Gramsci hablaba de un principio implícito, más o menos conscientemente advertido por la conciencia tanto del legislador como del maestro, el cual es aquí considerado como «cuerpo magistral», no ciertamente por una absorción casual de una expresión corriente, sino precisamente en una clara distinción de la hipótesis del maestro genial concreto, tan estimada por la pedagogía activista. También en las líneas siguientes, en las que, a propósito de la relación instrucción-educación, había hablado del «trabajo viviente del maestro», y en las que había dicho que «la lucha contra la vieja escuela era justa, pero se trataba de una cuestión de hombres», añade ahora una observación anti-individualista: «no de hombres que son inmediatamente maestros, sino de todo el complejo social de que los hombres son expresión» (p. 10; *Cultura*, 64). Esto es, deja de pensar en los maestros como individuos concretos para pensar en todo el complejo social. Y su discurso adquiere con ello una fuerza y una concreción distinta; veremos, por lo demás, que también sus otros discursos, incluso los que son aparentemente más técnicos e internos a la escuela, como el discurso sobre el latín, quedarán conscientemente encuadrados en este replanteamiento de 1932 dentro de una perspectiva social más amplia, de la misma manera con que la relación entre la escuela-única y las academias, que antes tenía sus motivos en el plano de la metodología didáctica, se fundamenta ahora en el nexo escuela-producción. Parece como si reviviera, en un nivel más elevado, aquel Gramsci de 1924, cuando afirmaba que el discurso sobre la escuela era técnico y político al mismo tiempo y que por eso, en las condiciones sociales existentes, era un puro juego mental desarrollarlo simplemente sobre bases técnicas: ha caído la intolerancia extremista de aquel momento de lucha abierta y en la

reflexión *für ewig* se ha recuperado el sentido profundo y prospectivo de la relación escuela-sociedad.

También las consideraciones sobre el nexo instrucción-educación (nos habíamos pasado un poco de la raya con la última cita) han sido profundamente reelaboradas y ampliadas. A Gramsci —como hemos visto— le parece contradictorio el que la pedagogía idealista, mientras niega que el discípulo sea un receptor mecánico, insista luego en la distinción entre instrucción y educación; aquí vuelve a emprender el discurso, asumiendo los términos de «cierto» (la instrucción) y «verdadero» (la educación) en el sentido de Vico:

Lo «cierto» se convierte en «verdadero» en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es un ente «individual» (y menos aún individualizado); es el reflejo del fragmento de sociedad civil en que el niño participa, de las relaciones sociales que se anudan en la familia, en el vecindario, en la localidad, etc. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones civiles y culturales diversas y analógicas ⁴ a las representadas por los programas escolares: lo «cierto» de una cultura avanzada se convierte en «verdadero» en el marco de una cultura fosilizada y anacrónica; no existe unidad entre la escuela y la vida y por esto no existe unidad entre la instrucción y la educación (p. 9 bis; *Cultura*, 63).

Así pues, el dato de la instrucción (lo cierto) asume un valor apriorístico de verdad universal en la conciencia del niño; en una palabra, puesto que esta conciencia, como hemos oído repetir tantas veces a Gramsci en la correspondencia con sus familiares, no es más que el reflejo de un ambiente muchas veces restringido y en definitiva medianamente retrasado respecto a la organización escolar, el dato de hecho, objeto de filología, se convierte en verdad filosófica, pero de una filosofía ideológica o mitificada. Pensemos en la polémica juvenil de Gramsci en contra del nocionismo de las universidades populares, enfundadas en sus elegantes togas, distribuidoras de perlas, en las que al faltarle al alumno el orden espiritual que sólo puede madurar a través de la disciplina del aprendizaje escolar, los datos de la cultura, las nociones (en una palabra, lo «cierto»), son asumidos como dogmas (como un «verdadero» mitológico). Aquí Gramsci añade la relación escuela-vida, que domina a todo este replanteamiento del año 1932, y que le sirve para superar toda actitud individualista en la consideración de la relación educativa. En este sentido amplía también el discurso sobre el nexo instrucción-educación, que puede estar

4. Debe decir «antagónicas», más en consonancia con el texto original: *antagonistici* y con el contexto.

representado en el trabajo vivo del maestro, «en cuanto que el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura representado por los alumnos y es consciente, también, de que su cometido consiste en acelerar y disciplinar la formación del niño de acuerdo con un tipo superior en lucha con el tipo inferior» (pp. 9 bis-10; *Cultura*, 63).

La falta de adecuación del cuerpo magistral, si se exalta con palabras la educatividad, lleva a unos resultados todavía menos consistentes, a la retórica, «porque carecerá de la corporeidad material de lo cierto, y lo verdadero no será más que una verdad de palabra, retórica» (p. 10; *Ibid.*).

El punto siguiente que había desarrollado Gramsci en la primera redacción se refería a la eficacia educativa de la vieja escuela, que para él residía no tanto en la voluntad declarada de educar como en las disposiciones y en los programas de la ley Casati. También aquí amplía de nuevo a la vida las perspectivas de la escuela y en este cuadro vuelve a insertar todo el discurso sobre el latín, que adquiere de este modo una significación mucho mayor. Las disposiciones y los programas establecidos por la ley Casati, nos dice, «eran la expresión de un modo tradicional de vida intelectual y moral, de un clima cultural difundido en toda la sociedad italiana por tradiciones antiquísimas».

Este clima y este modo de vida han entrado en agonía, la escuela se ha alejado de la vida y ésta es la causa de la crisis de la escuela. Criticar el programa y la organización disciplinar de la escuela no quiere decir absolutamente nada si no se tienen en cuentas estas condiciones. Sólo podremos volver a la participación realmente activa del alumno en la escuela si ésta se liga a la vida (p. 10; *Cultura*, 64).

Esta añadidura es densa en determinaciones fundamentales. Obsérvese cómo el propio Gramsci reclama nuestra atención sobre el sinsentido, lo «absolutamente nada», de cualquier crítica contra los programas y la organización escolar, como igualmente de cualquier propósito de escuela activa, que prescinda de un encuadramiento del problema escolar en toda la vida de la sociedad. (Por lo demás, había planteado de esta misma manera el problema de la universidad en el Q 3-XX). Aquí tenemos también la razón profunda de su desconfianza frente a las escuelas activas y su snobismo: no es el maestro individual, sino el complejo social al que éste pertenece, ni es el alumno individual, sino la relación real escuela-vida, que trasciende no solamente al individuo sino incluso a sus buenas intenciones, lo que puede hacer verdaderamente activa a la escuela. Y sin infravalorar la entrega y la valiosa dedicación de tantos apóstoles de la escuela activa, ¿no

habrá que ver precisamente en esta falta de una relación más amplia con toda la sociedad real, a pesar de que era ésta una hipótesis de principio del activismo, la razón de su crisis histórica?

De todas formas, precisamente de estas consideraciones sobre el cambio social y cultural y sobre el inmovilismo de la escuela, sobre la agonía del viejo principio educativo y sobre la separación entre la escuela y la vida, parte en esta segunda redacción el discurso sobre la lengua latina, que se ha leído demasiadas veces más como una defensa que como un epitafio de esta escuela. El ideal del estudio gramatical del latín y del griego, escribe en esta ocasión Gramsci utilizando el pretérito, «era un principio educativo en cuanto que el ideal humanista personificado por Atenas y Roma estaba difundido en toda la sociedad, constituía un elemento esencial de la vida y de la cultura nacionales. Incluso el mecanismo de los estudios gramaticales era animado por la perspectiva cultural» (*Ibid.*; *Cultura*, 65). Y continúa corrigiendo casi siempre el tiempo presente, utilizado a veces en la primera redacción, por el imperfecto, índice de la actitud del que da una valoración histórica y no pretende una propuesta actual de la enseñanza del latín. Había escrito que el estudio en sí mismo «parece» desinteresado; corrige: «parecía». Había escrito que no «se aprende» el latín y el griego para hablarlos, sino que «se aprenden» para conocer la civilización de los dos pueblos; ahora corrige: «se aprendía»... «se aprendían». Había escrito que «se aprenden» según la gramática; de nuevo corrige: «se aprendían». Además, siente la necesidad de reconfirmar su polémica en contra de la escuela jesuítica, aun después de haber dado una valoración mesurada de su necesaria «mecanicidad»:

En este terreno se pueden ⁵ conseguir grandes mejoras con subsidios científicos adecuados, sin necesidad de volver a los métodos pedagógicos de los jesuitas (p. 10 bis; *Cultura*, 66).

«Sin necesidad de volver»: la metodología «dogmática» de Gramsci no es de ningún modo un retorno a metodologías ya superadas, aun cuando en la valoración que viene a continuación vuelven a aparecer ciertamente los tiempos en presente y, lo que es más, se conserva toda la concepción positiva del latín como materia formativa, que engendra el hábito de razonar (antigua convicción, nunca desechada del todo, de Gramsci). Más aún, se puede observar un desarrollo más amplio de las alusiones a la gramática formal y al desarrollo de la conciencia histórica:

5. La versión «no se pueden» es evidentemente equivocada (*N. del T.*).

¿Cuál es, si no, el significado educativo de la continua comparación entre el latín y la lengua que se habla? Significa la distinción y la identificación de las palabras y de los conceptos, toda la lógica formal, con las contradicciones ⁶ de los términos opuestos y el análisis de las diferencias, con el movimiento histórico del conjunto lingüístico, que se modifica en el tiempo, evoluciona y no es, sólo, algo estático» (*Ibid.*; *Cultura*, 66-67).

En resumen, después de haber explicado que el latín «instruye», que acostumbra a razonar, ahora añade además que «educa», ya que la antigua tradición cultural-escolar ha hecho de él «el elemento ideal de un programa escolar». Y después de haber desarrollado un tanto este discurso sobre el carácter historicista y formalista al mismo tiempo del estudio del latín, concluye con una caracterización ulterior de la educación historicista del muchacho, que «se ha sumergido en la historia, ha adquirido una intuición historicista del mundo y de la vida, que se convierte en una segunda naturaleza, casi en una espontaneidad, porque no es inculcada pedantemente por una “voluntad” extrínsecamente educativa» (p. 11; *Cultura*, 67).

Es ésta una conclusión en la que se entrecruzan dos motivos diversos que tiene presentes Gramsci al copiar esta nota: el valor educativo que él atribuye a la lógica formal y al historicismo, punto de llegada de su *itinerarium mentis*, por una parte, y por otra la necesidad de la participación activa del educando, que aquí, en la contraposición renovada entre espontaneísmo y voluntarismo, brota de nuevo como condición imprescindible de la educación; lo que es voluntario y extrínseco se convierte, en el proceso educativo, en espontáneo e intrínseco, más aún (según el proverbio ruso) en una «segunda naturaleza». Son —como ya hemos visto— los dos temas que había desarrollado en los cuadernos intermedios.

Así pues, Gramsci, al transcribir de nuevo su discurso, que había partido originalmente de la crítica de la distinción entre instrucción y educación, lo enriquece ahora de otros elementos (la lógica, el historicismo, la oposición espontaneísmo-voluntarismo), que lo hacen más intrincado y complejo. Pero sobre todo interviene un elemento para darle tono y para aclarar la opción de Gramsci: lo mismo que había inserto al principio la alusión al cambio del modo de vivir y de la cultura tradicionales, al que la escuela había permanecido extraña, entrando en crisis precisamente por esto, y había dado de esta forma una dimensión y un

6. La versión «contracciones» en lugar de «contradicciones» es claramente errónea (*N. del T.*).

fundamento social a todo su discurso pedagógico-didáctico sobre el latín como principio educativo, así también ahora, al concluir este discurso, vuelve a la dimensión social:

Es toda la tradición cultural, viva aún (y especialmente) fuera de la escuela, la que, en un ambiente determinado, produce tales consecuencias. Se ve, por otro lado, que una vez modificada la intuición tradicional de la cultura, la escuela ha entrado en crisis y en crisis ha entrado también el estudio del latín y del griego (*Ibid.*; *Cultura*, 68).

En una palabra, haya o no haya tenido en sumo grado una virtud formativa y educativa (pero negándole de todas formas cualquier virtud «taumatúrgica»), el latín, y la escuela que lo tenía como principio educativo, está en crisis por no haber sabido cambiar, mientras que han ido cambiando la sociedad y la concepción del mundo en torno a él. Esta ampliación de horizonte le lleva a Gramsci a expresar con mayor claridad su disensión del viejo principio educativo, aun después de haber repetido su elogio. Antes había escrito: «Es posible sustituir el latín y el griego y será útil sustituirlos»; ahora, con mayor precisión, escribe: «Se habrá de sustituir el latín y el griego como fulcro de la escuela formativa, y se le sustituirá» (*Ibid.*; *Cultura*, 68)⁷.

