Imprimir

Resumen. El ensayo reconstruye el uso que Gramsci hace del tema del "mérito" en su discurso sobre la escuela y la educación. En los escritos anteriores a la prisión, la crítica de los privilegios de las clases más acomodadas se lleva a cabo a partir de una reivindicación de los méritos de los muchos individuos de familias proletarias que no pueden cultivarlos y hacerlos valer. En los Cuadernos de la cárcel, esta posición se inscribe en el marco de un Nuevo Estado, en el que la clase dirigente se selecciona a partir de un cuerpo social enteramente capacitado para participar cognitivamente en el autogobierno del trabajo. También se señalan importantes paralelismos con los conceptos bourdesianos de habitus y reproducción.

* * * *

1. Prólogo: el problema del mérito hoy y en la historia del pensamiento político

La escolarización como palanca fundamental para elevar a las clases populares más allá de la subalternidad es un tema que ya ha sido tratado varias veces en la literatura sobre Gramsci 1. Aquí, sin embargo, queremos abordar la cuestión desde un ángulo específico: ¿cómo veía el líder comunista el problema del "mérito" y cómo lo encajaba en su visión más general de la igualdad (o al menos en lo que se desprende de ella tras su marxismo en gran medida no normativo)? En cuanto a la meritocracia, me limitaré a recordar cómo se ha convertido en los últimos años en una palabra clave para entender la hegemonía neoliberal 2. Thomas Piketty, en *Capital et ideologie*, señalaba cómo este lema se utiliza cada vez más porque en los sistemas socio-políticos que declaran formalmente la igualdad de derechos, se abre cada vez más una gran desigualdad sustantiva, con la consiguiente necesidad de justificarla 3. Nancy Fraser, en un ensayo de título explícitamente gramsciano, *Lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer*, sostiene que el liberalismo ha sustituido el concepto de justicia social por el de *meritocracia* 4.

De hecho -como es bien sabido- el término "meritocracia" fue acuñado en sentido negativo

por Michael Young en 1958, en *The Rise of Meritocracy* 5. El imaginario distópico de su novela sociológica, en la que relata cómo, a través de los tests de inteligencia, la sociedad se divide entre una clase dirigente y los trabajadores manuales, se inspiraba en las consecuencias de la Ley de Educación de 1944, aprobada por el gobierno conservador pero impulsada también por los laboristas, que preveía un examen, a los once años, para clasificar a cada sujeto en los tres tipos de escuela posibles, de los cuales la Grammar School era el jerárquicamente superior. El blanco polémico de Young -que abogaba por una escuela de "talla única"- era también un cierto hilo elitista fabiano 6. El término siguió resonando en Europa con un significado predominantemente negativo: se piensa en el 68, en el que los estudiantes también criticaban -siguiendo a Bourdieu- la escuela como agencia de reproducción social y los trabajadores los sobresueldos que rompían los contratos e impulsaban la obediencia a los amos. En Estados Unidos, por otra parte, la recepción del término meritocracia también se orientó inmediatamente en una dirección positiva, trabajando dentro de modelos teóricos antiigualitarios: en particular con Daniel Bell, en un importante ensayo antirrawlsiano de 1972 7. Fue sólo con el nuevo milenio cuando en Europa el término se redeclaró predominantemente en sentido positivo, por un lado con el auge del thatcherismo pero, por otro, sobre todo, con Tony Blair, que relanzó el progresismo seleccionista criticado por Young. La reivindicación del mérito individual iba acompañada de una crítica de los privilegios aristocráticos y, además, había sido un componente destacado de la ideología de la Revolución Francesa. Era normal, por tanto, que la izquierda europea, al eliminar la cuestión de clase para asumir connotaciones liberal-progresistas, pudiera volver a esos fundamentos, favoreciendo la subsunción de las pulsiones libertarias en el rendimiento y el atomismo eficientista del productivismo corporativista posfordista 8.

