



**ANTONIO GRAMSCI Y LA
CRÍTICA PEDAGÓGICA
COMO CREACIÓN
POLÍTICA**

María Cecilia Pato

ANTONIO GRAMSCI Y LA CRÍTICA PEDAGÓGICA COMO CREACIÓN POLÍTICA*

Resumen: En el artículo se abordan las reflexiones y aportes de uno de los pensadores fundamentales de la filosofía política del Siglo XX, Antonio Gramsci, a la concepción de los procesos educativos en las sociedades contemporáneas. Se desarrollará la interpretación que se realiza de sus reflexiones, asumiéndolas en su peculiaridad y contribución al pensamiento crítico sobre la relación necesaria e ineluctable entre política y educación.

Palabras claves: Marxismo, educación, pedagogía, política, hegemonía.

ANTONIO GRAMSCI AND PEDAGOGIC CRITIC AS CREATING POLICY

Abstract: In the article we propose to work the Ideas and contributions of one of the key thinkers of the political philosophy of the twentieth century, Antonio Gramsci, the design of educational processes in contemporary societies. The interpretation we make of his thoughts will be developed, assuming them in their uniqueness and contribution to critical thinking about the necessary and inevitable relationship between politics and education.

Key Words: Marxism, education, pedagogy, politics, hegemony.

Fecha de recepción: enero 27 de 2014

Fecha de aceptación: junio 6 de 2014

María Cecilia Pato: Argentina. Licenciada en Ciencia Política. Doctoranda en Ciencias Sociales en Universidad de Buenos Aires – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Correo electrónico: mceciliapato@gmail.com

*Artículo de reflexión

ANTONIO GRAMSCI Y LA CRÍTICA PEDAGÓGICA COMO CREACIÓN POLÍTICA

INTRODUCCIÓN

“Todo discurso crítico tiene la necesidad de reconocer su deuda con el objeto criticado”
(Derrida, 1995, p. 68).

Muchos desafíos se emprenden a la hora de reflexionar desde la apuesta interdisciplinaria, y de traspasar las barreras canónicas en pos de re-crear, de modo constante, el pensamiento crítico. El reto se torna atractivo cuando la indagación pretende afirmar la vigencia de un pensamiento, a contrapelo de las lecturas más frecuentes y tradicionales; por ello la búsqueda, es a todas luces una empresa más ardua que sencilla. No son casuales las palabras de Jacques Derrida, que pretenden aclarar nuestra intención: la de recuperar a Gramsci en perspectiva crítica, desde una crítica política a sus reflexiones pedagógicas. Derrida, al mismo tiempo, nos orienta a rescatar a nuestro autor, desde y a partir de la tradición del marxismo heterodoxo, al que Gramsci ha tributado; nos interesa revitalizar los aportes de Gramsci al marxismo en tanto tradición teórica cálida y humanista —como algunos supieron denominar—, más centralmente como un heterodoxo ideario de pensamiento que ha hecho justicia a la necesidad de crear nuevos modos de pensar y conocer, en clave emancipatoria.

Una duda que podría invadir al lector puede ser sobre la vitalidad, la validez, la pertinencia, los aportes de un pensador al que poco se ha recurrido en la historia de las Ciencias Sociales.¹ Por ello cobra vigor la necesidad de recuperar a

¹ Comparativamente a los heterogéneos estudios que se emprendieron durante los años ochenta en nuestro país y en el conjunto de América Latina (Aricó, 2005). En Argentina, no obstante en los últimos años se han editado producciones y reflexiones sobre Gramsci, creemos que las mismas atienden a los estudios sustentados en la matriz de la historia intelectual, desde un análisis de la recepción gramsciana en Argentina y sus concomitantes

Gramsci, en tanto “clásico”, del pensamiento político-filosófico contemporáneo.² En tal sentido, el bagaje teórico-metodológico *gramsciano*, es factible de ser utilizado en el campo científico-social, con independencia de las orientaciones políticas que el italiano haya adoptado.

Pues bien, como una primera intención de este escrito aspiramos a recuperar la mentada validez del italiano y de paso, responder aquellas posibles vacilaciones que se le pueden presentar al lector, como sospechamos más arriba. Pero, en particular, nos proponemos ahondar en la relación de necesidad que Antonio Gramsci, esgrime a lo largo de su producción filosófica, entre la educación y política.

A costas de que la veta pedagógica de su obra es escasamente conocida en la intelectualidad académica preponderante, la cuestión pedagógica es para el autor sardo parte del estudio de la totalidad social; es para Gramsci un problema que inquiere tal integralidad que es, en definitiva, un problema netamente político. En lo que sigue, se reconstruirá brevemente el nudo gordiano del cual emerge la reflexión de nuestro autor sobre el principio educativo.

“PRIMERO LIBRES”³: SIGNOS DE ÉPOCA Y CREACIÓN.

Es tan grande la convulsión que hizo presa del mundo cuando el viejo continente comenzó a sentir los efectos de la horrenda sangría y tan profundo el vuelco sufrido por los hombres, las ideas y las conciencias, a raíz de la misma, que es preferible dejar que los hechos respondan por nosotros, sin correr el riesgo de prejuzgar o caer en el terreno de las presunciones. Hay momentos en la historia de los pueblos, en que es imposible saber dónde está el termómetro de los sentimientos humanos, dónde el pulso de la opinión (Mariátegui, 1987, p. 166).

impactos e influencias en el campo cultural de los años sesenta. Aludimos centralmente a las publicaciones de Raúl Burgos (1997, 2005), las cuales, valoramos inmensamente —han sido inspiración e impulso para otras reflexiones—, aunque en este caso y desde nuestro punto de vista, realizan una entrada analítica distante a la de una recuperación teórica y heurística de Antonio Gramsci.

² Las características que plantea Bobbio son: “a. ser intérprete auténtico y único de su tiempo, para cuya comprensión se utilizan sus obras; b. siempre es actual y cada generación lo relea; c. ha construido teorías-modelo, empleadas en la actualidad para comprender la realidad” (Bobbio, 1985, p. 257).

³ Así denominó una nota de *Il Grido del popolo* del 31 de agosto 1918, en la que entre otras cosas Gramsci describe: “El individualismo económico del régimen capitalista determina al asociacionismo político. Esta necesidad inmanente del régimen, Marx la ha sintetizado en el grito ‘¡Proletarios del mundo, uníos!’ [...] La unión no es sólo acercamiento de cuerpos físicos: es comunión de espíritus, es colaboración intelectual, es mutuo apoyo en el trabajo de perfeccionamiento individual, es educación recíproca y recíproco control” (Ouviaña, 2011, p. 177).