Resulta verdaderamente paradójico que este discurso de Gramsci, tan férreamente enmarcado entre una apertura y una conclusión en la que se habla abiertamente de crisis de la escuela clásica por culpa de la separación en que ha caído respecto a la vida y a la cultura viviente, y sellado tan claramente por la constatación objetiva (esto es, algo más que un simple auspicio) de la necesidad de su abandono, les haya a pesar de todo parecido a muchos algo así como una «defensa» del latín. ¿Una defensa?, repetimos; más bien un epitafio. O, si se quiere, una serena valoración histórica de la función que ha tenido el latín, pero que ya no tiene ni puede tener. Por lo demás, todo lo que Gramsci ha escrito anteriormente sobre la búsqueda del principio educativo, ¿no propone quizás de una forma inequívoca «el concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica)» como principio educativo de la escuela elemental? Y la nota anterior sobre la organización de la escuela, ¿no propone quizás de una forma inequívoca como solución racional de la crisis la hipótesis de una escuela única inicial de cultura «humanista, formativa», aclarando enseguida el significado de estos dos adjetivos con la sucesiva definición: «que compagine el desarrollo de la capacidad de trabajar

⁷ La última frase «y se le sustituirá» no figura en esta traducción (*N. del T.*).

manualmente (técnicamente, industrialmente) con el desarrollo de las facultades de trabajo intelectual»? ¿Y no ha especificado Gramsci, a propósito de la formación humanista, que este término había que entenderlo en sentido amplio y no sólo en sentido tradicional? ¿no ha señalado, como valores fundamentales del humanismo, la autodisciplina intelectual y la autonomía moral necesarias para la ulterior especialización profesional? ¿no ha hablado de una nueva situación de relaciones entre vida y cultura, entre trabajo intelectual y trabajo industrial y de un nuevo intelectualismo, en donde la educación técnico-industrial (hoy diríamos más bien, tecnológica) es la base formativa del nuevo intelectual? Por muy arraigada que esté en él —y lo acabamos de ver también ahora— la valoración de la escuela clásica como escuela ideal o, mejor dicho, «racional» en un momento concreto del desarrollo histórico-social, como base formativa de los intelectuales tradicionales, de la casta, no hay nada que nos autorice a ver en esa valoración la defensa de la validez permanente del latín como fulcro de la escuela formativa de los nuevos intelectuales, orgánicos respecto a la clase que actualmente figura como dominante.

Se podrá reconocer que, una vez comprobada la crisis histórica del viejo principio educativo, de los viejos contenidos de la enseñanza, Gramsci no va más allá de la afirmación de la necesidad y de la dificultad de una adecuada sustitución de los mismos. Sin embargo, ha indicado la dirección «racional» de ese desarrollo, la nueva relación que se va estableciendo entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial, entre la universidad y las academias como punto de encuentro entre la investigación y la producción, entre la cultura y la profesión; y es una opción «moderna», que excluye toda nostalgia por el humanismo tradicional, cualquiera que haya sido su valor histórico. Es significativo el hecho de que en las notas de los cuadernos intermedios hayamos apreciado con tanta frecuencia la apelación al mundo de la producción para cualquier tipo de reforma de los institutos intelectuales, la afirmación del «máximo utilitarismo» y la explícita definición de un «nuevo intelectualismo», de un «nuevo humanismo», con su particular *itinerarium mentis*.

Otras añadiduras de menor relieve, pero dignas de atención de todos modos, aparecen en las últimas páginas de esta nota. La primera se encuentra en el discurso sobre la no democraticidad del predominio de una multiplicidad de escuelas profesionales frente a la escuela desinteresada y sobre la influencia social de la escuela, que consiste no ya en la formación de capacidades directivas, sino en la formación diferenciada para los diversos

grupos sociales. La escuela para el pueblo —había escrito— se organiza de tal modo que queda restringida la base de la «clase gobernativa» (o bien —como si quisiera corregir aquel concepto equivoco debido a Mosca— del «grupo gobernante») preparada técnicamente, «esto es, con una preparación universal crítico-histórica»; ahora, después de haber dejado caer esta última definición (esto es...), la sustituye por un discurso más largo:

En un ambiente social y político que restringe cada vez más la «iniciativa privada» (en el sentido de dar esta capacidad y esta preparación técnico-política), de modo que se vuelve, en realidad, a la división en órdenes «jurídicamente» fijos y cristalizados, en vez de superar las divisiones en grupos: la multiplicación de las escuelas profesionales, cada vez más especializadas desde el comienzo mismo de los estudios es una de las manifestaciones más claras de esta tendencia (p. 11 bis; *Cultura*, 69-70).

Como se ve, el discurso que se ha añadido resulta un poco retorcido; se trata de una primera redacción que habría necesitado algunas correcciones, dado que hay por lo menos dos expresiones que no son nada evidentes («en el sentido de dar» quizás podría haber sido «al dar»; «en vez de superar» habría estado mejor «en vez de pretender superar»). Pero de todas formas está claro el sentido general, a saber, que el restringir la base de masa para la escuela formativa y el multiplicar desde el principio las escuelas profesionales conduce a una cristalización «jurídica» (ya conocemos el significado conservador y autoritario que encierra este término) de los grupos sociales, que es precisamente de tipo medieval corporativo.

Y unas líneas más adelante nos encontramos con otra intervención. Había escrito que el nuevo curso pedagógico empobrece la enseñanza de la filosofía; ahora inserta entre paréntesis una nueva apelación al motivo de la determinación ambiental, a cuya superación están dirigidas con tanta tenacidad su exigencia de dogmatismo, de conformismo, de austeridad pedagógica, así como su crítica del espontaneísmo como renuncia a educar y como abandono en medio de los encuentros fortuitos del ambiente; esa pobreza a la que el nuevo curso pedagógico reduce la enseñanza de la filosofía le parece grave, «por lo menos para aquellos alumnos —la gran mayoría— que no reciben ninguna ayuda intelectual fuera de la escuela, en la familia o en el ambiente familiar y han de formarse únicamente con las indicaciones recibidas en clase» (*Ibid.*; *Cultura*, 70).

Y, después de repetir su defensa de la filosofía descriptiva, formal, en contra de la hipótesis de que los instrumentos lógicos

son innatos en lugar de ser históricamente adquiridos, tras afirmar una vez más que, por muy abstracta que sea, la lógica formal es adquirida sin embargo de una forma viva, dado que el alumno no es «un disco gramofónico, ni un receptor pasivamente mecánico», añade:

Por mucho que el convencionalismo ⁸ de los exámenes lo haga aparecer así algunas veces. La relación de estos esquemas educativos con el espíritu infantil es siempre activa y creadora, como activa y creadora es la relación entre el obrero y sus instrumentos de trabajo; un calibre es un conjunto de abstracciones y, sin embargo, no podemos producir objetos reales sin la calibración, objetos reales que son relaciones sociales y contienen ideas implícitas (p. 12; *Cultura*, 71).

Es éste un nexo sumamente denso de pensamientos, en el que vuelven a aparecer la valoración positiva del activismo (no espontaneísta), la crítica del convencionalismo litúrgico de los exámenes (¿se tratará quizás de una rectificación implícita de la importancia excesiva que se les atribuye en la carta a su sobrino Franco, en comparación con la liturgia de la primera comunión?) y, sobre todo, la identidad metodológica entre el trabajo intelectual y el trabajo técnico-manual, y el trabajo como portador de ideas.

8. El texto original habla de «convenzionalità liturgica»; este último adetivo ha sido suprimido en la traducción de *Cultura*, 71, pero ha de tenerse en cuenta para comprender la alusión posterior del autor (*N. del T.*).

Conformismo = Socialidad

Ultimos cuadernos misceláneos (1932-1933)

Tras la reelaboración orgánica llevada a cabo en 1932 en el Q 12-XXIX de las notas sobre la escuela, e incluso de la «serie sobre los intelectuales y el problema escolar», siguen, intercalados entre los cuadernos especiales, otros dos cuadernos misceláneos, el 14-I y el 15-II, a los que se añadirá luego el 28-III, en los que también encontramos notas en donde se profundiza en los motivos ya desarrollados y se anticipan motivos que habrá que desarrollar más tarde, de gran interés para nuestra perspectiva pedagógica, especialmente sobre la relación entre la pedagogía y la política, entre la libertad y la disciplina, entre el individuo y el estado y la sociedad, entre la naturaleza humana y las relaciones de producción, etc., a través de los cuales se vuelve también sobre el tema del americanismo, que será tratado de nuevo más tarde en uno de los últimos cuadernos especiales.

Algunos de estos temas están tratados incidentalmente, como es lógico, en algunos otros cuadernos especiales, donde a veces incluso los vemos enunciados con un relieve sintomático, como sucede por ejemplo para la relación entre libertad, automatismo y racionalidad en una nota del primero de los cuadernos especiales, dedicados a la filosofía de Benedetto Croce. A la pregunta de si la libertad y el llamado automatismo están en contraste, Gramsci responde:

El automatismo está en contraste con el albedrío, pero no con la libertad. El automatismo es una libertad de grupo, en oposición al albedrío individualista (Q 10-XXXIII, p. 2 bis).

Lo cual es un coherente desarrollo de las reflexiones ya hechas en los primeros cuadernos misceláneos sobre la espontaneidad y la dirección. Y continúa:

Una vez puesta la actividad solidaria y coordinada de un grupo social que actúe según ciertos principios acogidos por convicción (libremente) con vistas a determinados fines, se tiene un desarrollo que puede llamarse automático y se puede asumir como experiencia de ciertas leyes reconocibles y aislables con el método de las ciencias exactas (*Ibid.*).

En una palabra, el automatismo es, lo mismo que la «segunda naturaleza» de las cartas y de otras notas, el resultado de la adquisición de hábitos en un sistema de vida que esté adecuado a las relaciones más avanzadas de producción, a saber, relaciones de los hombres con la naturaleza y relaciones de los hombres entre sí.

Otra nota del mismo cuaderno le concede un relieve singular y un planteamiento original a la relación pedagogía-política. Puesta la filosofía, no ya como elaboración individual, sino como lucha cultural para transformar la mentalidad popular, Gramsci deduce de ello que «la cuestión del lenguaje y de las lenguas debe técnicamente situarse en primer plano» (lo cual le lleva a discutir las ideas de los pragmatistas sobre el lenguaje, anticipando los temas de su última investigación) y añade: «Este problema puede y debe situarse al lado del planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, según el cual la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, de referencias recíprocas, y por tanto todo maestro es siempre alumno y todo alumno es maestro» (Q 10-XXXIII, pp. 30 bis-31).

Lo cual es una observación interesante, no sólo porque confirma cuál es el momento activista que él incorpora a su pedagogía (¿no había dicho, por lo demás, que «toda la escuela es activa»?), mientras que rechaza los aspectos puramente «espontaneístas» y «snobistas» de la misma, sino también y sobre todo porque amplía la dimensión propiamente pedagógica. En efecto, continúa de este modo:

Pero la relación pedagógica no puede verse limitada a las relaciones específicamente «escolares», por las que las nuevas generaciones entran en contacto con las antiguas y absorben sus experiencias y sus valores históricamente necesarios, «madurando» y desarrollando su propia personalidad que es histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto y para cada uno de los individuos respecto a los demás individuos, entre grupos intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre *élites* y seguidores, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército (*Ibid.*, p. 31).

Nunca se había afirmado con tanta perentoriedad la existencia de la relación pedagógica en la sociedad, aunque es preciso reconocer enseguida que esta afirmación no va en el sentido más obvio de la identidad entre pedagogía y política (subrayada con tanta fuerza por Lenin), esto es, del inevitable condicionamiento político de cada acto educativo, sino en el sentido opuesto, de la modalidad educativa inherente a toda relación política; y también es preciso añadir que la relación escolar no por eso se toma como modelo de la relación política, sino que aparece más bien como un aspecto reducido y parcial de la misma, que no justifica ningún triunfalismo pedagógico. Pero, una vez dicho esto, resulta de todos modos consolidado todo el planteamiento de la investigación gramsciana sobre la escuela como parte de la investigación sobre los intelectuales, animada del deseo de profundizar en el concepto de estado, o lo que es lo mismo en la dimensión política. La lectura de los primeros cuadernos misceláneos nos ha ido preparando para esta conclusión, que encontrará bien pronto nuevas determinaciones.

Y precisamente en esta dimensión es como hay que leer todos los discursos de Gramsci, hasta los más «especializados», como por ejemplo el del lenguaje, que vuelve a aparecer en el cuaderno siguiente como elemento de un discurso en donde la relación entre la pedagogía y la política se presenta en cuanto exigencia de orden intelectual y moral, por una parte, y de «orden público» por otra, recogiendo los temas ya conocidos de la originalidad y de la disciplina. Comentando una máxima de Vauvenargues ya citada (Q 8-XXVIII, p. 60) sin ningún comentario («es más fácil decir cosas nuevas que poner de acuerdo las que ya se han dicho»), él observa ahora:

Necesidad de un orden intelectual, al lado del orden moral y del orden... público. Para crear un orden intelectual, necesidades de un «lenguaje común» (en contra del neolalismo intelectual y del bohemismo). Originalidad «racional»: hasta el filisteo es un original, lo mismo que el desmelenado. En la pretensión de originalidad hay mucha vanidad e individualismo, y poco espíritu creador, etc. (Q 11-XVIII, p. 65).