Sin embargo, Louis Blanc ya había criticado a los sansimonianos precisamente porque imaginaban una sociedad en la que el mérito dibujaría las nuevas jerarquías sociales, indicando la coveniencia de considerar también la *necesidad* como criterio de asignación de recursos. De cada cual según su capacidad y a cada cual según su necesidad -la famosa frase de Marx en la *Crítica del Programa de Gotha* 9- está de hecho tomada de Blanc 10. En esa obra de 1875, Marx desafiaba a Lassalle a que, si bien en una fase transitoria podría ser comprensible dar a cada uno según el trabajo producido, en el comunismo realizado incluso

esta sujeción al valor de cambio sería superada: la verdadera igualdad residía en tener en cuenta las diferencias de condición entre los sujetos. En este sentido, se ha señalado varias veces el error de Galvano della Volpe, atribuyendo a Marx una visión meritocrática que invertiría -dándole una base material adecuada- la idea russoviana de una desigualdad artificial calcada de la natural 11. Incluso en obras anteriores, Marx articula una crítica al mérito como justificación de la desigualdad: en Stirner, por ejemplo, en *la Ideología Alemana*, cuestiona la idea innatista de las dotes que prescinde de la consideración del contexto social, acabando incluso por legitimar el racismo. En Marx, sin embargo, no se niega el talento: al contrario, la sociedad que exalta al hombre omnilateral es también la que favorece el despliegue de las diferencias individuales, aunque éstas no deban constituir una fuente de privilegios y asimetrías de poder. Estos temas parecen tener cierta relevancia dado que, en Italia, algunas publicaciones recientes afirman que el malestar social no es el resultado de las diferencias de clase, sino de la incapacidad de la escuela para eliminar las asimetrías de partida 12. Por lo tanto, puede ser útil comprender cómo Gramsci articuló su discurso sobre las desigualdades y sobre la escolarización a la luz de la cuestión del *mérito*, teniendo siempre presente que, en su opinión, al igual que para Marx, la escolarización debía ponerse en relación con los procesos de producción y las relaciones de clase y que, al igual que para Foucault, la pedagogía y la hegemonía pasaban por múltiples agencias diseminadas en la esfera social 13 y que, por lo tanto, cualquier discurso sobre la escolarización debía conectarse con la visión más general de la sociedad. Veremos, sin embargo, que Gramsci, a diferencia de Marx, conserva un componente elitista hasta el final, aunque aparece bastante más matizado en los *Quaderni* que en sus escritos de juventud; y que en estos últimos, sin embargo, ancla su discurso seleccionista y capacitista a una crítica ajustada de la desigualdad de puntos de partida en la sociedad capitalista.

2. Los primeros escritos: un Gramsci “meritocrático” contra la burguesía

2.1 Un elitismo antiburgués

En septiembre de 1916, en el “Avanti”, en un artículo titulado *La scuola all’officina*, Gramsci criticó una iniciativa del ministro Ruffini de destinar a los estudiantes a las fábricas con fines bélicos. La escuela y el trabajo no podían superponerse sin perder la seriedad de una y otro. La escuela debía pertenecer a los que tenían aptitudes y no a “los intrusos” y a “los futuros desplazados”: no debía ser un “privilegio de los que pueden gastar” 14. Aquí cabe destacar, por un lado, la crítica democrática a la dispersión de talentos provocada por la estrecha base social del bachillerato y, por otro, la idea de que sólo debían asistir a él quienes tuvieran aptitudes, bajo la bandera de una idea de la escuela como actividad seria y exigente. No se trataba, sin embargo, de una polémica aristocrática -aunque mezclada con humor “salveminiano” y vinculada a la tradición liberal-moderada: véase la mención de los “desplazados”-, sino de una crítica a la burguesía parasitaria. El Gramsci de esta fase veía en el movimiento obrero una forja selectiva de nuevas jerarquías capacitarias, en una visión de la regeneración cultivada también por el soreliano Croce y que parecía igualmente tributaria de toda una vertiente liberal “productivista”, consagrada a la promoción de una humanidad “útil”. Al mismo tiempo, ya se vislumbraba la necesidad de unir el trabajo intelectual y el manual -posición que también sería consolidada por él debido a la influencia leninista- y el hecho de que uno no debía considerarse superior al otro, como era el caso de Croce y Gentile, que reflejaban los valores generalizados de la clase dominante.