En trazos generales, debemos ubicar, que la trayectoria intelectual de nuestro autor se inscribe en la crisis de sentido que atravesó la sociedad occidental en el período entreguerras. Con ello, aludimos a la puesta en cuestión del marco de referencias y valores que habían acompañado la consolidación de la hegemonía burguesa después del proceso abierto en 1789. Ciertos hechos históricos determinantes, sumados a algunas innovaciones en relación a las ciencias, provocaron un resquebrajamiento de muchas de las certezas y nociones que parecían asentadas, sobre bases inamovibles en las sociedades occidentales.

La Primera Guerra Mundial, fue un conflicto que revistió ciertas características que la transformaron en un acontecimiento sin precedentes de la historia de Occidente. Por ejemplo, E. Hobsbawm (1998), señala que la guerra marcará de manera definitoria el desarrollo de la civilización.⁴ Acompañando el proceso de desencanto global iniciado por la guerra, se publican algunas obras que dan lugar a reflexionar y entender el sentimiento de frustración y de que algo llegaba a su fin, sentimiento que inquietó y pesó sobre Gramsci, entre otros tantos autores de la época.⁵

La incapacidad de las instituciones políticas de la democracia liberal, aparecía con fuerza a partir de leer que los temores que se planteaban en diversos escritos, asociados a la idea de que la burguesía como clase dominante parecía haber perdido el lugar de “dirección moral e intelectual de la sociedad”, como luego lo llamaría Gramsci (1975a, p. 104) . De hecho, durante aproximadamente cuatro años (1916 – 1919) Gramsci escribirá la columna *Sotto la Mole*, dedicada a comentar, desde la inmediatez y a la sombra de la *Mole Antonelliana* que dominaba la ciudad, el discurrir de la vida en Turín. Sus artículos, reflejaron con claridad el contexto de un país que se debatía en la definición de un modelo económico, en la superación del modelo social y político de una burguesía dominante, más católica *estatalista* que liberal industrializadora, ante una revolución en ciernes. En una de las notas de *Sotto la Mole*, el italiano opina:

La fatalidad que parece dominar la historia es precisamente la apariencia ilusoria de esta indiferencia de este absentismo [...] Los destinos de una época son manipulados conforme a unas visiones estrechas, a los fines inmediatos de pequeños grupos activos, y la masa de ciudadanos lo ignora. Pero los hechos que han madurado acaban saliendo a la luz, la tela tejida

⁴ “Las expectativas que había generado, de conseguir un mundo pacífico y democrático constituido por estados nacionales bajo el predominio de la Sociedad de las Naciones, de retorno a la economía mundial de 1913 e incluso de que el capitalismo fuera erradicado en el plazo de unos años o de tan sólo unos meses por un levantamiento de los oprimidos, se vieron muy pronto defraudadas” (Hobsbawm, 1998, p. 33).

⁵ Nos referimos por ejemplo a los ineludibles análisis y descripciones de Th. Adorno, W. Benjamin, S. Freud, O. Spengler, entre otros. Algunas reflexiones se pueden complementar con las desarrolladas por Juan Carlos Portantiero, en *Los usos de Gramsci* (1983).

en la sombra acaba terminándose, y entonces parece que la fatalidad lo arrolla todo y a todos, que la historia no es más que un fenómeno natural [...]. (Gramsci, 2009, p. 52).

En la Italia de los años veinte, con la derrota del movimiento obrero y el ascenso de Benito Mussolini al gobierno, las peores perspectivas parecían tomar cuerpo. El balance de la guerra, en Gramsci aparece en sus escritos juveniles, ligado a la revolución en curso en Rusia:

La prolongada y desgraciada guerra había dejado una triste herencia de miseria, de barbarie, de anarquía; la organización de los servicios sociales estaba deshecha; la misma comunidad humana se había reducido a una horda nómada, sin trabajo, sin voluntad, sin disciplina, materia opaca de una inmensa descomposición (Gramsci, 1975b, p. 8).⁶

Pero ante ese panorama, los bolcheviques supieron encarnar la voluntad de todo el pueblo ruso y “el nuevo Estado recogió de la matanza los trozos torturados de la sociedad y los recompuso, los soldó; reconstruyó una fe, una disciplina, un alma, una voluntad de trabajo y de progreso. Misión que puede constituir la gloria de toda una generación” (8).

En la visión de Gramsci, era la gesta heroica de los bolcheviques la que estaba dando señales de una nueva forma de civilización. Es así, como ante el ocaso de Occidente; también aflora en el italiano la necesidad de generar un nuevo orden, que debe superar al actual, caracterizado por su decadencia y mostrar una nueva manera de vivir en sociedad.

Es la liberación de los espíritus, es la instauración de una nueva conciencia moral lo que nos es revelado por estas pequeñas noticias. Es el advenimiento de un orden nuevo, que coincide con cuanto nuestros maestros nos habían enseñado. Una vez más, la luz viene del Oriente e irradia al viejo mundo Occidental, el cual, asombrado, no sabe más que oponerle las banales y tontas bromas de sus plumíferos (41).⁷

⁶ *L'Ordine Nuovo*, fue un semanario fundado en 1919 por Antonio Gramsci junto a otros intelectuales socialistas como Angelo Tasca, Palmiro Togliatti y Umberto Terracini. En sus páginas, se declaraba con fervor la necesidad de constituir un programa de renovación social y obrera. De las páginas de la revista, se promovió la conformación del movimiento de “consejos de fábrica” entre diversos sectores de los núcleos obreros organizados. También, a partir de sus críticas al Partido Socialista, pasó a ser una de las plataformas precursoras del Partido Comunista Italiano en 1921.

⁷ *Il Grido del popolo* fue fundado en 1892 y tuvo vigencia hasta 1918, año en el que se definió la suspensión de su edición. Funcionaba con publicaciones semanales, excepto en el período entre 1907 y 1908. Fue sin dudas un punto de referencia para la intelectualidad socialista y positivista: entre otros, Gramsci a partir de 1914 inicia publicaciones sobre la posición asumida por Italia en la Primera Guerra Mundial. En 1917, sería director en el semanario.

En este contexto global, en Italia se ponía en marcha el movimiento de reforma intelectual y moral, liderado por Benedetto Croce, quien —influenció fuertemente a Gramsci y sería el foco de varias disidencias del sardo en diversas páginas de sus escritos y notas carcelarias—. En una carta a su cuñada Tania, en 1929, escribió: “He decidido ocuparme sobre todo y de tomar notas sobre estos tres temas: 1) la historia italiana en el Siglo XIX, con especial atención por la formación y el desarrollo de los grupos intelectuales; 2) la teoría de la historia y de la historiografía; 3) El americanismo y el fordismo” (Gramsci, 2003, p. 193).