Tendremos ocasión de ver cómo este punto relativo a la necesidad de un lenguaje común para crear un orden intelectual, que figuraba ya en otras notas, será recogido más tarde, en el último cuaderno. Ahora es preciso poner de relieve ante todo la fórmula «originalidad racional», en la que se recoge la complejidad de las exigencias de Gramsci, que son al mismo tiempo de originalidad y de racionalidad, de espontaneidad y de disciplina, o de cualquier otro modo con que él defina estos conceptos alternativos; siempre

se trata de una fórmula «dialéctica», análoga al «conformismo dinámico» que encontramos en la segunda redacción de las notas sobre la escuela.

Pues bien, estos problemas de la relación pedagogía-política y originalidad-razionalidad, tratados ya en los primeros cuadernos misceláneos y presentes también en los primeros cuadernos especiales, estarán en el centro de las notas de los dos siguientes cuadernos misceláneos.

Este mismo ámbito de problemas es el que se toca en una nota del primero de estos nuevos cuadernos misceláneos, en donde recogiendo una idea que ya figuraba en la carta a su mujer en que le decía que como madre era un elemento del estado, y también en una nota del Q 3-XX, en donde afirmaba generalizando que todo elemento social homogéneo es estado, Gramsci observa:

Porque todos son «hombres políticos», todos son también legisladores...
Un padre es legislador para los hijos (Q 14-I, p. 7; PA, 67).

O sea, una vez más, la relación pedagógica existe en toda la sociedad en su conjunto, o bien, como ha dicho en otro lugar, el conformismo ha existido siempre, siempre ha habido una relación entre dirigentes y dirigidos, etc. Pero en esta nota el discurso insiste sobre todo en el hecho de que son legisladores o dirigentes no sólo los hombres específicamente legisladores, sino «la comunidad de los hombres», y que lo que hace tales a los legisladores propiamente dichos es el hecho de que, además de elaborar las directivas, elaboran también los instrumentos para «imponerlas», o bien para obtener el «consentimiento espontáneo» de las masas, que tienen que colaborar en la elaboración de las directivas, «vivir» esas directivas, modificando los propios hábitos. Y la conclusión es la misma conclusión «dialéctica», difícil para las mentes abstractas y esquemáticas, que ya le hemos oído enunciar en un contexto bastante parecido a éste:

Si cada uno es legislador en el más amplio sentido del concepto, sigue siendo legislador también cuando acepta directivas ajenas y al seguirlas controla que también las sigan los demás, las divulga habiéndolas comprendido en su espíritu... (*Ibid.*, pp. 7-7 bis; PA, 68).

De la misma forma había dicho también que todos son filósofos, que todos son artistas, que todos son intelectuales, y en particular que es intelectual cada uno de los miembros de un partido político, en cuanto que participa de una concepción del mundo y contribuye a divulgarla.

Por consiguiente, en donde todos elaboran las directivas, todos son igualmente legisladores «en el sentido más amplio de la palabra», tanto aquellos que elaboran los instrumentos para imponerlas, como aquellos que les prestan su consentimiento espontáneo. La relación permanente entre gobernantes y gobernados para realizar una voluntad colectiva no puede ser pasiva o mecánica, sino que se presenta como una disciplina que limita el albedrío y la impulsividad irresponsable:

Por tanto, la disciplina no anula la personalidad y la libertad. La cuestión de la «personalidad y libertad» no se plantea en relación con el hecho de la disciplina, sino en relación con 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 «arbitrio» o una imposición extrínseca y exterior, la disciplina es un elemento necesario de orden democrático, de libertad (Q 14-I, pp. 24-24 bis; *Política*, 189).

Aquí resulta característico la transferencia de los problemas de la ética a los problemas sociales concretos. De esta misma forma habíamos oído también a Gramsci indicar como elemento decisivo para el trabajo intelectual o manual la colocación social en que éste se desarrolla, o en otras ocasiones negarle un carácter aristocrático a la vieja escuela humanística por el hecho de que tendía a crear dirigentes, mientras que se lo atribuía por el hecho de ser la escuela de un determinado grupo social. Lo mismo sucede aquí: no es la existencia de una disciplina lo que compromete la libertad, sino el tipo de poder que la ordena. Gramsci había hablado ya de un método de la libertad, es donde la «nueva construcción» tiene que levantarse desde abajo; había hablado de un nuevo conformismo, esto es, de autodisciplina, de una auto-coerción ejercida por una *élite* de una clase sobre la propia clase. Entonces la autoridad se reduce a «función técnica», esto es, a la preparación de los «instrumentos» para imponer las directivas elaboradas por la «comunidad de los hombres», todos ellos legisladores. En el fondo está la extinción del estado y el crecimiento de la «sociedad regulada».

Todos estos motivos confluyen y encuentran su expresión quizás más incisiva en una nota que lleva por título *Sincerità (o spontaneità) e disciplina*. La sinceridad o espontaneidad tiene valor para Gramsci solamente si es disciplinada. La originalidad —nos dice—, la personalidad, puede tener un significado romántico, que está justificado históricamente en cuanto que nació dentro de la oposición a un determinado conformismo esencialmente «jesuítico» (que es cuanto había observado ya en la carta donde se resolvía la duda sobre el espontaneísmo y en la

nota sobre la organización de la escuela a propósito del activismo, de su fase romántica y de la fase clásica que había que alcanzar). De manera análoga, recogiendo el concepto de «dogmatismo dinámico» que contenía aquella nota, precisa ahora:

El individuo es históricamente original cuando da el máximo relieve, la máxima vida, a la «socialidad», sin la cual sería un «idiota» (en el sentido etimológico, no muy alejado, sin embargo, del sentido real y corriente) (Q 14-I, p. 29 bis; *Cultura*, 283).

El desprecio de Gramsci por esta originalidad idiota es el mismo que ya le hemos visto expresar en su polémica contra el *bohemismo*, cuando, citando aquella expresión de Turguenev sobre el «lugar común al revés», echaba agua sobre el fuego de la originalidad veleidosa del desmelenado, comparable con la «originalidad» del filisteo. Lo mismo que antes había dicho que el problema no radica en la existencia de una disciplina, sino en su origen social, así dice ahora que el problema no está en el conformismo, sino en su cualidad y en su gestión, por así decirlo; si el conformismo jesuítico era artificioso, esto no excluye la posibilidad de un «conformismo racional», y la disciplina de ese conformismo tiene que convertirse en «espontaneidad» y en «sinceridad». En este sentido, por lo demás, había hablado ya de la coincidencia entre automatismo y racionalidad. Aquí insiste, cargando de sarcasmo su definición:

El conformismo no significa nada más que «socialidad», pero gusta utilizar la palabra «conformismo» para confundir a los imbéciles (*Ibid.*; *Ibid.*).

Se trata realmente de una definición lapidaria, que responde a la pregunta (plantada en Q 9-XIV) de si podía aplicarse al conformismo propuesto la calificación de conformismo, y que desaconseja toda interpretación demasiado fácil del conformismo racional o del dogmatismo dinámico de Gramsci en el sentido de un conformismo mecánico, de una disciplina impuesta, etc. Este conformismo suyo no está en contradicción con la originalidad, sino que la hace mucho más seria y difícil, distinguiéndola de la originalidad arbitraria, desmelenada e irresponsable, muy parecida a la del filisteo. Su concepción se presenta de forma dialéctica, difícil para las mentes esquemáticas y abstractas:

Lo realmente difícil y arduo es poner el acento en la disciplina, en la socialidad, y aspirar, sin embargo, a la sinceridad, a la espontaneidad, a la originalidad, a la personalidad... Pero la socialidad, el conformismo

es el resultado de una lucha cultural (y no sólo cultural); es un dato «objetivo» o universal, del mismo modo que ha de ser forzosamente objetiva y universal la «necesidad» que sirve de fundamento al edificio de la libertad» (*Ibid.*, p. 30; *Cultura*, 284).

Así pues, el conformismo que se nos ha presentado con tanta frecuencia como el inevitable *proceso* educativo, que siempre ha existido, bien sea en la relación molecular entre los individuos, o bien en la relación universal entre las generaciones o entre las clases, esto es, como el instrumento para el fin, que aquí se proclama con claridad irrefutable, de la formación de la personalidad, ese conformismo se considera en esta ocasión como el *resultado* de la conformación de cada uno con el modelo social.

Unas páginas más adelante, al discutir del «racionalismo», que se acepta normalmente en arquitectura, pero que hay que rechazar en literatura (en la polémica contra la literatura «funcional»), insiste en estos motivos:

¡Otra vez la coacción social! ¡Cuánta charlatanería contra esta coacción!... ¡Sería cosa de ver si la coacción ha dejado alguna vez de existir! Pues, ¿deja de ser coacción si se ejerce inconscientemente por el ambiente y los individuos aislados y no por un poder central o una fuerza centralizada?... La coacción sólo lo es para el que no la acepta, no para quien la acepta; si la coacción se ejerce y desarrolla de acuerdo con la evolución de las fuerzas sociales, no es coacción, sino «revelación» de verdad cultural conseguida con un método acelerado (Q 14-I, p. 31 bis; *Cultura*, 285).

Si de todas formas se lleva a cabo la coacción, tanto por obra del arbitrio individual como de la causalidad ambiental, esa coacción no tiene por qué ser rechazada, ya que entonces es «racionalismo», con tal que esté en conformidad con el desarrollo objetivo de las fuerzas sociales. Por consiguiente, Gramsci remacha aquí el verdadero criterio de racionalidad del conformismo, a saber, su correspondencia con el desarrollo social. De esta misma forma había indicado, en las notas de los anteriores cuadernos misceláneos, la objetividad de las relaciones de producción y del utilitarismo máximo. Por otra parte, en la polémica concreta de esta nota (en la que es transparente la alusión a la Unión Soviética), señala cómo la palabra coacción es combatida por los intelectuales tradicionales porque es lucha en contra de ellos, en cuanto que se oponen a toda «revelación» y prefieren que «las novedades se vayan abriendo camino poco a poco».

Esta misma polémica en contra de los intelectuales tradicionales y esta misma búsqueda de una base objetiva del conformismo que se necesita para el desarrollo de la personalidad vuelven a aparecer

en una nota del segundo de estos nuevos cuadernos misceláneos, en donde Gramsci discute sobre la relación entre la naturaleza humana y las condiciones sociales con las estructuras materiales que las sostienen, a propósito de un tema que ya había tratado, a saber, el individualismo o la actitud que cada uno de los períodos históricos ha mantenido sobre la posición del individuo en el mundo. Lo que se designa como individualismo —nos dice— tuvo su origen en la revolución cultural del renacimiento y de la reforma, pero el individualismo con el que hoy tenemos que vérnoslas es esencialmente aquel que se manifiesta en la apropiación individual de las riquezas, frente a la socialización de la producción, esto es, el individualismo liberal burgués. Y lo mismo que la crítica al individualismo rousseauniano en pedagogía había sido asociada por él a la negativa a volver al conformismo jesuítico, así también ahora pone la objeción de que la crítica a este individualismo burgués no puede hacerse ciertamente en nombre de la sociedad corporativa medieval, que siempre hizo coincidir a la personalidad con la propiedad, atribuyendo derechos políticos solamente a los que tenían algún censo; y entonces, si sólo es hombre aquel que posee, y si se ha hecho imposible que todos posean, ¿por qué los católicos consideran «anti-espiritual» una forma de propiedad en donde las fuerzas materiales contribuyen a constituir no solamente algunas, sino todas las personalidades?

En realidad, se reconocía implícitamente que la «naturaleza» humana estaba, no ya dentro del individuo, sino en la unidad entre el hombre y las fuerzas materiales; por consiguiente, la conquista de las fuerzas materiales es una manera, y la más importante, de conquistar la personalidad (Q 15-II, p. 18).

Ya había dicho anteriormente que el programa de reforma económica es el modo concreto con que se presenta toda reforma intelectual. Ahora, redoblando su *vis polemica* en contra del corporativismo medieval y el individualismo burgués de los tiempos modernos, no les contrapone un abstracto deber ser, sino que partiendo de la misma verdad implícita en aquellas posiciones históricamente superadas —esto es, la coincidencia del hombre y de las fuerzas materiales— les contrapone, desmitificando sus bases reales pudorosamente ocultas, una perspectiva realista. Pero lo que más nos interesa todavía es que esta relación entre personalidad y fuerzas materiales da origen, una vez más, a todo el discurso de Gramsci sobre la escuela única del trabajo y sobre el trabajo como principio educativo. Ya hemos visto cómo, a través de sus páginas, se había ido ampliando marxísticamente

su concepto del trabajo hasta llegar a ser «el modo propio del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza para transformarla y socializarla» (una concepción que podía parecer incluso desproporcionada para la modesta tarea de la instrucción elemental); aquí volvemos a encontrar otra motivación de esta misma exigencia, a saber, que el hombre, su individualidad, su personalidad, se desarrollan únicamente en la apropiación de la naturaleza, llevada a cabo en el contexto social con los demás hombres, que se ha hecho posible gracias a la ley civil y estatal que ordena a los hombres según un modo históricamente conforme.