En esta altura cronológica, Gramsci compartía con los liberales la polémica antiproteccionista, vinculada a la Italia meridional y una vena modernizadora y antifeudal típica de los intelectuales progresistas italianos de la época 15. El mes anterior comentaba con aprobación 16 , también dictada por los componentes antinacionalistas ligados al antiproteccionismo, un artículo de Einaudi sobre la “Riforma Sociale”, en el que el economista, entre otras cosas, subrayaba cómo la “fortuna de los mejores” no podía depender de los favores gubernamentales, sino de su “inteligencia, habilidad, destreza, técnica, audacia comercial o especulativa ” 17. Un par de años más tarde argumentaría cómo, en un contexto pluralista, el movimiento obrero jugaría la partida de la hegemonía con la Iglesia en la competencia, en una escuela que tendía a emanciparse del Estado 18. Y ya en el artículo que comentamos anteriormente, afirmando que el ministro Ruffini había tomado la idea del sistema escuela-trabajo de Inglaterra, señalaba que en aquel país la contaminación

habría hecho menos daño, ya que la escuela no era financiada por el Estado y el valor legal del título no estaba en vigor: “los empleos y los cargos sólo se dan a los que realmente saben y no a los que llevan cierto tiempo en las superintendencias ” 19.

Una postura, por tanto, impregnada una vez más de la polémica de Salvaremini contra la empleomanía 20, impregnada de vetas liberalistas 21 y contra la proliferación de escuelas técnicas y clásicas 22. En un artículo de unos meses antes, Gramsci despotricaba contra la “atrasada y misógina burguesía latina” (con reconocimiento implícito de la burguesía atlántica) que, sin darse cuenta de que en lugar de “administrar” y “distribuir” había que producir, había convertido las escuelas técnicas en fraguas de clericales, en detrimento de la formación profesional para el trabajo. Era necesario suprimir las universidades -escribía Gramsci con ferocidad liberalista- “tumores purulentos” improductivos y reequilibrar el gasto entre la enseñanza media y la profesional, rehabilitando el trabajo manual respecto al intelectual en términos de dignidad:

“Competencia leal de aptitudes, competencia por una mayor explotación de las fuerzas naturales, de los productos del ingenio, de modo que todo lo que sirva para intensificar, para mejorar la producción sea de íntimo interés para el socialismo y el proletariado […] disponga de todos los medios necesarios para su propia elevación interior, para la valorización de sus propias buenas cualidades” 23.

En definitiva, se trata de un Gramsci claramente influido -repetimos- por la cultura liberalista y productivista, encarnada por Pareto y Einaudi y el darwinismo positivista, teñida incluso de posiciones de Ferrero sobre la decadencia de las razas latinas. Sin embargo, el joven socialista orientó estas polémicas en una dirección democrático-clasista, denunciando que los hijos de la burguesía no siempre merecían el curso de estudios que se les aseguraba. Las Navidades siguientes, de nuevo en ‘Avanti’, Gramsci se pronunció enérgicamente contra la naturaleza de clase de la escuela italiana, en el artículo *¿Uomini o macchine?:*

“La escuela en Italia ha seguido siendo un organismo puramente burgués, en el peor sentido de la palabra. A la escuela media y superior, que es estatal, es decir, que se paga con los

ingresos generales y, por tanto, también con los impuestos directos que paga el proletariado, sólo pueden asistir los jóvenes hijos de la burguesía, que gozan de la independencia económica necesaria para la tranquilidad de sus estudios. Un proletario, aunque sea inteligente, aunque posea todos los números necesarios para llegar a ser un hombre de cultura, se ve obligado a malgastar sus cualidades en otras actividades, o a convertirse en un refractario, en un autodidacta, es decir (con las debidas excepciones) en un hombre a medias, un hombre que no puede dar todo lo que podría, si se hubiera completado y fortalecido en la disciplina de la escuela" 24.

La conclusión era que la escuela y la cultura constituían un "privilegio":

"Y no queremos que sea tal. Todos los jóvenes deben ser iguales ante la cultura. El Estado no debería pagar con el dinero de todos la escolarización de los mediocres y deficientes, los hijos de los ricos, mientras excluye a los inteligentes y capaces, los hijos del proletariado. La enseñanza media y superior debe ser sólo para quienes puedan demostrar que son dignos de ella. Si es de interés general que exista, y tal vez esté apoyada y regulada por el Estado, también es de interés general que todas las personas inteligentes, sea cual sea su potencial económico, tengan acceso a ella. El sacrificio de la comunidad sólo se justifica cuando beneficia a quienes lo merecen. El sacrificio de la comunidad, por tanto, debe servir especialmente para dar a los meritorios esa independencia económica necesaria para poder dedicar su tiempo al estudio y para poder estudiar en serio" 25.