Gramsci consideraba que el primer gran teórico después del *Risorgimento*, era Benedetto Croce, quien según nuestro autor tuvo el mérito de haber llamado energéticamente la atención sobre la importancia del momento ético-político en el desarrollo de la historia. Así, el historicismo idealista *crociano*, provocó la disolución de las interpretaciones corrientes del marxismo, groseramente mecanicistas, positivistas, evolucionistas, en favor de ubicar al hombre como único protagonista de la historia. Pero es en este punto, donde Gramsci se interroga sobre cuál es el hombre que entiende Croce, y sostiene, que es aquel anclado en una idea abstracta a nivel del espíritu hegeliano, y asevera que mientras la concepción historicista de la realidad en la filosofía de la *praxis* se ha liberado de todo residuo de trascendencia y de teología, el historicismo crociano, permanece en la fase teológico-especulativa.

Así como la filosofía de la *praxis* ha sido la traducción del hegelismo en lenguaje historicista, la filosofía de Benedetto Croce, es en muy notable medida, una retraducción en lenguaje especulativo del historicismo realista de la filosofía de la *praxis*...Ahora hay que hacer con la concepción filosófica de Croce la misma reducción que los primeros teóricos de la filosofía de la *praxis*, Marx y Engels, hicieron con la concepción hegeliana. Y éste es el único modo históricamente fecundo de provocar una adecuada renovación de la filosofía de la *praxis*, de elevar esta concepción (que se ha ido 'vulgarizando' por las necesidades de la vida práctica inmediata) a la altura que debe alcanzar para la solución de las más complejas tareas que plantea el desarrollo actual de la lucha, esto es, la creación de una nueva cultura integral (...) (Gramsci, 1975a, p. 362).

En esta lucha histórico-filosófica, las filosofías de cada época luchan entre sí y también contra las filosofías anteriores, que suelen renacer de sus cenizas en nuevos puntos de vista más actuales y que funcionan como dispositivos ideológico-culturales, para fortalecer la hegemonía de las clases dirigentes de cada época. Esa es la razón por la que Gramsci se empeña tanto en discutir con el idealismo de Benedetto Croce, quien a la vez parte de la filosofía de la *praxis*, para construir la suya propia. Nuestro autor se pregunta si lo que Croce hace con Hegel no es una “reforma reaccionaria”. De ser así, Croce no solamente reduce la filosofía de la *praxis* al estudio del momento ético-político, regresando

así a la filosofía idealista y especulativa, sino que implica una superación dialéctica “regresiva”, donde lo que conserva de Hegel es lo más reaccionario, mientras que a la filosofía de la praxis le quita el vital concepto de unidad de los opuestos en tensión, pensando a la vez en la posibilidad de una “dialéctica de los distintos” (198-199).

El inicial idealismo⁸ que lentamente se iría amalgamando con la ideología socialista fue la primera premisa que el joven Gramsci pondría en práctica. Y es precisamente en estos momentos de creación de un nuevo orden donde el sardo propone, en un discurso fuertemente ligado a la batalla política que empezaba a emprender, sus primeras reflexiones sobre la escuela y sobre el principio educativo. De aquí emerge, una tosca crítica a la escuela de índole burguesa y también a ciertos matices de la política escolar socialista.

Según nuestro punto de vista, el rasgo peculiar de las inquietudes de Gramsci sobre lo educativo y lo pedagógico, radica en concebir la complejidad de los problemas pedagógicos, en tanto parte inherente de los problemas culturales y políticos, inseparables a la convivencia de varones y mujeres. Así, destacamos que en la vocación gramsciana por generar un nuevo orden sustentado en la prefiguración, desde el “aquí y ahora”, subyace una amplia concepción de lo político-social existente y sobre todo una valoración de las posibilidades de transformación. Por ello, más arriba, lo caracterizamos como una concepción “integral” del problema pedagógico educativo. En lo que sigue, intentaremos dar cuenta de esa complejidad, así como de la productividad del pensamiento del italiano.

LAS REFLEXIONES DEL JOVEN GRAMSCI: PEDAGOGÍA Y PRAXIS PREFIGURATIVA

No vale el grito aislado, por muy largo que sea su eco; vale la prédica constante, continua, persistente. No vale la idea perfecta, absoluta, abstracta, indiferente a los hechos, a la realidad cambiante y móvil; vale la idea germinal, concreta, dialéctica, operante, rica en potencia y capaz de movimiento (Mariátegui, 1928, párr. 2).

Si bien *Quaderni del Carcere* —en adelante *I Quaderni*— constituye la “obra” más difundida y analizada de nuestro autor, en escasas oportunidades se ha destacado de ella el desarrollo original de ciertas hipótesis ligadas a la problemática educativa. Antes bien, y con razón, se han enfatizado las conceptualizaciones respecto al Estado, el rol del intelectual, entre otras tantas que se plasman en las

⁸ Manacorda, en la Introducción a *La alternativa Pedagógica* (1987), señala que “la adhesión al idealismo no fue para él una pura recepción pasiva, sino que debía servirle como el hegelismo le sirvió a Marx para ir más allá del materialismo todavía setecientosco de los filósofos reformadores contemporáneos” (1987, p. 11).

notas constitutivas de *I Quaderni*, pertenecientes a la etapa carcelaria de Antonio Gramsci.

Dijimos más arriba, que uno de los desafíos de este escrito era acercar las reflexiones poco difundidas del italiano. Es así que en adelante desarrollaremos el interés del Gramsci joven (grosso modo, entre 1916–1919) de participar profusamente de la vida social y cultural de Turín y de realizar contribuciones a una concepción crítica de la práctica pedagógica. Queremos señalar, por tanto, que aún cuando resultan evidentes las formulaciones realizadas en su período carcelario, aparentemente despojadas de la etapa juvenil inmediatamente previa, no existe un corte tajante entre el militante de *L'Ordine Nuovo* y el activo pensador de *I Quaderni*.