Por otra parte, si la conquista de las fuerzas materiales es otra expresión de aquella exigencia de fundamentar objetivamente el conformismo, vinculándolo a las relaciones de producción y al desarrollo efectivo de la vida social, Gramsci no ignora que la construcción de la personalidad, o bien la «construcción de un *hombre colectivo*», esto es, el inevitable conformismo, es una lucha que puede resultar cara. Ya lo ha visto así en el caso del fordismo, cuando consideró el problema desde el punto de vista del sacrificio de las clases subalternas; ahora lo considera a propósito de las dificultades que puede acarrear incluso en donde ese conformismo es ejercido por una clase sobre sí misma, como es el caso de la Unión Soviética. Este problema se había ya planteado repetidas veces en las cartas desde finales del año 1930 y especialmente en los meses de febrero y marzo de 1932, a propósito de las perturbaciones psíquicas que habían surgido en su esposa por culpa de su excesiva entrega al compromiso político-social, y Gramsci había señalado que se trataba de un hecho normal, especialmente entre aquellos grupos sociales que se forjan una «mística» del nuevo tipo humano que se pretende conseguir. Ahora vuelve a este tema en una nota que justifica el «freudismo» precisamente en lo que se refiere al estudio de esos «contragolpes» en los individuos de las clases elevadas (mientras que los individuos de las clases subalternas, menos responsabilizados, tienen menos problemas y menos «remordimientos» morales):

Se plantea el problema de si es posible crear un «conformismo», un hombre colectivo, sin desencadenar en alguna medida el fanatismo, sin crear *tabúes*, críticamente, en suma, como consciencia de una necesidad libremente aceptada porque «prácticamente» reconocida como tal, por un cálculo de medios y fines que hay que adecuar, etc. (Q 15-II, p. 40 bis; *Antología*, 353).

Aquel consejo que daba a su mujer (L 364, 8 de agosto de 1933) de que procurase «pensar históricamente» e «identificar la

propia tarea» se convierte aquí en un problema, lo mismo que era también un problema, todavía sin responder por aquellas fechas, la validez o invalidez de la línea Ford.

El conformismo entendido como socialidad, como socialización organizada, como proceso llevado a cabo por una fuerza centralizada, supone inevitablemente para los que, como Gramsci, han experimentado siempre la cultura como un hecho de organización, el tema de los instrumentos para realizarlo. Y precisamente estos instrumentos ideológicos, o estructuras materiales de la ideología, o —como dice en una de estas notas— los servicios públicos intelectuales y el aparato de cultura, son también en estos cuadernos un tema para su reflexión:

Sería interesante estudiar, en concreto, y para un país determinado, la organización cultural... La escuela en todos sus grados y la iglesia son las dos mayores organizaciones culturales de cada país, por el número de personal que ocupan. Los periódicos, las revistas, la actividad librera, las instituciones escolares privadas, ya en cuanto integran la escuela de estado, ya como instituciones de cultura del tipo de las universidades populares (Q 11-XVIII, p. 21 bis; *Antología*, 380; *Filosofía*, 35-36).

El punto de vista que le interesa es siempre el de la relación intelectuales-masa, entre los cuales constata la existencia de una gran fractura en todos los países, incluso cuando se trata de los «intelectuales más numerosos y más cercanos a la periferia, como los maestros y los sacerdotes». De todas formas, tenemos aquí una nueva lista o catálogo de estas instituciones, después de los que ya hemos visto en el Q 3-XX y en el Q 4-XIII; y es un tema que vuelve a tratar de nuevo:

Servicios públicos intelectuales: además de la escuela, en sus diversos grados, ¿qué otros servicios no deben dejarse a la iniciativa privada sino que, en una sociedad moderna, *han* de asegurarse por el estado y los organismos locales (municipios y provincias)? (Q 14-I, p. 27 bis; *Cultura*, 82).

Y una vez reconocido de esta forma el carácter público de la escuela, del que había tratado en las notas orgánicas, redacta una nueva lista de los otros caminos educativos:

Son el teatro, las bibliotecas, los museos de diferentes géneros, las pinacotecas, los parques zoológicos, los jardines botánicos, etc. Se debe hacer una lista de las instituciones que han de considerarse de utilidad para la instrucción y la cultura públicas y que como tales se consideran, de hecho, en una serie de estados; estas instituciones no serían accesibles al gran público (y es evidente que, por razones nacionales, han de ser accesibles) sin una intervención estatal (*Ibid.*; *Ibid.*).

(Poco antes había hablado del Consejo nacional de investigaciones y de las Secciones científicas de la academia de Italia). Por consiguiente, cuando había escrito en las notas orgánicas sobre la escuela que «toda la función de la educación y de la formación de las nuevas generaciones pasa a ser pública en lugar de privada», tenía en el pensamiento, juntamente con la escuela, a todos los «servicios públicos intelectuales».

(Es necesario estudiar estos elementos como nexos nacionales entre gobernantes y gobernados, como factores de hegemonía. Beneficencia, elemento de «paternalismo»; servicios intelectuales, elementos de hegemonía, es decir, de democracia en sentido moderno) (*Ibid.*; *Cultura*, 83).

En este caso la beneficencia recuerda a la distribución de la cultura en las escuelas tradicionales para el pueblo, hasta las universidades populares, mientras que los servicios intelectuales y la democracia en sentido moderno son, en la transparente criptografía de Gramsci, la experiencia cultural soviética a la que había tenido tan presente durante los años de su milicia política activa, y la perspectiva socialista.

Esta misma alusión a la necesidad de la organización cultural vuelve unas páginas más adelante en una nota en la que, al tratar del autodidactismo bajo un perfil distinto de aquel que hemos visto en otro lugar, Gramsci observa que el lugar común según el cual todos los sabios son autodidactas es tendencioso, ya que no es más que el pretexto para no organizar ningún aparato de cultura y para negar a los pobres el tiempo que hay que dedicar al estudio; en resumen, no sirve más que para intentar justificar la renuncia de los laicos a la educación de los grupos subalternos, precisamente como la concepción de que «todos son filósofos» (que Gramsci hace suya, pero para rechazar el corolario idealista de la renuncia a la educación):

Se necesita, para educarse ¹, un aparato de cultura, a través del cual la vieja generación transmite a la joven toda la experiencia del pasado (de todas las generaciones pasadas), les hace adquirir (*sic*) determinados hábitos e inclinaciones (incluso físicos y técnicos, asimilados con la repetición) y transmite, enriquecido, el patrimonio del pasado Q 14-I, p. 34; *Cultura*, 347).

No se puede rechazar la experiencia o, como ya había dicho, la herencia del pasado, los valores históricamente necesarios, los

1. En el manuscrito, entre otros *lapsus*, se repite dos veces «para educarse» (en la edición Einaudi sólo aparece una vez). Pero quizás haya que leer: «para educar y para educarse».

valores instrumentales, aunque debe ciertamente rechazarse la concepción anti-histórica y antidualéctica de que los intelectuales representan una continuación ininterrumpida de la historia:

Hay «valores instrumentales» que no pueden menos de ser acogidos íntegramente para seguir siendo elaborados y afinados (Q 11-XVIII, p. 28).

Y se trata para Gramsci de aquellos «instrumentos del proceso científico» o «instrumentos intelectuales» (de orden intelectual, metodológico e incluso político), de los que repite con Engels que no son innatos en el hombre, sino que son históricamente adquiridos, y que él se niega a confundir, como lo hace el materialismo vulgar —de un Loria o de un Bujarin— con los «instrumentos materiales» de la ciencia. A estos últimos, que se han desarrollado con la introducción del método experimental, dando lugar a una ciencia especial de los instrumentos, esto es, a la tecnología (esta alusión está en Q 7-VII, p. 54, pero la palabra «tecnología» fue añadida en la segunda redacción, Q 11-XVIII, p. 35), él no les atribuye ninguna virtud determinante del progreso tanto intelectual (de los instrumentos intelectuales) como económico-social. Decidido adversario de todo determinismo económico y de toda infatuación de tipo místico-religioso por las ciencias, él insiste sin embargo en la necesidad de una organización cultural, de un aparato de cultura, para la transmisión de la herencia del pasado y de todos sus valores instrumentales, que comprenden tanto a los instrumentos materiales, a saber, la herencia tecnológica propiamente dicha, como a los instrumentos intelectuales, no innatos sino adquiribles históricamente en el curso de la vida de los individuos, y que son los verdaderos instrumentos del progreso científico.

Patrimonio cultural, instrumentos organizativos para transmitirlo, tarea educativa de las generaciones adultas para con las generaciones jóvenes, o bien tarea de hegemonía de la clase dirigente sobre las clases todavía subalternas, y de la vanguardia de una clase que se está preparando para ser dirigente sobre la masa de esa misma clase y sobre el resto de la sociedad: todos éstos son temas que se presentan de nuevo con insistencia en estos últimos cuadernos, misceláneos y especiales. Y precisamente en este marco es donde adquiere ulterior relieve la renovada denuncia de Gramsci contra la deserción de los intelectuales laicos modernos, cruzados de brazos frente a la tarea histórica de arrebatarse a la «casta» de los intelectuales medievales la hegemonía cultural, de convertirse en divulgadores y no en meros productores

de cultura. Croce y todo el idealismo italiano van siendo cada vez con mayor claridad el blanco contra el que se dirigen los tiros de esta polémica, en la que va envuelta toda la tradición cultural italiana, desde el humanismo y el renacimiento en adelante:

Pero Croce no ha «ido al pueblo», no ha querido convertirse en un elemento nacional (como tampoco lo hicieron los hombres del renacimiento, a diferencia de los luteranos y de los calvinistas), no ha querido crear un ejército de discípulos que, en lugar suyo (suponiendo que él hubiera querido reservar su energía para la creación de una alta cultura), pudieran popularizar su filosofía, intentando convertirla en un elemento educador ya a partir de la escuela elemental (y educativo, por tanto, ya para el simple obrero y el campesino, o sea, para el simple hombre del pueblo). Tal vez fuera eso imposible, pero valía la pena intentarlo, y el no haberlo intentado significa también algo (Q 10-XXXIII, p. 18 bis; *Antología*, 433).

Y de nuevo, en este mismo cuaderno dedicado a Croce, desmitifica el contenido real dogmático del liberismo aparente de los idealistas, que —para repetir las observaciones que ya hemos hecho en las cartas— se resuelve en el abandono de la masa de los educandos en manos de las influencias fortuitas del ambiente históricamente determinado:

Croce debería explicar cómo es que la concepción del mundo de la libertad no puede convertirse en elemento pedagógico de la enseñanza de las escuelas elementales y cómo él mismo, cuando fue ministro, introdujo en las escuelas elementales la enseñanza de la religión confesional (*Ibid.*, p. 48 bis).

En esto conviene señalar también la admisión implícita de la superioridad de la «religión de la libertad» crociana sobre la religión confesional, a saber, la indudable opción de libertad inherente al conformismo gramsciano, aun cuando para Gramsci se trate —como es lógico— de una libertad «no liberal», de una originalidad no «idiotista», sino que —como ya le hemos oído decir— coincide con la socialidad.

También los cuadernos siguientes vuelven a proponer este tema, que se repite a veces con las mismas palabras. Al señalar la debilidad de las filosofías inmanentistas, que no han sabido crear una unidad ideológica entre los de abajo y los de arriba, Gramsci comenta:

Una de las mayores debilidades de las filosofías inmanentistas en general consiste precisamente en no haber sabido crear una unidad ideológica entre lo bajo y lo alto, entre los «sencillos» y los intelectuales. En la historia de la civilización occidental el hecho ha ocurrido a escala

européa con el fracaso inmediato del renacimiento, y en parte también de la reforma, respecto de la iglesia romana. Esa debilidad se manifiesta en la cuestión de la escuela, pues las filosofías imanentistas no han intentado siquiera construir una concepción que pudiera sustituir a la religión en la educación infantil, situación que da origen al sofisma pseudo-historicista por el cual pedagogos irreligiosos (aconfesionales) y en realidad ateos conceden la enseñanza de la religión porque la religión es la infancia de la humanidad que se renueva en cada infancia no metafórica. El idealismo se ha mostrado también contrario a los movimientos culturales de «ida al pueblo» (Q 11-XVIII, pp. 14-14 bis; *Antología*, 369; *Filosofía*, 19).

Son las mismas argumentaciones que ya hemos encontrado en las cartas (cf. 269, 6 de junio de 1932, probablemente cercana en el tiempo a esta nota); es la misma acusación de contradictoriedad entre las afirmaciones antidogmáticas y la práctica dogmática, dirigida a la pedagogía gentiliana en Q 4-XIII (y que volveremos a encontrar, casi con las mismas palabras, también en el Q 17-III; MS, 182). Pero hay que señalar que a esta crítica del liberismo de los laicos Gramsci, recogiendo las observaciones sobre ciencia, ideología y marxismo que hemos leído al comienzo del Q 4-XIII, asocia la clara distinción entre el conformismo «mecánico» del catolicismo y el conformismo «dinámico» del marxismo:

Mientras que aquella (*la filosofía de la praxis*) mantiene un contacto dinámico y tiende a levantar constantemente nuevos estratos de masa a una vida cultural superior, el otro (*el catolicismo*) tiende a mantener un contacto puramente mecánico (Q 16-XXII, p. 14; *Antología*, 464).