El tema del "mérito" está, pues, inmediatamente presente en las reflexiones de Gramsci. El propio Gramsci había sido de los pocos que sólo tras grandes sacrificios y retrasos había conseguido llegar al bachillerato y, gracias a una beca, a la universidad, que no completó por motivos económicos. Por tanto, el problema no sólo le afectaba interiormente, sino también en su propio físico, agotado por los cansados periodos de estudio y trabajo, por la abstinencia de comidas y por el frío de Turín, del que no podía defenderse al no poder comprar la ropa gruesa necesaria. Desde este punto de vista, tiene cierta relevancia una de sus redacciones escolares, escrita en quinto curso, en 1903, en la que -teñida del autoayuda imperante en los libros escolares de la época- se imagina escribiendo una carta a un amigo que no quiere

seguir estudiando a pesar de tener la oportunidad, recordándole el valor emancipador del estudio 26. También es útil leer una redacción de bachillerato de 1910 sobre los oprimidos y los opresores, en la que escribe:

“La Revolución Francesa ha demolido muchos privilegios, ha levantado a muchos oprimidos; pero sólo ha sustituido una clase por otra en la dominación […] Ha dejado, sin embargo, una gran lección: que los privilegios y las diferencias sociales, siendo un producto de la sociedad y no de la naturaleza, pueden ser superados ” 27.

El tema radical-democrático de la lucha contra los privilegios se declina así en un contexto de clase -como ya se ha dicho- con la perspectiva de una mayor desnaturalización de las diferencias sociales.

Pero volviendo a *¿Hombres o máquinas?*, vemos que en él también comienza a surgir otra cuestión que luego sería retomada en los *Quaderni*, a saber, la del “hombre completo”, tema de matriz renacentista, pero que también debe ser referido a la unilateralidad del hombre marxiano: un tipo de humanidad, es decir, negada al trabajador. El proletariado está excluido de las “escuelas medias y superiores de cultura”, mientras que las escuelas técnicas, forjas de oficinistas pequeñoburgueses, son de difícil acceso debido a las tasas sobrevaloradas. Quedan las escuelas profesionales, que, sin embargo, se caracterizan por un horizonte cultural demasiado estrecho. En cambio, a los trabajadores les convendría asistir a una escuela desinteresada, para convertirse en sujetos capaces de ejercer su libertad: “incluso los hijos del proletariado deben tener ante sí todas las posibilidades, todos los campos libres para poder realizar su individualidad de la mejor manera y, por tanto, de la manera más productiva para ellos y para la comunidad ” 28.

Gramsci tiende aquí a mirar más allá del horizonte antagonista, con vistas a la elevación general de la propia sociedad burguesa, reivindicando no sólo la necesidad de que el proletariado luche como clase, sino también que reivindique derechos “universales”. Para nuestro discurso aquí debemos detenernos al menos en tres puntos. La escuela profesional es vista como desviada de su destino popular y, por tanto, democrático, hacia una

reivindicación subrogada pequeñoburguesa de la escuela de gramática y presagio de exceso de empleados, de acuerdo con la propia visión de Salvemini. Hay también resonancias de Gentile, que reivindicaba igualmente la necesidad de combinar la enseñanza profesional con una mirada general a los fundamentos humanísticos 29. Más tarde, a este respecto, Gramsci, también influido por Lenin y Krupskaja 30 , llegaría a la conclusión de que la prematura diferenciación profesional de la escuela conduciría a resultados antidemocráticos. Pero ya en este artículo revela (este es el segundo punto) detrás de la enseñanza profesional un dispositivo de sometimiento para las clases trabajadoras, al privarlas de la amplitud de la cultura desinteresada en beneficio de un saber subordinado al trabajo, mientras que en la época incluso muchos socialistas tendían a proponer la escuela profesional como propia del proletariado 31: Téngase en cuenta que incluso en uno de los temas recientemente redescubiertos de la escuela superior, Gramsci aparece impregnado del antiutilitarismo de las vanguardias del Art Nouveau, encaminado a reivindicar el derecho a una belleza de la "vida común" que evite la barbarización del pueblo 32. En este sentido debe entenderse también su polémica contra las universidades populares, que no pretendían "contribuir a la elevación espiritual de la multitud mediante la enseñanza", sino que suponían un estudio "pasivo", incapaz de reavivar activamente las diversas formas de conocimiento en los estudiantes 33. Gramsci se cuenta entre los defensores del latín, a menudo los más conservadores en el debate nacional, precisamente por subrayar los efectos beneficiosos del estudio de las lenguas clásicas en la formación del carácter y la capacidad de los sujetos para articular el pensamiento histórico 34. Estos temas volverían con fuerza en los años de su encarcelamiento -aunque con la idea de que para entonces otras disciplinas más afines a la contemporaneidad también podrían cumplir esta tarea-, tras haber sido temporalmente aparcadas por él en los años influidos por la proletkult y condicionados por el esfuerzo de pensar una paideia que implementara la nueva sociedad industrial y sus necesidades 35. Si, de hecho, en *¿Hombres o máquinas?* Gramsci afirmaba que el proletariado "necesitaba una escuela desinteresada", en abril de 1925 en *'Ordine nuovo'* afirmaba que "ni un estudio objetivo ni una cultura desinteresada pueden tener lugar en nuestras filas " 36. En definitiva, parece una palinodia, aunque transitoria, aunque hay que tener en cuenta que aquí el dirigente comunista se refería a la "escuela del partido" y en un momento histórico en el que el movimiento obrero estaba a punto de ser definitivamente asfixiado por el talón de hierro