Circa 1914, el pensador italiano comenzará a reflexionar acerca de la escuela profesional, de la universidad popular e intentará proponer otras formas de organización cultural, que en definitiva, implican otro modo de pensar lo político y lo educativo en tanto par indisoluble. Esas otras vías de solución del problema educativo, son la apertura de clubes, asociaciones, círculos de pensamiento que estén estrechamente ligados al accionar de los sectores obreros, es decir, de los sindicatos y los partidos. A partir de la influencia de la Revolución de octubre de 1917, según Manacorda, Gramsci:

Pasa de la pura reivindicación del derecho de los proletarios a una cultura indiferenciada y desinteresada, a la búsqueda de la definición de una cultura proletaria autónoma y comprometida. A veces resuenan en sus páginas frases de apariencia extremista, que son en realidad expresión de una nueva y más madura conciencia de clase como cuando proclama la necesidad de destruir las viejas jerarquías culturales, de rechazar el estudio objetivo y desinteresado, de concebir la cultura como conciencia teórica de los fines inmediatos y supremos del proletariado. En realidad, estas propuestas marcan claramente la salida del joven Gramsci del círculo de la experiencia socialista italiana y de la tutela idealista y su conquista de una dimensión internacional (Manacorda, 1987, p. 16).

De acuerdo a lo anterior, Gramsci en *Il grido del popolo*, escribía:

[...] el problema de la educación es el máximo problema de clase y no puede ser resuelto más que bajo el punto de vista de la clase, que es lo único que permite la valoración proletaria de las instituciones sociales y de las leyes [...] Nosotros debemos hacernos partidarios de la escuela libre y conquistar la libertad de crear nuestra escuela (Broccoli, 1984, p. 42).

Como se nota en las citas precedentes, partiendo de una concepción integral de la totalidad social, Gramsci juzgaba que la lucha contra el sistema debía desenvolverse en tres frentes: el económico, el político y el ideológico que, en definitiva, se reducen al de la conciencia que supera la espontaneidad y permite

asumir las condiciones de realización del sujeto, comprender su desarrollo y desenvolvimiento de las contradicciones sociales, etc. De aquí deriva además la importancia de la educación y de la estimulación de los núcleos de buen sentido en las clases subalternas.

Los fenómenos ideológico-políticos presentan un tratamiento especial en Gramsci, que no se preocupa sólo por los “sistemas de pensamiento” elaborados y coherentes, sino por las manifestaciones dispersas y autocontradictorias que conforman el sentido común, en el que anidan formas de pensar de los más disímiles orígenes. Los contenidos del sentido común abarcan una concepción del mundo, aunque no elaborada de modo consciente y crítico: “sentido común es la concepción del mundo difundido en una época histórica en la masa popular” (Gramsci, 1975a, p. 327). El sentido común es “el folclor de la filosofía”, pero, también, la antesala de la filosofía verdadera que se encarnará en las masas (73).

Según el italiano, “las clases subalternas de todas las sociedades conocidas no han podido tener, por definición, concepciones elaboradas, sistemáticas y políticamente organizadas y centralizadas”; sin embargo, “un proceso de desarrollo orgánico” podrá conducir las ahora “del simple sentido común al pensamiento coherente y sistemático” (2312, 2263). El “buen sentido” del pueblo, aparece como condición necesaria de este proceso; y una psicología de corte racionalista, acaba adjudicando las eventuales desviaciones del momento catártico a una educación política deficiente, es decir, a fallas en el trabajo de los intelectuales orgánicos (Adamson, 1980, pp. 147 – 155). Ciertamente, existe allí una tensión y se cuela en contrapunto: “los cambios en los modos de pensar, en las creencias, en las opiniones, no ocurren por explosiones rápidas, simultáneas y generalizadas; suceden casi siempre por combinaciones sucesivas, según fórmulas muy diversas y no controlables por la autoridad”; y la propia “concepción de lo real que ha superado el sentido común y se ha vuelto crítica” se mueve “dentro de límites todavía restringidos” (Gramsci, 1975a, p. 1386).

Criticar el sentido común no significa para Gramsci enfrentar doctrinariamente los “sentimientos espontáneos de las masas: no se trata de introducir ex novo una ciencia en la vida individual de todos sino de innovar y de volver crítica una actividad ya existente” (1975a, p. 1383). La misma experiencia concreta de los sectores populares, genera un núcleo de buen sentido en el marco de su sentido común, por más que éste tienda a “embalsamar, momificar y degenerar” las reacciones sanas que aquél promueve: porque en todo caso —y contra cualquier lectura reproduccionista—, la concepción del mundo de las clases dominantes “limita el pensamiento de las masas populares negativamente, sin influirlo de modo positivo” (1378, 1396). Lo había dicho Sorel: “Sería imposible concebir la desaparición de la dominación capitalista si no supiéramos que en el alma del trabajador se halla siempre presente un sentimiento ardiente de revuelta” (1950, p. 151). Y lo repite Gramsci, cuando interpreta la unidad de la teoría y de la práctica

como un devenir histórico “que tiene su fase elemental y primitiva en el sentido de distinción, de separación, de independencia apenas instintivo, y progresa hasta la posesión real y completa de una concepción del mundo coherente y unitaria” (1975a, p. 1385).

Siempre existe un conformismo, un sentido de la “normalidad” de lo que siempre fue, y el sentido común expresa este conformismo. Los intelectuales que devienen “dirigentes” (especialista más político), pueden reorientar el sentido común en un sentido anticonformista y transformador, desarrollando los “núcleos de buen sentido” que aquél alberga. Del mismo modo, y como se intentó demostrar, Gramsci advierte sobre la heterogeneidad del sentido común: “El sentido común es un agregado desordenado de concepciones filosóficas y en él se puede encontrar todo lo que se quiere” (304).

En línea con lo que venimos expresando, desde nuestro punto de vista, consideramos que es difícil encontrar dentro de la tradición marxista un autor, que al igual que Antonio Gramsci, haya reflexionado acerca de una idea tan carente de dogmatismo como la que refiere el “principio educativo”, en tanto creación inherente a los núcleos de buen sentido arraigado en la cultura popular. Principio educativo remite en el sardo al fundamento que sustentaba a las escuelas elementales de su época, que en ese contexto, era el concepto de trabajo:

El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica), es el principio educativo que corresponde a la escuela elemental, ya que el orden social y estatal (derechos y deberes), es introducido e identificado en el *orden natural* por el trabajo. El concepto de equilibrio, entre *orden social* y *orden nacional* sobre la institución del trabajo, es decir: sobre la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da la base para el desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo, para comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y sacrificios que ha costado el presente al pasado y los que el porvenir está costando al presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta en el futuro (Gramsci, 1975a, 477).

En este sentido, la relación pedagógica se hermana con las categorías de ideología, religión, folclore y, asimismo, se plantea cuál *praxis* liberadora y política, que en la relación hegemónica, busca realizar la verdadera religión de la libertad y la consumación de la filosofía en la libertad humana.