Y también hay que señalar que este juicio sobre el absentismo de los laicos en la tarea de la educación envuelve también el juicio sobre el contenido de su cultura, apartada del mundo real, ignorante de la exigencia técnica, excluida de aquel entrelazarse progresivo de las ciencias con la vida que él había señalado como una característica del mundo moderno:

Las corrientes filosóficas idealistas (Croce y Gentile) han determinado un primer proceso de aislamiento de los científicos (ciencias naturales o exactas) del mundo de la cultura. La filosofía y las ciencias se han separado y los científicos han perdido mucho de su prestigio. Otro proceso de aislamiento es el que se ha realizado por el nuevo prestigio dado al catolicismo y por la formación del centro neoescolástico. De esta forma los científicos «laicos» tienen en contra a la religión y a la filosofía más difusa; de todo ello no puede seguirse más que un embotamiento y una «desnutrición» de la actividad científica, que no puede desarrollarse aislada de la cultura general (Q 14-I, pp. 18 bis-19).

La constatación de la «desnutrición» de la actividad científica (que ha sido interpretada corrientemente por los lectores de Gramsci como carencia de cultura científica, pero que significa más propiamente separación entre ambas culturas, con el consiguiente empobrecimiento de las dos, pero en este caso esencialmente de la científica), esta constatación supone sin embargo una rehabilitación o revalorización de las ciencias. En una palabra, no se trata ya de hacer la crítica del cientismo positivista, del entusiasmo loco por las ciencias, de la pretensión de hacer de las ciencias una ideología o una concepción del mundo. Aquí lo que prevalece es su oposición al idealismo que, al criticar el papel dominante que el positivismo le había asignado a las ciencias y a sus metodologías en relación con la filosofía y con toda la vida cultural, ha ido demasiado adelante, volviendo las espaldas a la ciencia y determinando su escisión de la filosofía y su consiguiente empobrecimiento. La exigencia que ahora reivindica Gramsci, por consiguiente, es la de una recuperación de la cultura científica como parte integrante de la cultura general y de la formación del hombre nuevo. No puede haber cultura sin ciencia. De esta misma forma había dicho (Q 3-XX, p. 30) que la incapacidad de los laicos para relacionarse con el mundo de la tecnología y de la ciencia llevaba consigo su fracaso en la elaboración de un nuevo humanismo. Y de esta misma forma había definido también (Q 8-XXVIII, p. 59) como «reaccionarios» —al menos en relación con las masas populares— al humanismo y al renacimiento, porque, dejando que la cultura fuera función de la iglesia, habían rubricado el carácter «antieconómico», esto es, contrario al desarrollo del capitalismo naciente, de su cultura. Por tanto, la incapacidad educativa coincide con el retraso y con el carácter abstracto de la cultura de las *élites*, con su separación de las masas y del mundo real de la producción. El nexo que entonces se reafirma entre la economía y la cultura vuelve a proponer así en estas notas, desde una perspectiva distinta, aquel *itinerarium mentis* unitario desde el trabajo a la técnica, a la ciencia, a la concepción crítico-histórica del mundo. Este nexo vuelve a remachar la identificación de la exigencia técnica con la exigencia moral, del americanismo con el conformismo. El rasgo más original de la investigación de Gramsci quizás pueda indicarse precisamente en el hecho de que sea cual fuere el momento o nivel de la relación pedagógico-política en que él se sitúe —la tecnología, la ciencia, la historia, la lógica, la moral— todo se coordina en un nexo homogéneo, en donde cada uno de los aspectos implica necesariamente a los demás.

Un americanismo de cuño no americano

Cuaderno 22-V (1934)

En 1934, lo mismo que dos años antes había recogido sus notas fundamentales sobre la organización de la escuela, Gramsci recoge y vuelve a redactar las que tenía sobre el americanismo, contenidas en los Q 1-XVI, 3-XX, 4-XIII y 9-XIV.

En general podemos decir que también aquí ha sido acogido en su conjunto toda la redacción primitiva y que sólo se han hecho algunas correcciones e integraciones y, sobre todo, una nueva ordenación del material. Pero también es interesante señalar que todas las añadiduras y correcciones van claramente en el sentido de acentuar y motivar mejor esa perspectiva, que con un adjetivo marxiano hoy muy difundido (aunque raro en Gramsci) podría llamarse «tecnológica», del problema de la formación del hombre; esto es, se trata de una solución moderna unitaria, «utilitarista», que tiene esencialmente en cuenta el desarrollo objetivo de las fuerzas productivas, frente a la cual la posición corporativa artesanal, lo mismo que la retórica intelectualista, en cuanto representantes la una y la otra de soluciones educativas parciales y discriminatorias, son el enemigo que combatir, a pesar de la permanencia de un fuerte elemento «humanista» en el pensamiento de Gramsci¹.

En una nota de su primer cuaderno, Gramsci había hablado de la elaboración de un nuevo tipo humano intentada en América para corresponder a las exigencias de la producción y de la acción

1. Todas las citas de este capítulo se refieren al Q 22-V.

«anacrónica» que los sindicatos le oponían; ahora insiste de nuevo en que el sindicato obrero americano es la expresión corporativa de la propiedad de los oficios respectivos, frente a la cual la exigencia de truncamiento por parte de los industriales tiene un aspecto «progresivo». Es éste un juicio que adquiere mayor relieve ante la comparación con el recuerdo que se hace unas líneas más arriba con el americanismo de *Ordine Nuovo* (p. 17).

En una nota sucesiva, precisamente en donde había señalado por segunda vez la actitud progresiva de los maestros industriales italianos que no se habían opuesto nunca a la racionalización como lo habían hecho por el contrario en América, y el intento llevado a cabo por Agnelli de absorber *Ordine Nuovo*, especifica a continuación que se había tratado también de un intento «de instituir de esta forma una escuela de obreros y de técnicos especializados para una revolución de la industria y del trabajo con sistemas “racionalizados”» (p. 27).

Recuerda además los cursos de «americanismo» abstracto que el YMCA había intentado organizar, pero sin obtener éxito alguno a pesar de las grandes cantidades que gastó. En una palabra, su pensamiento, a pesar de que en estas páginas no se enfrenta directamente con el problema más propiamente escolar, sigue dirigiéndose hacia la relación escuela-industria.

También en la nota que al final del primer cuaderno establecía claramente la unidad de los dos temas y definía el industrialismo como una lucha en contra de los instintos a fin de formar hábitos de orden y de exactitud, Gramsci inserta ahora una larga nota adicional, densa en términos y en conceptos por el estilo de los que ya hemos encontrado como elementos permanentes de su discurso pedagógico. Se trata siempre —como él había dicho— de formar «hábitos de orden, de exactitud, de precisión; y ahora añade:

Que hagan posibles las formas cada vez más complejas de vida colectiva que son la consecuencia necesaria del desarrollo del industrialismo. Esta lucha es una lucha impuesta desde fuera y hasta el presente los resultados obtenidos, aunque son de gran valor práctico inmediato, son puramente mecánicos en gran parte y no se han convertido en una «segunda naturaleza» (p. 32).

Antes había dicho:

Hay que distinguir entre una mecanización y el aspecto de una mecanización. Pero ¿es que no parece una mecanización cualquier nueva forma de vivir?

Ahora, dejando caer totalmente la primera frase, tan parecida a su intervención de 1922 en el congreso de la Federación juvenil comunista, la corrige y prosigue:

Pero ¿no ha sido siempre cualquier nueva forma de vivir, en el período en que se impone la lucha contra lo viejo, el resultado de una comprensión mecánica ejercida durante cierto tiempo? Incluso los instintos que todavía han de ser superados en la actualidad, por ser demasiado «animales», han sido en realidad un progreso notable sobre los anteriores, todavía más primitivos. ¿Quién sería capaz de describir lo que ha «costado», en vidas humanas y en dolorosas sumisiones de los instintos, el paso del nomadismo a la vida sedentaria y agrícola? Entran en ello las primeras formas de esclavitud de la gleba y del oficio, etc. (*Ibid.*).

La lucha impuesta, la coerción mecánica, el resultado formativo concebido como una segunda naturaleza (según el proverbio ruso) en el que la espontaneidad y la necesidad acaban coincidiendo entre sí, el objetivo de la formación del hombre colectivo, etc., son términos y conceptos con los que nos hemos encontrado frecuentemente en los últimos cuadernos misceláneos. Y resulta interesante que Gramsci insista en ellos dentro de este contexto, dando una valoración decidida y prudente al mismo tiempo del industrialismo, cuya forma de vida, en cuanto impuesta desde el exterior, da resultados de gran valor, pero puramente mecánicos «en gran parte» (con lo cual, Gramsci limita el valor absoluto de aquel «puramente»). Pero la mecanicidad, la comprensión, se le presenta como el momento históricamente inevitable, el «conformismo que siempre ha existido», el precio que hay que pagar por cada progreso. Y no cabe duda de que, al establecer en este lugar, dentro de la acostumbrada criptografía, los conceptos de revolución («el período en que se impone la lucha contra lo viejo») y de dictadura (la «compresión mecánica»), Gramsci tiene en el pensamiento, más que a América, a la Unión Soviética, particularmente en el período en que se concluye el primer gran plan quinquenal de industrialización y de colectivización del campo. Como había dicho en el caso de la disciplina, el problema no es el conformismo, sino quién es el que lo ejerce. Precisamente en este sentido, ya al final de la primera redacción de esta nota, al discutir una vez más la cuestión sexual, Gramsci había augurado una coerción de un nuevo tipo, la que le toca ejercer a la *élite* de una clase sobre la propia clase («Alfieri que se hace atar a la silla»), esto es, una coerción aceptada con el consenso, en la que coinciden la necesidad y la espontaneidad, y a propósito de la cual había lanzado su crítica contra las posiciones iluministas y libertarias en la esfera de las relaciones se-

xuales y había afirmado la exigencia de crear *élites* capaces de extender su función desde esta esfera a todas las esferas de la actividad humana.

Este mismo motivo vuelve a aparecer, sintomáticamente, en una adición a la nota sobre Trotski que estaba en el Q 4-XIII y que ahora queda oportunamente inserta en este contexto de notas del Q 1-XVI. Ya le hemos oído a Gramsci afirmar la validez de las iniciativas «puritanas» de Ford, señalando sin embargo en ellas la total despreocupación por la humanidad del trabajador; convencido como está Gramsci de que esta humanidad —mejor dicho, la humanidad en general— solamente puede realizarse en el mundo de la producción y del trabajo (¿no había escrito quizás que el desarrollo de la personalidad está en la conquista de las fuerzas materiales?), no se opone ciertamente a la racionalización industrial, aunque se da cuenta de que la personalidad, que era muy grande en la artesanía gracias al vínculo entre arte y trabajo (muy grande en un ámbito restringido, habría dicho Marx), queda aplastada por el nuevo industrialismo, que apunta solamente a establecer un cierto equilibrio psicofísico. Pero, añade ahora, repitiendo casi textualmente la adición anterior:

Ese equilibrio no puede ser sino meramente externo y mecánico, pero podrá hacerse interior el día que sea propuesto por el trabajador mismo, no impuesto al trabajador desde fuera, sino por una nueva forma de sociedad, con medios adecuados y originales (p. 37; *Antología*, 477).

«Puramente mecánico» (aquí sin la corrección anterior: «en gran parte») es, por consiguiente, el equilibrio psicofísico que persigue el fordismo para impedir el colapso fisiológico del trabajador, exprimido por el nuevo método de producción; efectivamente, la perspectiva de Ford no supera el interés, meramente rentable, de la conservación de la eficiencia muscular y nerviosa del trabajador, considerado simplemente como una máquina que no conviene desmontar con demasiada frecuencia. Pero —dice ahora Gramsci— este equilibrio podrá resultar interior si es «propuesto por el trabajador mismo», «por una nueva forma de sociedad»; y de este modo, habiendo desaparecido ya toda cautela criptográfica (¡en una nota sobre Trotski!), expresa de una forma inequívoca la perspectiva «nueva» del socialismo, que está en el fondo de todas estas reflexiones.

Finalmente hay que señalar una nueva adición, importante porque es la respuesta que da a una pregunta que habíamos visto en suspenso en la primera redacción, la solución de una duda

que, a pesar de la clara orientación de todas estas notas, seguía preocupando todavía a Gramsci. Había escrito:

Se presenta el problema de si el tipo de organización fordiana del trabajo es racional y si ha de generalizarse con la presión material y moral de la sociedad y del estado.

Y no había contestado. El sentido de la pregunta era transparente; se trataba de la hipótesis tan específica de la trasposición bajo formas nuevas de un tipo determinado de organización del trabajo (que lleva consigo un tipo determinado de formación del hombre) desde la sociedad capitalista a la sociedad socialista. Pues bien, he aquí la respuesta cuatro años más tarde, en 1934:

Creo que se puede responder que el método Ford es «racional», o sea, que debe generalizarse, pero que para eso se necesita un largo proceso, en el que tenga lugar una mutación de las condiciones sociales y una mutación de las costumbres y de los hábitos individuales, lo cual no puede realizarse solamente con la «coerción», sino con una conjunción entre la coerción (autodisciplina) y la persuasión, también bajo la forma de salarios altos, esto es, de la posibilidad de un tenor más elevado de vida, o quizás, más exactamente, de la posibilidad de realizar un tenor de vida adecuado a los nuevos modos de producción y de trabajo, que exigen un desgaste especial de energías musculares y nerviosas (p. 45).