de la dictadura. En la segunda introducción a las octavillas de la escuela por correspondencia, el esfuerzo es oponer el tipo humano de los 'vástagos' de la burguesía forjado por la escuela de clase a una experiencia educativa autónoma y diferente. Es interesante que Gramsci hable ya aquí del "sistema taylorista de educación", destinado a retomar los estímulos bolcheviques pero manteniendo la experiencia intelectual de las masas, soreliana y antiburocrática, muy próxima a la de las masas, aunque en la perspectiva de una selección de cuadros resultante de una sólida organización 37.

Tercer punto: Gramsci escribe que la colectividad se subyuga voluntariamente para sacar de su seno a los "mejores hombres" que -evolutivamente- lleven adelante a toda la sociedad. Los propios soviets debían ser la solución a la crisis del parlamentarismo liberal, incapaz por entonces de seleccionar a los "mejores hombres " 38. En 1920, por ejemplo, criticó las tendencias "populacheras" y "populares" de los anarquistas, contraponiéndolas a la "enérgica acción organizativa de los mejores y más conscientes elementos de la clase obrera". "Los socialistas", continuaba, "se esfuerzan por todos los medios en preparar, a través de estos elementos de vanguardia, a las masas más amplias para conquistar la libertad y el poder capaz de garantizar esta misma libertad 39. En otras palabras, la "democracia" debía aspirar a convertirse en una "aristocracia" en la que "la libertad de cada individuo coincida con su elevación a la conciencia y a la autonomía". Este vitalismo "crítico" proyectaba el individualismo y la competencia liberal del mercado al plano del conflicto de clase y colectivo, que en el célebre ensayo en el que contraponía el fútbol a la petanca 42 , se consideraba un estadio más evolucionado de la convivencia en la medida en que estaba regulado por sentimientos de confianza mutua en una ley común. La misma tradición de autoayuda, dedicada históricamente a justificar meritocráticamente desde abajo el éxito de unos pocos y a neutralizar el conflicto social, se había convertido para Gramsci en un paradigma que debía ser redeclarado en clave colectiva como instrumento de emancipación de los privilegios consolidados de una sociedad todavía feudal y proteccionista 43. En la Unión Soviética, Gramsci escribió en la misma época:

"El problema era suscitar una jerarquía, pero abierta, que no pudiera cristalizar en un orden de castas y clases. De la masa, del número, había que llegar al uno, para que hubiera una

unidad social, para que la autoridad fuera sólo autoridad espiritual” 44.

Y de nuevo, en los mismos meses, Gramsci volvió a hablar del mercado como dispositivo virtuosamente selectivo de las competencias, con el fin de explicar el atraso cultural y político del país, todavía atrasado en términos de capitalismo: pero esto para denunciar precisamente el “culto a la competencia” (entonces planteado por los nacionalistas), es decir, la idea de poder formar gobiernos con excelencias empresariales expertas en diversos sectores. Tal visión -explicaba Gramsci- no tenía en cuenta ni el hecho de que los empresarios antepondrían siempre el interés privado al público ni que, de este modo, no se reconocía la libre competencia en el terreno político, respondiendo a una alergia tecnocrática a los partidos ” 45. Como ha escrito Luca Michelini, respecto a la diferencia con las posiciones meritocráticas de Prezzolini que reivindicaban los mismos puntos de partida para diferentes puntos de llegada, para Gramsci los puntos de partida también eran desiguales debido a la relación desequilibrada entre capital y trabajo y, como hemos visto, para él el problema no eran los retrasos provocados por la asfixia del mercado por la política sino los ligados a las relaciones sociales desequilibradas 46. En definitiva, se mantiene una lectura elitista y liberalista de la sociedad, aunque injertándola en un marco democrático y en un análisis de clase: la selección debe hacerse implicando a toda la base social: no para “premiar” a los mejores, sino para que puedan dirigir y servir a los demás. En los años de los *Quaderni*, esta visión sería absorbida por una perspectiva más colectivista, fruto del baño leninista de finales de los años veinte y de las reflexiones sobre el fordismo y la transición hacia un nuevo Estado.