Decimos entonces, que según Gramsci la relación pedagógica educativa no implica la mera concesión cultural sino especialmente la imbricación de la historicidad social con la conciencia histórica del sujeto, lo cual significa comprender al varón y a la mujer en la totalidad de la historia y su dialéctica. En

palabras del propio Gramsci:

Este problema del logro de una unidad cultural social sobre la base de una común y general concepción del mundo puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica según la cual el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro. Pero el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente escolares, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas la experiencia y valores históricamente necesarios, y madurando y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre el conjunto de civilizaciones nacionales y continentales (Gramsci, 1987, p. 114).

“CREAR UNA ESCUELA”⁹: EL RAPPORT PEDAGÓGICO COMO ACTIVIDAD LIBERADORA

“Se trata de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro —la palabra del otro— es una prueba de igualdad o de desigualdad [...] se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene por presuposición una desigualdad que debe ‘reducirse’ o una igualdad que debe verificarse” Jacques Rancière (2002, p. 2).

Basta leer el *Decreto sobre educación popular* (1917), redactado por el Comisario de Instrucción Pública al calor de los acontecimientos de octubre de 1917, para notar hasta qué punto cobraba sentido el planteamiento, que con tanta insistencia pregonaba Gramsci en las páginas de *Il Grido del Popolo* y luego en *L’Ordine Nuovo*. Allí, se establece una gran distinción entre enseñanza y educación, y se postula la necesidad de una educación autónoma:

Es preciso señalar la diferencia entre enseñanza y educación. Enseñanza es la transmisión de conocimientos ya definidos por el maestro al alumno. La educación es un proceso creador. Durante toda la vida, la personalidad del hombre se ‘educa’, se extiende, se enriquece, se afirma y se perfecciona. Las masas populares trabajadoras —obreros, soldados, campesinos— arden

⁹ Frase de Palmiro Togliatti (1919), en *L’Ordine Nuovo*, N° 26 (Gramsci, 1975b, 34).

en deseos de aprender a leer y escribir, de iniciarse en todas las ciencias. Pero aspiran igualmente a la educación, que no les puede ser dada ni por el Estado, ni por los intelectuales, por nada ni por nadie más que por ellos mismos. A este respecto, la escuela, el libro, el teatro, el museo, etc., sólo pueden ser una ayuda. Las masas populares han de fijar por sí mismas su cultura (Lunacharsky, 1959, p. 306).

Las resonancias de la Primera Conferencia Panrusa del *Proletkult* —realizada entre el 15 y el 20 de septiembre de 1918—, se visibilizarán en el proyecto educativo encarnado más tarde en *L'Ordine Nuovo*, que hará foco en el trabajo didáctico y creativo de toda iniciativa cultural y educativa surgida del propio seno de las clases subalternas. El propio Lunacharsky, recomendará que la *Proletkult* debía:

[...] concentrar todo su interés en el trabajo de estudio, en el descubrimiento y en el fomento del talento original de los trabajadores, en la creación de círculos de escritores, de artistas y de toda clase de jóvenes estudiosos procedentes de la clase trabajadora, en la creación de distintas clases de estudios y de organizaciones vitales en todos los campos de la cultura material y espiritual (Lunacharsky, 1978, p. 470).

A través de una rápida lectura de *L'Ordine Nuovo*, podemos inferir una doble dimensión de la disputa cultural y educativa: por un lado, una despiadada crítica de lo existente; por otro, la necesidad de creación de una institucionalidad que encarne nuevos valores y la comunidad de intereses por los cuales se articulan luchas. Es así, que la práctica pedagógica precisa de una disputa cotidiana de sentido en el plano ideológico cultural, concepción de la construcción ideológico-política que se notará con mayor claridad a partir de la noción de hegemonía desarrollada por Gramsci, sobre todo en el encierro, a la que más adelante brindaremos un espacio privilegiado.

Marcos Del Roio reconoce que la escuela *ordinovista*:

[...] no tenía la intención de preparar a los trabajadores para un mundo extraño a ellos. Por el contrario, la idea era reforzar el principio de solidaridad y el de saber-hacer que era propio de su cotidianeidad de productores, de incorporar el aprendizaje ya adquirido en el espacio público generado por la huelga, por el comicio, por el debate. Aunque su propósito era “educar al proletariado para la autogestión de la producción y para la administración pública”, entendida como autogobierno, en la escuela del trabajo también serían cultivados los intelectuales generados por la propia clase obrera, en condiciones de crear una nueva cultura, distinta y contrapuesta a la de la intelectualidad burguesa y también reformista (2006, p.111).

En “Crónica del ‘Orden Nuevo’ XXII” publicado en *L’ Ordine Nuovo* (1919) se lee:

[...] Y hemos visto junto a nosotros, llenos, pegados unos a otros en los incómodos bancos y en el espacio angosto, estos insólitos alumnos, la mayor parte de ellos no muy jóvenes, por fuera pues de la edad en la que aprender es algo simple y natural, todos pues extenuados tras una jornada de oficina, seguir con la más profunda atención en el transcurso de la lección, esforzarse por tomar apuntes, sentir fehacientemente que entre aquel que habla y aquel que escucha se ha establecido un canal vivaz de inteligencia y simpatía. Esto no sería posible si en estos obreros el deseo de aprender no surgiera de una concepción del mundo que la vida misma les ha enseñado y que ellos sienten la necesidad de esclarecer, para poseerla por completo, para poder vivirla plenamente. Es una unidad que preexiste y que la enseñanza busca reanimar, es una unidad viviente que en las escuelas burguesas en vano se busca crear (Gramsci, 1975b, p. 467).

Vale la pena reproducir uno de los párrafos donde se explica la dinámica de funcionamiento de los cursos impartidos, que complementando lo que señala la cita previa, explicita una concepción pedagógica disruptiva con respecto a la educación tradicional. La experiencia de autoformación de los trabajadores, asociadas a la noción de autonomía como capacidad de deliberación y creación, es uno de los aspectos, que desde nuestro punto de vista, denota singularidad en los modos de entender los procesos educativos. En los sucesivos números de *L’ Ordine Nuovo* aparecerán artículos vinculados con el desafío de la *praxis* educativa en una sociedad en transición, en donde diversos autores deslizarán la necesidad de “*reunir la escuela con la vida de producción*”. Al respecto, E. Hobsbawm (2011) en un capítulo destinado a nuestro autor, dice:

Cuando Gramsci habla del papel de la producción en el socialismo no es simplemente como medio para crear la sociedad de abundancia material, aunque podemos señalar de paso que él no tenía dudas acerca de la prioridad de maximizar la producción. Porque el lugar del hombre en la producción era fundamental para su conciencia bajo el capitalismo, porque la escuela natural de esta conciencia era precisamente la experiencia de los trabajadores en las grandes fábricas. Gramsci tendría a considerar, quizá a la luz de su experiencia en Turín, que las grandes fábricas modernas no eran tanto un lugar de alienación, sino más bien una escuela para el socialismo. Pero el caso es que la producción en el socialismo no podía ser tratada simplemente como un problema técnico y económico separado, tenía que ser tratada simultáneamente, y desde su punto de vista básicamente, como un problema de educación política y de estructura política. Incluso en la sociedad burguesa, que en este aspecto era progresista, el concepto de trabajo era fundamental desde el punto de vista pedagógico, puesto que ‘el descubrimiento de que los órdenes social y natural están mediados por el trabajo, por la actividad teórica y práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo libre de toda magia y superstición.