Se trata de una respuesta, clara y explícita, en sentido afirmativo, aunque seguida inmediatamente de un «pero». El método es «racional» (y ya conocemos el significado de este término en Gramsci), pero se necesita una revolución social y un cambio de los individuos a través de un largo proceso, en el que —como en toda la pedagogía-política gramsciana— tienen que conjugarse la coerción, ejercida no desde fuera, y la persuasión, cuya unidad ha sido el tema dominante de esta segunda redacción de las notas sobre estos problemas.

Pero la función específica que desarrolla el tema del americanismo en el pensamiento de Gramsci, expresando, además de un interés personal, un motivo dominante de la revolución soviética (ya hemos recordado el slogan «alcanzar y superar al mundo capitalista»), y respondiendo a las necesidades de una criptografía carcelaria, todavía resulta con mayor claridad en la última nota que, recogida en el Q 3-XX, cierra las páginas del mismo. Se trata de una entrevista de Alvaro a Pirandello, en cuya discusión introduce Gramsci algunas variantes de especial significación, ya que ponen en evidencia una separación más marcada del

americanismo, no ciertamente para volver hacia atrás a las posiciones corporativas o retóricas, sino para seguir adelante hacia las perspectivas de las que el americanismo es una simple premisa histórica (desde el punto de vista objetivo) y un pretexto teórico (desde el punto de vista subjetivo). En una palabra, Gramsci se interesa ciertamente por el americanismo y habla del americanismo, pero todavía piensa más en el socialismo, del que no puede hablar en la cárcel; y el americanismo es la única forma posible de hablar de él. Había escrito anteriormente:

No es de las capas condenadas por el nuevo orden de donde puede esperarse la reconstrucción, sino de la clase que crea las bases materiales de este nuevo orden y que debe encontrar el sistema de vida para hacer que se convierta en «libertad» lo que hoy es «necesidad».

Ahora completa la frase y la corrige:

No es de los grupos sociales condenados por el nuevo orden de donde puede esperarse la reconstrucción, sino de los que están creando, *por imposición y con sus propios sufrimientos*, las bases materiales de este orden; son ellos los que «deben» encontrar el sistema de vida «*original*» y *no de cuño americano*, para hacer que se convierta en «libertad» lo que hoy es «necesidad» (p. 51).

Las añadiduras (que he señalado en letra cursiva) subrayan la repulsa de una imposición externa, ejercida por una clase sobre otra clase, y remiten de esta forma al «cambio social»; además nos dicen, por primera vez explícitamente, que si Gramsci ha resuelto en sentido positivo sus dudas sobre el americanismo, sin embargo, como ya ha dicho a propósito de *Ordine Nuovo* y de los obreros italianos, se trata de un americanismo «suyo», de un americanismo no americano o, lo que es lo mismo, soviético o socialista.

Esta separación consciente y explícita del americanismo «americano» mediante un americanismo «suyo», mediante un americanismo «no americano», está confirmada además por otras pequeñas, pero significativas variantes. Había escrito antes:

Las primeras reacciones intelectuales y morales ante el establecimiento de un nuevo método productivo se deben *más* a los detritus de las viejas clases en descomposición, *que* a las nuevas clases cuyo destino está ligado a los nuevos métodos.

Ahora completa la frase y corrige:

Tanto las reacciones como las exaltaciones superficiales del americanismo se deben a los grupos de las viejas clases en descomposición, y no a los grupos cuyo destino está ligado a *un ulterior desarrollo* del nuevo método (p. 52; la cursiva es nuestra).

Esto es, toma ahora en consideración no solamente las críticas pequeñoburguesas al americanismo, sino también sus exaltaciones superficiales, de las que quiere distinguir su valoración crítico-histórica; y paralelamente no pone ya en el mismo plano (*más... que...*) a los detrítus de la burguesía y a la clase obrera, como críticos quejumbrosos o exaltadores superficiales del americanismo, sino que acusa de ambas actitudes solamente a los burgueses y define a la clase obrera como clase ligada, no al nuevo método americano, sino a un «desarrollo ulterior» —¡socialista!— del nuevo método.

Más todavía. Había denunciado el hecho de que el americanismo no es un nuevo tipo de civilización, desde el momento en que no cambia nada en el carácter y en las relaciones de los grupos fundamentales, esto es, en las relaciones de clase; ahora añade que esto vale para todos los aspectos del americanismo, de cualquier modo que se le entienda:

El americanismo, entendido no sólo como vida de café, sino también como ideología del *rotary club* (p. 52).

En una palabra, esta segunda redacción es totalmente un subrayado crítico del americanismo; su reflexión sobre él se presenta ahora como el pretexto o el único modo posible, en las condiciones de la cárcel, para estudiar el problema del industrialismo en la perspectiva socialista. No puede realmente decirse que Gramsci no haya hablado del americanismo; el fenómeno es demasiado serio y real para que él pueda ignorarlo; ha hablado de él lo mismo que Marx y Lenin hablaron de la «función civilizadora del capital», pero para augurar una solución más avanzada. Rechaza las críticas conservadoras contra el americanismo, pero estudia sus contradicciones y propone las soluciones racionales. Por lo demás, sabe muy bien que la crítica del americanismo, en cuanto materialista y utilitarista, no es —como había escrito en uno de sus primeros cuadernos— más que una rebelión polémica de la cultura feudal contra la burguesía en desarrollo, que ha hecho suya la cultura burguesa europea contra un capitalismo más desarrollado que el europeo, por una parte, y contra la actividad práctica de los grupos sociales subalternos, por otra (Q 11-XVIII, p. 28 bis).

Una crítica, por consiguiente, que sólo puede intentar poner un freno a las tendencias concretamente renovadoras del moderno proletariado. En este sentido es como lo ha rechazado. Pero al mismo tiempo ha ido más allá, señalando con claridad su separación de la «inaudita brutalidad» de un método dirigido solamente a condicionar al hombre al interés inmediato de la fábrica, y buscando las perspectivas racionales para solucionar estas contradicciones.

El conformismo lingüístico (y tecnológico) Cuaderno 29-XXI (1935)

El último de los cuadernos de la cárcel, el 29-XXI, escrito en 1935, de nueve páginas en total, contiene algunas notas sobre la cuestión de la gramática y de la lengua nacional¹. La gramática, la lingüística y la lógica eran un antiguo interés de Gramsci, su especialización universitaria, más aún, era uno de los primeros temas de estudio que se había prefijado en la cárcel y que de hecho está presente con frecuencia en sus cuadernos. Por eso es significativo que él se repliegue, por así decirlo, en sus últimos años, sobre este tema aparentemente desinteresado. Pero ¿es realmente justo considerarlo desinteresado? Aparte la observación que le hacía a su mujer de que leía también desde el punto de vista gramatical sus cartas (escritas, por lo demás, en un italiano un poco aproximativo), ya que «también la gramática es una fracción de la vida» (L 191, 18 de mayo de 1931; *Cartas*, 155-157), Gramsci ha considerado siempre el lenguaje como uno de los «valores instrumentales intelectuales» que constituyen la herencia del pasado, que es menester adquirir históricamente y que de todas formas «ninguna nueva situación histórica, ni siquiera la más radical» puede transformar por completo. Se recordará que en la nota del Q 10-XXXIII, en que identifica a la pedagogía y a la política, considerando a la filosofía «especialmente como lucha cultural para transformar la mentalidad popular», había concluido

1. Todas las citas de este capítulo se refieren al Q 29-XXI.

que la «cuestión del lenguaje y de las lenguas debe “técnicamente” situarse en primer plano», dado que significa «haber alcanzado colectivamente un mismo “clima” cultural», ya que, como había dicho en otra parte, «para crear un orden intelectual» hay «necesidad de un lenguaje común».

También es significativo que Gramsci continúe proponiéndose de nuevo este tema en el marco de toda su investigación pedagógica y en particular de sus dos filones centrales, que hemos señalado como conformismo y americanismo (o bien como socialidad e industrialismo).

Por otro lado, el punto que le había servido para iniciar sus reflexiones, esto es, el ensayo de Croce *Esta mesa redonda es cuadrada*, figuraba en el penúltimo punto de los dieciséis «temas principales» que se había propuesto estudiar en su primer plan de trabajo, escrito el 8 de febrero de 1929 en la primera página del primer cuaderno. Así pues, se trata de volver a los intereses del tiempo universitario, pero también de cumplir un propósito de trabajo de los tiempos de la cárcel.

Gramsci objeta que el ensayo de Croce está equivocado incluso desde el punto de vista crociano, y que «el problema... se plantea de otra manera, en términos de “disciplina de la historicidad del lenguaje”» (p. 1; *Cultura*, 317). A la cuestión preliminar que Croce quiere plantear y a la que no está en disposición de responder: «¿Qué es la gramática?», él responde que es historia, la «fotografía» de una fase determinada de un lenguaje nacional, pero que la cuestión práctica, que aquí nos interesa, se refiere al fin de esa fotografía, que puede ser el de conocer o el de modificar un determinado aspecto de la civilización. Es el mismo planteamiento histórico-concreto que había indicado antes para el estudio del folklore, un caso más de su constante referencia a las relaciones sociales. Y entonces se pregunta cuántas formas de gramática pueden existir, y responde: además de la gramática «inmanente» a cada lenguaje, existen una o varias gramáticas «normativas»: en primer lugar una gramática normativa «espontánea», que consiste en el control, enseñanza o «censura» recíproca, ejercidos por cada uno de los que hablan sobre los demás con el fin de una real posibilidad y exactitud en la comunicación; es ésta una gramática que actúa espontáneamente en todas las sociedades, tendiendo a unificarse territorial y culturalmente según la acción de un grupo dirigente. De hecho, existe incluso una multiplicidad, una «disgregación» de gramáticas normativas espontáneas, hasta el punto de que podría decirse en definitiva que cada uno tiene su propia gramática. Y existen además las gramáticas normativas escritas, las cuales «tienden a abarcar

todo un territorio nacional y todo el “volumen lingüístico” para crear un conformismo lingüístico nacional unitario; éste, a su vez, sitúa en un plano más elevado el “individualismo” expresivo porque da un esqueleto más robusto y homogéneo al organismo lingüístico nacional, del cual cada individuo es un reflejo y un intérprete. (Sistema Taylor y autodidactismo)» (p. 3; *Cultura*, 319).

He aquí, pues, también a propósito de la gramática, una reaparición de los temas tan conocidos del conformismo y del industrialismo. El conformismo como base de una forma más elevada de individualismo, que era un concepto ya expresado en la nota de uno de los últimos cuadernos misceláneos, en donde decía precisamente que la dificultad estriba en cargar el acento sobre la socialidad y exigir la personalidad. La profundización de esta relación socialidad-personalidad ha sido un esfuerzo constante de Gramsci, que rechaza ciertamente el espontaneísmo en su forma romántica, históricamente superada, pero acepta su forma clásica. Este mismo sentido es el que tiene la alusión al sistema Taylor y al autodidactismo; sistema Taylor quiere decir organización científica incluso de la actividad intelectual, mientras que autodidactismo quiere decir poco-más-o-menos, improvisación, falta de aprendizaje intelectual. ¿Es que no ha identificado Gramsci la racionalidad con el automatismo? ¿No ha hablado quizás de hábitos, incluso lógicos, que no son innatos, sino que hay que aprender a través de una conformización que hace una «segunda naturaleza» de aquello que se adquiere históricamente? Por consiguiente, el problema radica, en última instancia, en si se necesita o no «centralizar lo que ya existe en estado difuso, diseminado, pero inorgánico e incoherente»; y la respuesta —una vez más— es que no sería «racional» oponerse, sino que se tiene que colaborar en la creación de una lengua nacional, ya que «se trata en definitiva de un incremento de la lucha contra el analfabetismo», esto es, de una elevación general del nivel cultural de las masas subalternas. Una conclusión hacia la que convergían todas las alusiones, tan numerosas en las cartas y en los cuadernos, a la relación entre lengua y dialecto.

Planteada de esta forma la racionalidad de esta «colaboración» para crear una lengua nacional, ¿cuáles son los instrumentos más idóneos de esta intervención en el proceso espontáneo, y cómo pueden influir en él? En una lista, que recuerda los intentos precedentes de catalogar el «material ideológico», Gramsci va enumerando estos instrumentos:

La escuela, los periódicos, los escritores artísticos y los populares, el teatro y el cine, la radio, las reuniones públicas de todo tipo, inclu-

yendo las religiosas, las relaciones de «conversación»² entre los diversos estratos de la población más o menos cultos, los dialectos-locales... (pp. 4-5; *Cultura*, 321).

La intervención a través de estos instrumentos tendrá eficacia en la medida en que no sea utópica o caprichosa, sino que parta de la conciencia de todo el proceso espontáneo en su conjunto:

Conseguiremos una lengua *unitaria* si constituye realmente una necesidad y la intervención organizada acelerará los ritmos del proceso ya existente (*Ibid.*; *Cultura*, 322).

que es la misma forma con la que siempre había planteado Gramsci el problema de la asunción de los elementos espontáneos en la acción consciente y organizada, como ejemplo a propósito de *Ordine Nuovo*.

En otra nota distingue la gramática normativa según que tenga que ser enseñada a los niños de las escuelas o a las personas cultas; y su discurso, una vez más, pasa a ser una reflexión sobre la coerción y la persuasión:

En realidad, las diferencias se deben a diversos grados de desarrollo intelectual del lector o del estudioso y, por consiguiente, a las diversas técnicas que se deben utilizar para enseñar la lengua nacional a los niños o intensificar su conocimiento orgánico de la misma. En relación con los niños, no se puede prescindir didácticamente de una cierta rigidez autoritaria, perentoria («se ha de hacer así»). En cuanto a los demás, se les ha de «convencer» para hacerles aceptar libremente una determinada solución como la solución más adecuada (p. 6; *Cultura*, 322-323).

Además, hay que tener presente otro punto que se refiere al contenido que se ha ido determinando históricamente de esta enseñanza gramatical a nivel escolar:

En el estudio tradicional de la gramática normativa se introducen otros elementos del programa didáctico de enseñanza general, como algunos elementos de la lógica formal (*Ibid.*; *Cultura*, 323),

a propósito de los cuales podría uno preguntarse si se trata o no de una introducción oportuna, que hay que justificar. Y la respuesta es que esta introducción «parece justificada; también lo parece que acompañe al estudio de la gramática más que al de la aritmética, etc., por la similitud de su naturaleza y porque al lado

2. Hemos corregido la traducción equivocada de «conversión» por «conversación» (*N. del T.*).

de la gramática, la lógica formal se ve relativamente vivificada y facilitada» (*Ibid.*; *Ibid.*).

También aquí volvemos a encontrarnos con viejos motivos, especialmente de los cuadernos misceláneos, con la supremacía que se le concede en el *itinerarium mentis* a la gramática en comparación con las matemáticas, a pesar de todo el interés por el mundo moderno de la ciencia y de la técnica. Pero, dado que tampoco el trabajo intelectual puede menos de verse «taylorizado», la insistencia en los valores más propiamente humanísticos e históricos —quedando en pie su convicción de la necesidad de sustituir el latín y el griego como fulcro educativo de la nueva escuela— no corre ciertamente el peligro de augurar soluciones retóricas o estetizantes, sino que es solamente una indicación hacia la búsqueda de un «nuevo humanismo». El que en esta investigación Gramsci, a pesar de haberse dejado llevar a una larga revaloración histórica (o epitafio) del viejo humanismo, siga conservando cierta desconfianza frente a la abstracción matemática y no haya sabido ir más allá de unas sumarias indicaciones positivas del nuevo *itinerarium mentis*, es algo que puede atribuirse, al menos en parte, a la especial situación cultural italiana, que no proporcionaba ciertamente, y mucho menos a una persona metida en la cárcel, estímulos e informaciones suficientes en la dirección hacia un humanismo tecnológico científico. Esto nos explica que Gramsci denunciara el aislamiento de los científicos en la cultura italiana y la consiguiente «desnutrición» de la actividad científica.

Pues bien, a pesar de la clara conciencia que tenía de esta desnutrición de toda la actividad científica, también su investigación sobre el contenido del «nuevo humanismo» conoce inevitablemente esos mismos límites.

Sea cual fuere la opción que hay que hacer para el programa didáctico, la enseñanza de la gramática normativa es por consiguiente un acto político; lleva consigo un planteamiento correcto de sus relaciones con la otra forma de gramática que es la gramática histórica (un tema sobre el cual Gramsci inicia una polémica en contra del esteticismo idealista de Bertoni, remitiendo a las tesis de su maestro Domenico Bartoli). Pero para nosotros el problema fundamental es la cuestión, a la que ya se ha aludido, de decidir si la gramática es o no es una técnica cuya enseñanza deba formar parte del aprendizaje escolar organizado:

En la gramática, ¿puede plantearse la cuestión como en la «técnica» en general? ¿Puede decirse que la gramática es, únicamente, la técnica de la lengua? En todo caso, ¿está justificada la tesis de los idealistas, especialmente de los gentilianos, de la inutilidad de la gramática y su exclusión de la enseñanza escolar? (p. 7; *Cultura*, 324).

Si esta pregunta, que recoge un tema ya presente en la nota sobre la organización de la escuela, estaba ya implícita en el planteamiento que Gramsci ha hecho del problema, también es implícita la respuesta que le da. Toda sociedad —había dicho— crea espontáneamente una gramática normativa, que por consiguiente es «un modo históricamente determinado» de hablar; se trata de centralizar lo que de todas formas existe ya en estado difuso:

Si admitimos que la gramática normativa tradicional era insuficiente, ¿es ésta una razón para no enseñar ninguna gramática, es decir, para no preocuparse en absoluto de aceptar el aprendizaje del modo determinado de hablar de una cierta zona lingüística y dejar que «la lengua se aprenda en el lenguaje vivo» o cualquier otra expresión de este tipo utilizada por Gentile y los gentilianos? (pp. 7-8; *Cultura*, 325).

Ciertamente, Gramsci tiene aquí en común con los idealistas la concepción historicista de la lengua. Si él habla de un «modo históricamente determinado» de hablar, Lombardo Radice había hablado de una «lengua que se ha formado históricamente», sobre la cual decía sin embargo: «La gramática podría todo lo más intentar una reflexión a fin de que quienes la aprenden puedan asimilar las características que se han fijado como propias de la nación»³. También aquí, a pesar de las aparentes coincidencias, semejante planteamiento sería inadecuado para Gramsci, el cual por otra parte, no nos dice de qué manera es preciso enseñar la gramática en los primeros grados de la escuela, si ha de ser, para emplear los términos de Lombardo Radice, como un *quid prius* o como un *quid posterius* respecto a la lengua⁴. Pero hemos de pensar que Gramsci no despreciaba ni mucho menos ciertas lecciones del activismo, a pesar de que tampoco renunciaba a considerar las tesis de Gentile como «una forma de “liberalismo” de las más extravagantes y estrafalarias», con un juicio divertido que recuerda aquel otro, de «curiosas involuciones», que había empleado para definir la teoría del «devanamiento».

Pero, una vez establecido el parangón entre la gramática y la técnica, Gramsci lleva hasta el fondo esta comparación y se pregunta: «¿Se debe aprender sistemáticamente la técnica?». Y trasladando una vez más en estas páginas el discurso de la gramática, o mejor dicho, de su enseñanza, al fordismo y al taylorismo, enumera los diversos modos con que se aprende la técnica industrial

3. Cf. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo-Roma 1925, 184.

4. *Ibid.*, 173.

en la fábrica moderna: con el viejo sistema artesanal, observando cómo trabajan los otros; con las escuelas profesionales, en las que se aprende de forma sistemática todo el oficio, aunque no todo sirva luego de utilidad; con la combinación de diversos modos; finalmente, con el sistema Taylor-Ford que crea un nuevo tipo de calificación y de oficio, aunque limitado a determinadas fábricas e incluso a determinadas máquinas o momentos del proceso productivo. El discurso se detiene en esta enunciación sin ninguna alusión explícita inmediata a las posibles metodologías de la enseñanza gramatical; pero de todas formas es preciso señalar que en la mente de Gramsci estos dos temas están íntimamente vinculados entre sí. Además, lo están también explícitamente a continuación, al menos en el hecho de que, lo mismo que la tecnología (en las escuelas profesionales) tiene que aprender a hacer que se aprenda todo el oficio, de la misma manera «la gramática normativa —que sólo por abstracción puede concebirse al margen de la lengua viva— tiende a hacer aprender todo el organismo de la lengua determinada y a crear una actitud espiritual que permita orientarse en el ámbito lingüístico (ver la nota sobre el estudio del latín en las escuelas clásicas)» (p. 8; *Cultura*, 325-326).

En estas palabras, dejando aparte la última alusión entre paréntesis, que es una confirmación de la permanencia en Gramsci de su valoración histórica del latín, resulta interesante ver cómo se presenta la relación entre gramática y lenguaje como un aspecto de la relación entre conformismo y espontaneidad. Pero, como ya he observado, la gramática normativa, aunque no fuera enseñada en la escuela, no puede de ninguna manera verse excluida de la vida real:

Se excluye únicamente la intervención organizada unitariamente en el aprendizaje de la lengua y, en realidad, se excluye a la masa popular-nacional del aprendizaje de la lengua culta, pues la capa dirigente más alta habla tradicionalmente en «lengua culta» y la transmite de generación en generación, a través de un proceso lento que comienza con los primeros balbuceos del niño bajo la guía de los padres y continúa con la conversación (con los «se dice así», «debe decirse así», etcétera) durante toda la vida: en realidad, la gramática se estudia «siempre» (pp. 8-9; *Cultura*, 326).

Todas estas consideraciones ya las habíamos leído en sus primeros discursos a sus familiares (después de las concesiones iniciales al dialecto sardo, aunque referidas sólo a la primera infancia) y en los cuadernos, con sus repetidas observaciones sobre la estrechez del dialecto, sobre la barbarie localista, sobre la mayor amplitud y modernidad de una lengua nacional, sobre los diversos

condicionamientos ambientales de los niños pertenecientes a grupos subalternos y de los pertenecientes a grupos privilegiados, sobre el hombre como formación histórica que se va realizando desde el nacimiento, etc. La conclusión de este discurso tan denso en observaciones ya antiguas es que en realidad, «la gramática se estudia siempre», esto es —como ya había dicho otras veces—, que la generación antigua educa continuamente a los jóvenes, que el conformismo y la coerción han existido siempre, y que la renuncia a educar quiere decir, también en este caso, dejar que cada uno se forme por los influjos casuales del ambiente. Por eso mismo Gramsci piensa que «en la posición de Gentile hay mucha más política de lo que parece y mucho reaccionarismo inconsciente, como ya se ha observado en otros lugares y ocasiones; hay todo el reaccionarismo de la vieja concepción liberal, un *laissez faire, laissez passer* no justificado, como lo era en Rousseau (y Gentile es mucho más rousseauniano de lo que él cree) por la oposición a la parálisis de la escuela jesuítica, sino que se ha convertido en una ideología abstracta, “ahistórica”» (p. 9; *Ibid.*).

Se trata de un retorno puntual —aquí, en sus últimas páginas— de las afirmaciones de aquella lejana carta que resolvía sus dudas sobre el espontaneísmo y el autoritarismo; un retorno tanto más interesante cuanto que tiene lugar en un contexto en donde, además del nombre de Rousseau, nos encontramos también con el de Ford y el de Taylor. Conformismo e industrialismo, a propósito de este tema tan particular que es el de la gramática normativa y su enseñanza escolar, aparecen de nuevo unidos en la reflexión de Gramsci.

Conclusión: la gran criptografía pedagógica gramsciana

El nexa entre los dos temas —conformismo y americanismo— con que se cierran las últimas páginas del último cuaderno de la cárcel es quizás el rasgo más original y auténtico de la pedagogía gramsciana, el motivo constante y el punto de llegada de su búsqueda del principio educativo.

El conformismo —con todos sus sinónimos (coerción, presión, lucha, imposición, dirección, etc.) y todos los términos en oposición del catálogo que para entendernos llamará «guicciardiniano»— se presenta por una parte como la relación educativa, la intervención en el proceso de formación del hombre nuevo, la asunción consciente de una tarea que de hecho ha existido desde siempre, aunque de diversas maneras, entre ancianos y jóvenes, entre clases hegemónicas y clases subalternas. Pero el conformismo es igualmente el fin perseguido y el resultado alcanzado de conformación del individuo con la sociedad, a saber, aquel hombre colectivo u hombre-masa, cuya personalidad y originalidad, lejos de verse anulada por esta inserción en una colectividad orgánica, se ve gracias a ella liberada de la presión casual y mecánica del ambiente, de los fósiles culturales que sobreviven en el individuo como naturaleza, como magia, hechicería, folklore, bohemia, etcétera. La «libertad» de permanecer inmersos en la naturaleza y en el folklore, en la barbarie localista e individualista, sin llegar a introducirse en el nivel más avanzado de la sociedad actual, sería realmente el peor de los conformismos, un conformismo mecánico, muy distinto de aquel conformismo dinámico que no sólo adapta al individuo a su ambiente, sino que lo educa para

que lo pueda dominar. Gracias a este conformismo, el automatismo se convierte en libertad, la libertad se convierte en responsabilidad y personalidad.