Proporciona una base para el posterior desarrollo de una concepción histórica y dialéctica del mundo, que entiende el movimiento y el cambio, que concibe el mundo contemporáneo como una síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta en el futuro. Ésta era la verdadera base de la escuela primaria' (2011, pp. 327-328).

Como se notará, en las palabras de Hobsbawm, es posible identificar la articulación privilegiada que ya Gramsci en su juventud enfatizaría teórica y prácticamente. Nos referimos a la necesaria hermandad de la reflexión pedagógica con el sentido estratégico de transformación social. Esto es, el entendimiento de la escuela, de la formación, la didáctica, no son para Gramsci un problema anexo o apéndice a la realidad histórica, sino más bien su fundamento. Según nuestro punto de vista, allí radica el potencial de la reflexión gramsciana, aquí y ahora, para el pensamiento en la actualidad de las Ciencias Sociales.

Ya en su triste momento carcelario, Gramsci opinará sobre la reforma educativa que diseñaría e implementaría el ministro del fascismo Giovanni Gentile, a partir de 1923; ¹⁰reforma que someramente, profundizaba tendencias a la segmentación entre enseñanza primaria, secundaria y superior y al interior de cada una de ellas. A propósito, Gramsci recuerda que las escuelas elementales, tradicionales, universalistas “[...] estaban fundadas en el principio del trabajo [...]” (1975b, p. 116).¹¹ Entiende por ello, no la formación interesada para el empleo

¹⁰ En la política educativa italiana, se pueden establecer tres períodos: el primero marcado por el ministro Gentile; un segundo a partir de 1924, caracterizado por la política de retoques a la reforma Gentile; un tercero a partir de 1934, en el que el Estado experimentó su tránsito de liberal a totalitario. En el primer período de la política educativa de Mussolini, destaca la aprobación de la reforma orgánica del sistema educativo de Gentile en 1923. Mussolini, tomó la decisión de nombrar ministro de educación a Gentile, porque consideraba que la filosofía educativa del neo-hegeliano era útil a sus intereses. La filosofía educativa de Gentile, partía de una concepción particular del Estado y de la autoridad. Gentile, defendía la teoría de un Estado como forma suprema de realidad espiritual, en la cual la voluntad y la libertad del ciudadano debían, necesariamente, coincidir. Este filósofo, consideraba el Estado como una sustancia ética, en la que la conciencia misma del individuo y la síntesis de las conciencias individuales debían coincidir. Mussolini coincidía con Gentile, en esta visión del Estado, y especialmente en el reconocimiento de la autoridad del Estado de Mussolini para la posibilidad de la liberación y la completa realización del individuo (Ostenc, 1980, p. 34). Aparte de su particular concepción de Estado, la filosofía educativa de Gentile, se definía por el principio de la meritocracia que se tradujo en un riguroso sistema de exámenes.

¹¹ Es preciso señalar que Gramsci, a colación de los debates suscitados alrededor de la cuestión, opinó en defensa de la Ley Casati, por considerar que la misma expresaba el clima histórico cultural, difundía los núcleos de buen sentido arraigados en toda Italia, y que contenía en sus fundamentos un sentido democrático, que valía la pena recuperar en pos de no desarraigar a la escuela y los intelectuales de los intereses del pueblo y la nación. Por el contrario, según Gramsci, la Reforma Gentile idealista, esteticista y antipositivista: “no hunde sus raíces en el humus social circundante” (Puiggrós, 1991, p. 77).

sino una formación que vincula el conocimiento de las leyes de la naturaleza, para transformarla con el conocimiento de las leyes de la sociedad, aquella que los hombres crean para regular la vida social y productiva, y que pueden modificar. Concibe al trabajo como actividad teórico-práctica, y propone una escuela única, común, de desarrollo intelectual y manual, que enseñe la historia humana y la historia de las cosas, que reúna la educación primaria y secundaria y tenga al trabajo como principio educativo.

Ante las propensiones a leer y difundir a Gramsci en tanto culturalista apolítico, es necesario recordar con Héctor Agosti, que en Gramsci la cultura no es un añadido de la política, sino que ella misma es política y que la batalla por la renovación económica social, es a la vez y necesariamente una batalla cultural (Agosti, 2005). Asimismo, tanto Paulo Freire (2008), como Henri Giroux (2008), recuerdan la naturaleza política de la educación, y la llaman a hacer a la pedagogía más política y a la política más pedagógica.

Se suele decir, y lo hemos dicho nosotros también, que en Italia se da demasiada importancia a la escuela del conocimiento desinteresado, mientras se descuida la escuela del trabajo. Pero el Ministro Ruffini demuestra no conceder importancia ni a una ni a otra. Cree que la calidad de la escuela puede cambiar si los estudiantes van a la fábrica. Pero quien trabaja en serio sólo podrá instruirse con un gran esfuerzo de voluntad. Confundirlas como se está haciendo es una de tantas aberraciones pedagógicas que vienen impidiendo que la escuela en Italia sea una cosa seria. Que la escuela sea sólo para quien tenga la aptitud, la inteligencia y la voluntad necesarias, y que la escuela no sea privilegio sólo para quien la pueda pagar. Despejen las escuelas de los intrusos, de los futuros fracasados y oblíguenles a trabajar ahí donde sean más útiles. Que la escuela sea realmente escuela y que la fábrica no sea una condena, así se conseguirá una generación de hombres útiles (Gramsci, 2009, p. 57).

Gramsci plantea que la educación tradicional giraba en torno al trabajo por pretender transmitir ambos órdenes de conocimiento, y corresponderse con el desarrollo productivo y cultural de la sociedad. Sin embargo, nuestro autor, con la noción de “principio educativo”, intenta edificar otro modo de articular escuela, educación y trabajo: La relación pedagógica debe universalizarse, debe darse en la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás.