El americanismo —también en este caso con todos los sinónimos que hemos ido encontrando: industrialismo e industrialización, racionalización, exigencia técnica, utilitarismo, etc.— es la razón objetiva y la medida del conformismo. Si no hubiera historia, si la naturaleza misma del hombre no fuese historia, si cada una de las épocas no representase frente a la anterior una fase de ese ininterrumpido proceso de industrialización, esto es, de historización de la naturaleza y del hombre por obra del mismo hombre, en una palabra, si en cada momento de esa historia no hubiera siempre un presente y un pasado puestos el uno frente al otro, ¿qué sentido tendría, más aún, cómo podría subsistir un conformismo y una coerción? La quietud no requiere esfuerzo ni lucha. Pero la lucha, la coerción social, el conformismo, son precisamente —y esto solamente les puede chocar a los imbéciles— el proceso no exorcizable de adecuación del hombre a las exigencias de la producción, entendida en sentido marxiano como la verdadera historia de la naturaleza y del hombre. Eso es lo que constituye la conformación de hombres contemporáneos o actuales a su época, capaces de operar con el máximo de economía, de rendimiento, de utilitarismo, gobernando conscientemente las fuerzas de la naturaleza a fin de socializarla. En este sentido la reforma económica es el modo concreto con que se presenta toda reforma intelectual y moral; más aún, toda reforma se presenta como un hecho «técnico-moral».

El que luego el industrialismo haya asumido en la reflexión de Gramsci la figura y el nombre de americanismo, es algo que se explica por la razón objetiva de que en América se desarrollaba —aunque contradictoriamente— el esfuerzo colectivo más grande por la formación del hombre nuevo, hasta el punto de que la misma revolución soviética se refería a ella como a su modelo. Y también se explica por la razón subjetiva de que seguía habiendo para Gramsci una seria dificultad de información y una concreta imposibilidad de expresarse libremente, bajo el control carcelario, sobre cualquier tema que guardara relación con la revolución soviética y el socialismo. Del sistema criptográfico al que Gramsci tuvo que recurrir para hablar de ello ya hemos visto algunos pequeños ejemplos: León Davidovi en lugar de Trotski (Lev Davidovich Bronstein), Ilici o Vilici en lugar de Lenin (Vladimir Ilich Ulianov), «filosofía de la praxis» en lugar de marxismo, «nuevo» en lugar de socialista, etc. Pero también hemos visto que esos pequeños detalles no eran más que la señal de una

criptografía mucho mayor. En realidad, Gramsci ha escrito siempre en la cárcel en un lenguaje cifrado; tanto en general (sobre toda su reflexión histórico-cultural y política), como en particular (en el caso de la pedagogía), nos ha dejado una gran criptografía por descifrar. Ha esbozado no solamente una crítica —perfectamente capaz de captar algunos aspectos avanzados— de la educación burguesa, sino también y sobre todo una perspectiva propia de la educación socialista. Y en esta perspectiva el nexo de los dos términos fundamentales de su investigación es de tal naturaleza que ambos se resuelven, en última instancia, en una sola determinación. Efectivamente, si Gramsci nos ha dicho que conformismo significa socialidad, se puede añadir por otra parte que su americanismo (o industrialismo) «no de cuño americano» significa sovietismo (o socialismo). Pero socialismo-socialidad ¿no es en el fondo el mismo binomio, que hemos encontrado en Gramsci, que técnico-moral?

Dentro de este nudo de problemas, por consiguiente, Gramsci ha llevado a cabo su búsqueda del principio educativo. El antiguo principio —nos ha dicho—, en correspondencia con la división de la sociedad en grupos intelectuales (en sentido amplio, esto es, dirigentes) y grupos instrumentales (o subalternos), se expresaba en la duplicidad de las escuelas —humanistas y profesionales manuales—, a una sola de las cuales se le reservaba la formación intelectual, reducida a la «desinteresada» adquisición de la cultura humanística tradicional. En esta estructura, como es lógico, el principio cultural y educativo era unitario; lo que pasa es que se les daba a unos y se les negaba a los otros, ya que eran dobles las estructuras educativas. Pero el crecimiento objetivo de la sociedad industrial ha contrapuesto a la antigua cultura humanística la nueva cultura tecnológica, dividiendo y disgregando la antigua unidad y exclusividad de la cultura tradicional, y de esta forma ha llevado a la crisis de la escuela y del principio educativo. De este análisis nace la búsqueda de la solución «racional» (que no significa, iluminísticamente, excogitada por la razón, sino objetiva, conforme al fin), en la que Gramsci llega a trazar la nueva organización y el nuevo principio educativo, que emerge contradictoriamente de la crisis: la formación en la capacidad de obrar al mismo tiempo intelectual y manualmente (o sea, en el mundo contemporáneo, *técnicamente, industrialmente*), en una organización educativa unitaria, ligada a las instituciones productivas y culturales de la sociedad adulta.

El trabajo industrial, que lleva consigo desde el punto de vista intelectual el conocimiento de las leyes de la naturaleza y de la sociedad, y desde el punto de vista moral el hábito de seguir un

sistema de vida armónicamente equilibrado, es entonces, en última instancia, el principio educativo unitario que indica Gramsci siguiendo las huellas de Marx. La suya es una posición igualmente crítica ante el viejo principio dogmático y aristocrático y ante los intentos renovadores que, quedándose en el interior de la práctica educativo-escolar inmediata, corren el peligro de caer en nombre de la libertad en manos del conformismo mecánico del ambiente, sin lograr realizar una conexión real y no snobista con la actividad productiva social. La suya es una perspectiva de futuro, a la que llega dejándose a la espalda sus orígenes provincianos y meridionales y toda la cultura nacional contemporánea, a través de una experiencia cultural y política que se ha ampliado desde el ámbito nacional al internacional y que le lleva a augurar la unificación del género humano bajo el signo del trabajo y de la ciencia, que ha sido el elemento que más ha contribuido a unificar la humanidad. En su gran criptografía pedagógica Gramsci nos ha dado de este modo aquello que con razón reprochaba a las filosofías modernas que no habían sabido dar: un programa educativo según su concepción del mundo.

Nota bibliográfica

Hoy resulta prácticamente superflua una bibliografía dedicada especialmente a los problemas educativos y escolares (algunas decenas de títulos, entre los varios centenares sobre los problemas político-culturales más generales), después de la bibliografía recogida por Elsa Fubini para el volumen de las actas del Congreso internacional de estudios gramscianos, puesta al día hasta el año 1967. Dejando aparte la mención de la existencia de algún antiguo texto a ciclostil de relaciones a algunas reuniones de grupos culturales o políticos (uno, sin nombre ni fecha, probablemente de A. Natta, de 1955, de ocho páginas), creo que bastaría completar aquella bibliografía citando, además de las contribuciones incluidas en el mismo volumen de actas, alguna ficha de recensión o algún artículo de revista, donde se señala la presencia o —¡muchas veces!— la no-presencia de Gramsci en los compendios de historia de la pedagogía y en las enciclopedias pedagógicas, que cualquier lector puede fácilmente consultar, y finalmente poniendo al día las fechas respectivas. Pero sigue siendo verdad que la identidad (afirmada por Gramsci) entre la pedagogía y la política llevaría inevitablemente a extender la atención a todas las aportaciones sobre problemas tales como los intelectuales y la organización de la cultura (que es además el título que se le ha dado al volumen de Gramsci más rico en indicaciones pedagógicas), la ciencia y la historia, la hegemonía, el partido y el estado, el industrialismo y el americanismo, más todo lo referente a la biografía de Gramsci. Remitiendo, pues, a la bibliografía de Fubini, nos limitaremos a señalar la primera edición de los escritos de Gramsci (indicando la sigla adoptada en el texto para señalarlos, siguiendo el uso reconocido, excepto para *Machiavelli*, habitualmente abreviado como *Mach*) y las aportaciones más específicamente pedagógicas.

I. ESCRITOS DE GRAMSCI

A) Obras de Antonio Gramsci, Einaudi, Torino

1. *Lettere dal carcere* (1948).
2. *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, 1948 (MS).
3. *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, 1949 (I).
4. *Il Risorgimento*, 1949 (R).
5. *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*, 1949 (M).
6. *Letteratura e vita nazionale*, 1950 (L V N).
7. *Passato e presente*, 1951 (P).
8. *Scritti giovanili (1914-1918)*, 1958 (SG).

9. *L'Ordine Nuovo (1919-1920)*, 1954 (ON).
10. *Sotto la Mole (1916-1920)*, 1958 (SM).
11. *Socialismo e fascismo. L'Ordine Nuovo (1921-1922)*, 1966 (SF).
Lettere dal carcere. Nueva edición revisada a cargo de Sergio Caprioglio y Elsa Fubini, 1965 (L).

N.B. En el verano de 1970 se encontraba en prensa el último volumen previsto, con los escritos de los años 1924-1926; contiene algunas páginas sobre la escuela de partido y otros escritos que confirman el interés de Gramsci por las cuestiones culturales-educativas, pero nada que añada nuevos aspectos al cuadro que se ha intentado trazar en este volumen.

B) Otras ediciones

Duemila pagine di Gramsci, a cargo de Giansiro Ferrata y Niccolò Gallo, 2 vols., Milano 1964 (D I y II).
Scritti 1915-1921, nueva contribución a cargo de Sergio Caprioglio, Milano 1968.

C) Traducciones españolas utilizadas

Antología, selección, traducción y notas de Manuel Sacristán, Madrid ²1974 (*Antología*).
Cartas desde la cárcel, Madrid 1975 (*Cartas*).
Cultura y literatura, Barcelona ³1973 (*Cultura*).
La política y el estado moderno, Barcelona ²1973 (*Política*).
Introducción a la filosofía de la praxis, Barcelona ²1972 (*Filosofía*).
Pequeña antología política, Barcelona 1974 (PA).

II. TRADUCCIONES DE LA OBRA DE ANTONIO GRAMSCI AL CASTELLANO

Cartas desde la cárcel (1948), Cuadernos para el Diálogo, Madrid 1975.
El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce (1948), Nueva Visión, Caracas 1971.
Los intelectuales y la organización de la cultura (1949), Nueva Visión, Caracas 1972.
Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y el estado moderno (1949), Nueva Visión, Caracas 1971.
Literatura y vida nacional (1950), Lautaro, Buenos Aires 1952, 1961.
La información de los intelectuales, Grijalbo, México 1967.
Cultura y literatura, Edicions 62, Barcelona 1967.
Introducción a la filosofía de la praxis, Edicions 62, Barcelona 1971.
La política y el estado moderno, Edicions 62, Barcelona 1971.
Antología (selección y notas de M. Sacristán), Siglo XXI, México 1970.
Maquiavelo y Lenin, notas para una teoría política marxista, Nascimento, Santiago de Chile 1972.
Pequeña antología política, Fontanella, Barcelona 1974.
La constitución del estado proletario, Latina, Buenos Aires 1974.
Debate sobre los consejos de fábricas, Anagrama, Barcelona 1975.
La alternativa pedagógica (selección de Mario A. Manacorda), Nova Terra, Barcelona 1976.
Revolución rusa y Unión Soviética, Torres, Valencia 1976.

III. SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE ANTONIO GRAMSCI

- Bonomi, G., *Partido y revolución en Gramsci*, Avance, Barcelona 1976.
- Buci, Chr. y otros, *Gramsci: el estado y la revolución*, Anagrama, Barcelona 1976.
- Buzzi, A., *La teoría política de A. Gramsci*, Fontanella, Madrid 1969.
- Cerroni, U. y otros, *Revolución y democracia en Gramsci*, Fontamara, Barcelona 1976.
- Fernández Buey, F., *Actualidad del pensamiento político de Gramsci*, Grijalbo, Barcelona 1976.
- Fiori, G., *Vida de A. Gramsci*, Península, Barcelona 1968.
- Grisoni, D.-Maggiori, R., *Leer a Gramsci*, ZYX, Madrid 1974.
- Laso Prieto, J.-M., *Introducción al pensamiento de A. Gramsci*, Ayuso, Madrid 1973.
- Lombardi, F., *Las ideas pedagógicas en Gramsci*, A. Redondo, Barcelona 1972.
- Maccichi, M. A., *Gramsci y la revolución de occidente*, Siglo XXI, Madrid 1976.
- Piotte, J.-M., *El pensamiento político de Gramsci*, A. Redondo, Barcelona 1972.
- Pizzorno y otros, *Gramsci y las ciencias sociales*, Pasado y Presente, Córdoba (Argentina) 1970.
- Portelli, H., *Gramsci y el bloque histórico*, Siglo XXI, México 1973.
- Teixer, J., *Gramsci*, Grijalbo, Barcelona 1976.
- Togliatti, P. y otros, *Gramsci y el marxismo*, Proteo, Buenos Aires 1965.

La figura de Antonio Gramsci (1891-1937), que para muchos fue un descubrimiento inmediatamente después de la Liberación, tiene sin embargo un puesto indiscutible en la historia cultural no sólo italiana, sino internacional: en concreto, sus tesis sobre la organización de la escuela y la cultura y su búsqueda del principio educativo han introducido un nuevo modo de definir y afrontar estos problemas en relación con los problemas más amplios de la transformación social y política. A través de la atención rigurosamente centrada en los temas del principio educativo —alternativa entre espontaneísmo y «autoritarismo», estructuras escolásticas, contenido de la enseñanza, papel del trabajo en el proceso formativo, etc.— el estudio de Manacorda logra no sólo documentar las prolongaciones de este tema y su implicación con los temas más generales de la revolución industrial y política —el «americanismo» y el «conformismo social»—, sino que acaba aportando una contribución fundamental a la interpretación de todo el pensamiento de Gramsci.