El principio educativo, buscado por Gramsci, tiende a proporcionar un equilibrio entre la escuela y la vida, entre el orden social y el orden natural, porque el concepto de equilibrio entre: “el orden social y el orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da motivo para el desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo [...]” (Gramsci, 1975a, p. 374).

Es preciso señalar entonces, que el resultado buscado en el desarrollo y aplicación de la filosofía de la praxis como método intelectual crítico era, en resumen, pedagógico, formativo: la creación de un sujeto social autorreflexivo, autogobernado, autocentrado y plenamente conciente de sí mismo. Este sujeto histórico, se configuraría como el resultado contingente de la disposición histórica y de la lucha de fuerzas sociales activas en conflicto.

Tal vez, ésta haya sido la razón de su énfasis en señalar al análisis de correlación de fuerzas como una de las tareas intelectuales medulares de la lucha política, y como uno de los desafíos más duros para la ciencia y el arte políticos. Política, filosofía y cultura, son para Gramsci elementos inseparables: la intervención conciente, voluntaria, política, sobre las condiciones totales de existencia constituye una política de conocimiento, un programa político de crítica social y de reforma cultural: “[...] de ahí que no se pueda separar filosofía de política y que se demuestre que la elección y la crítica de una concepción del mundo es también un hecho político” (66).

Angelo Broccoli indica con firme claridad:

El nexo gramsciano teoría práctica es experiencia personal de vida antes de ser objeto de estudio y de profundización cultural. En todo caso, sea como actividad concreta, sea como reflexión acerca de las posibilidades de renovación de la clase obrera, es sobre el plano político donde Gramsci encuentra los estímulos para la educación de las masas y de los individuos (1983, p. 36).

POR UNA PEDAGOGÍA DE LA PRAXIS: POLÍTICA Y HEGEMONÍA EN DEBATE

[...] el papel de la educación es soberano, tanto para la elaboración de estrategias apropiadas y adecuadas para cambiar las condiciones objetivas de reproducción, como para la autotransformación conciente de los individuos llamados a concretar la creación de un orden social metabólico radicalmente diferente [...] Por lo tanto, no resulta sorprendente que en la concepción marxista la efectiva transcendencia de la auto alienación se entienda como una tarea inevitablemente educacional (Mészáros, 2008, p. 16).

Tal como más arriba señalamos, será la etapa de encierro carcelario en la que Gramsci emprenderá la mayor elaboración teórica, reflejada en los conocidos *Quaderni*. Las interesantes notas, acerca de tantos “temas de época”, son lamentablemente parte de una producción que podemos denominar fragmentaria. Algo de esa valiosa producción intelectual de nuestro autor, discurre en torno a la problemática educativa. Las cartas que envía a sus familiares, por ejemplo, son un incansable discurso sobre la educación en un sentido

molecular, perfectamente compatible con las meditaciones que entienden a lo político desde un carácter universal. Disquisiciones que posteriormente formarán —centralmente— parte del escrito que se conocerá como: *La formación de los intelectuales y la organización de la cultura* en la primera compilación del *Quaderni* encarada por P. Togliatti.

Por ejemplo, el americanismo y el conformismo —debate orientado a reflexionar sobre la esencia de la espontaneidad de las masas, y el lugar de las mismas en la sociedad industrial—, son dos temáticas que ocuparon numerosas cartas y notas de sus cuadernos, así como también la ferviente inquietud en torno a los intelectuales.

Pues bien, Gramsci entendía que la relación político pedagógica a partir de la cual el Estado educa el consenso, difunde una concepción de la vida y elabora, por tanto, una conciencia colectiva homogénea e infértil. Es decir, los intelectuales constituyen el instrumento de la supremacía que en toda sociedad ejercen los sectores dominantes, lo que Gramsci define como dirección intelectual y moral, más documentada como hegemonía.

[...] Podría decirse que todos los hombres son intelectuales, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales. Cuando se distingue entre intelectuales y no intelectuales se refiere uno en realidad y exclusivamente a la función social inmediata de la categoría profesional de los intelectuales, o sea, se piensa en la dirección en que gravita el peso mayor de la actividad profesional específica: en la elaboración intelectual o en el esfuerzo nervioso muscular. Eso significa que, aunque se puede hablar de intelectuales, no se puede hablar de no intelectuales porque no existen los no intelectuales [...] No hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual: no se puede separar al homo faber del homo sapiens. Al cabo, todo hombre despliega alguna actividad intelectual, es un filósofo, un artista, un hombre de buen gusto, participa de la concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral y contribuye por tanto, a suscitar nuevos modos de pensar (Gramsci, 1975a, p. 392).

Atendiendo la cita precedente, se advertirá que según nuestro autor, ahondar acerca del rol asumido por los intelectuales en la sociedad capitalista implica también penetrar el problema educativo, en tanto, posibilidad de construcción de hegemonía: la cuestión pedagógica educativa además de un sustrato político, adquiere así un indiscutible componente cultural. En efecto, la hegemonía no apunta sólo a la formación de una voluntad colectiva capaz de crear un nuevo aparato estatal y de transformar la sociedad, sino también, que es lo que centralmente interesa aquí, a la elaboración y por consiguiente difusión y realización de una nueva concepción del mundo (Broccoli, 1983; Coben, 2001; Gramsci, 1975a).

Toda posibilidad de creación de nuevos sentidos, involucra disputa pedagógica y por ello la noción de hegemonía es, efectivamente, dilucidadora y esclarecedora de la articulación entre *praxis* pedagógica e ideología (Broccoli, 1983; Coben, 2001; Gramsci, 1975a), en tanto “[la ideología] es una concepción del Estado que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva” (Gramsci, 1975a, p.16), la posibilidad de su transformación conduce a la noción de *praxis* política.

Paralelamente, la construcción pedagógica puede avizorarse en la categoría que Paulo Freire (2008) denominó “concientización”, entendida como el despertar de una conciencia crítica a partir de la cual los oprimidos emprenden un proceso prático dialógico de autoconocimiento en pos de cambiar su situación o su condición social (Freire, 2008, p. 97; Coben, 2001, p. 90). Broccoli señala a colación:

[...] la primera de estas indicaciones concierne justamente al comportamiento del problema de la hegemonía, no como conclusión histórica de una serie de victorias o de derrotas previsibles por cuanto se refieren a determinadas direcciones político culturales, sino sobre todo como cuadro metodológico en el cual fuerzas dominantes y fuerzas dominadas, simples e intelectuales, masa y partido, se encuentran y compenetran sucesivamente en un contexto de recíproca asimilación que no puede definirse de otra manera que como relación pedagógica (1983, p. 103).

Otra lúcida noción gramsciana, por ser eminentemente política y plantear una visión procesual del proceso histórico así como de los diversos momentos de la articulación entre estructura y superestructura, es la de “catarsis”. Con este término, el italiano nombra:

[...] el paso del momento meramente económico (o egoístico-pasional) al momento ético político, esto es, la elaboración superior de la estructura en superestructura en la conciencia de los hombres. Ello significa también el paso de lo objetivo a lo subjetivo y de la necesidad a la libertad [...] La fijación del momento catártico deviene así, me parece, el punto de partida de toda la filosofía de la *praxis*; el proceso catártico coincide con la cadena de síntesis que resulta del desarrollo dialéctico (Gramsci, 2003, p. 47).

Lejos de las acusaciones que impugnan la obra gramsciana calificándola de determinista o economicista, resulta imperioso remarcar —sino señalar una vez más—, que los aportes de Gramsci están orientados a superar, conceptual y operativamente, la sujeción del hombre a toda estructura, a todo factor económico. La productividad de la idea de catarsis reside en aseverar que la filosofía y la *praxis*, tal como las concibe Gramsci, conducen a despojar las determinaciones de un sistema enajenante que des-subjetiva al hombre en lo material y convierte a la cultura en una depravación de la vida.

El materialismo del italiano, como más arriba intentamos expresar, espera “desvincular la división de los hombres y las desigualdades propias de la humanidad, que amenazan con desechar a unos a la pasividad intelectual y a otros en el intelectualismo romántico de quien queda desconectado de la vida real” (Manacorda, 1987, p. 32).

En definitiva, y en el afán de configurar un cierre al menos circunstancial, apuntamos que aquello que motivó el escrito y pretendimos reflejar es que lo que se debe recuperar para la conformación de un discurso pedagógico alternativo es, fundamentalmente, la perspectiva relacional, holística y pragmática que Gramsci adoptó en su producción intelectual.

De esta forma, es posible ponderar, de manera efectiva el aporte más significativo del italiano a partir de concebir al proceso educativo en general, y la escuela en particular, en dos sentidos: como instrumento de hegemonía orientado a promover y recrear cierta aquiescencia social acerca del estado actual de cosas; como un campo de la construcción hegemónica, en donde los actores sociales crean, batallan y articulan sentidos acerca del mundo, las relaciones de mujeres y varones en su condición específica, en el marco y a través de relaciones de poder desiguales y asimétricas. Precisamente creemos que la potencia interpretativa del pensamiento gramsciano radica en las posibilidades que abre para articular teóricamente, las denominadas dimensiones superestructurales e infraestructurales del todo social; así como los llamados niveles macro y micro de la vida social, política y cultural, y por último las complejas relaciones entre estructura y acción humana.

De este modo, así como iniciamos el escrito a partir de ubicar al autor en su trama contextual, es para nosotros fundamental finalizar destacando que Gramsci, inmerso en un marco de crisis de civilización, intentó, desde una perspectiva secularizada como la que asume el materialismo histórico, recurrir a la carga esencialmente cohesiva de la cultura. Retomar la inherencia entre educación, cultura y política habilita, en un contexto de crisis civilizatoria como el que actualmente asistimos, a buscar en la noción de apuesta un sustento para batallar los sentimientos de crisis y desencanto: una invitación a la creación y re-creación de nuevos sentidos y modos de concebir la praxis pedagógica.

REFERENCIAS

Adamson, W. (1980). *Hegemony and Revolution: Antonio Gramsci's political and cultural theory*. Berkeley: University of California.

Agosti, H. (2005). *Ideología y cultura*. Buenos Aires: Asociación Héctor P. Agosti.

Aricó, J. (2005). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bobbio, N. (1985). *Estudios de historia de la filosofía* (1° Ed.). Madrid: Debate.
- Broccoli, A. (1984). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen.
- Burgos, R. (1997). *La interferencia gramsciana en la producción teórica y política de la izquierda latinoamericana*. México: Latin American Studies Association.
- Burgos, R. (2005). *Los gramscianos argentinos: cultura y política en la experiencia de Pasado y Presente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coben, D. (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales. Política de educación en adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Roio, M. (2006). "Gramsci y la educación del educador". *Herramienta*. Número 32. pp. 99 – 115.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Editorial Trotta.
- Freire, P. (2008). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1918). "Il Grido del Popolo, n. 736, 31 de agosto de 1918".
- Gramsci, A. (1975a). *Quaderni del carcere* (1° Ed.). Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975b). *L'Ordine Nuovo 1920 – 1919*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1983). "Il grido del popolo 29 de enero de 1916". En: Broccoli, A. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen.
- Gramsci, A. (1987). *L'alternativa pedagogica*. Roma: Editori Reuniti.
- Gramsci, A. (2003). *Cartas de la cárcel (1926-1937)*. México: Ediciones ERA.
- Gramsci, A. (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura* (2° Ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2009). *Sotto la mole. Fragmentos de civilización* (1° Ed.). Madrid: Sequitur.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del Siglo XX* (8° Ed.). Buenos Aires: Crítica.

- Hobsbawm, E. (2011). *Cómo cambiar el mundo* (1° Ed.). Buenos Aires: Crítica.
- Lunacharsky, A. (1959). "Decreto sobre educación popular". En: Redd, J. *Diez días que estremecieron al mundo*. México: Grijalbo.
- Lunacharsky, A. (1978). "Industria y arte". En: Sánchez Vázquez, A. *Textos de estética y teoría del arte*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Manacorda, M. (1988). *Introducción a Gramsci, A. La alternativa pedagógica*. México: Fontamara
- Mariátegui, J. C (1928). *Aniversario y balance*. Amauta, Nº 17, Año II, Lima, septiembre de 1928.
- Mariátegui, J. C. (1987). *Cartas de Italia*. Lima: Empresa Editora Amauta.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital* (1° Ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ostenc, M. (1980). *L' éducation en Italie pendant le fascisme* (1° Ed.). Paris: Publications de la Sorbonne.
- Ouviña, H. (2011). "Escritos inéditos de Gramsci sobre educación". En Hillert, F., Ouviña, H., Rigal, L., y Suarez, D. *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ed.
- Portantiero, J. C. (1983). *Los usos de Gramsci* (1° Ed.). Buenos Aires: Folio.
- Puiggrós, A. (1991). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana* (2° Ed.). Buenos Aires: Galerna.
- Sorel, G. (1950). *Reflexiones sobre la violencia* (1° Ed.). Madrid: Alianza.