2.2. Hacia el nuevo Estado

Cabe señalar aquí una similitud entre ciertas indicaciones gramscianas y las de Pierre Bourdieu, a pesar de la diferencia de sus marcos categoriales. Ya se han escrito páginas interesantes sobre la comparación entre ambos estudiosos 47, pero sin centrarse demasiado en el tema de la escuela como agencia de reproducción social. En un artículo publicado en

‘*Avanti*‘ en 1919 *(¿Es la escuela una institución seria?)* 48 Gramsci reitera enérgicamente que la escuela es una institución seria, denunciando el espíritu de los jóvenes estudiantes manifestantes imbuidos de futurismo, que pedían a los trabajadores que se unieran a ellos en la lucha contra la vieja y aburrida escuela, culpable no de poner en las aulas a jóvenes guapos y bailarines, sino a hombres afligidos por los problemas de la humanidad común. Como ya había hecho Bourdieu en *Los delfines* en vísperas de 1968, señalando cómo los hijos de las clases más pobres invertían muchas esperanzas en la enseñanza superior sin tener, sin embargo, como los alumnos de extracción burguesa, un bagaje que supliera sus carencias 49, así Gramsci recuerda cómo la escuela era pagada por la comunidad y no debía, por tanto, beneficiar sólo a quienes replicaban los privilegios de su origen. “La seriedad de la enseñanza”, escribe, “querría que se restableciera la disciplina de los estudios para que la institución de la escuela devolviera algo a la sociedad y el dinero, laboriosamente sudado por los trabajadores, no fuera completamente malgastado”. La denuncia se dirige, pues, contra una bohemia estudiantil a menudo compuesta por sujetos de extracción burguesa que no “merecen” utilizar el servicio público: un servicio financiado principalmente por el trabajo explotado del proletariado, pero luego organizado casi exclusivamente en beneficio de las clases acomodadas50. Así pues, los socialistas deberían haber defendido a los profesores de la presión familiar, promoviendo la seriedad de la enseñanza y la disciplina de los estudios frente al vanguardismo estéril de los estudiantes movidos por el deseo de *épater le bourgeois*. Pensemos en la revuelta de Giovanni Papini contra la escuela 51.

Gramsci también era consciente de la necesidad de que las masas populares se formaran culturalmente de manera autónoma: de ahí su activismo en la organización de actos de formación colaterales al partido, en el periodo de la ocupación de las fábricas y luego en la experiencia del exilio. En *Prima liberi* (“*Avanti*“, 1918), además, consideraba que estos esfuerzos tenían como objetivo escapar del “despotismo de los intelectuales de carrera y de la competencia por derecho divino ” 52. Eran años, éstos, en los que la autonomía del proletariado parecía producir un éxodo del Estado burgués que por entonces absorbía (y en cierta medida, como ya se ha dicho, sublimaba, proyectándola sobre el colectivo) toda reminiscencia liberal-radical del discurso de Gramsci: atento ahora al ejemplo de Gorki y de los proletarios rusos 53. De nuevo en 1919 Gramsci se expresa sobre la fase ascendente del

movimiento obrero, con una mezcla de elitismo y bergsonismo, como un gigantesco colador de las mejores energías capaces de "dominar el mundo " 54. Pero la influencia de la Revolución rusa, de Lenin, de la ocupación de las fábricas, pronto le empujaron -se dijo incluso antes- a diluir progresivamente los aspectos elitistas de su formación, valorando cada vez más la dimensión colectiva y la visión marxiana del hombre omnilateral por encima de las preocupaciones selectivas. En un artículo publicado en el "*Ordine nuovo*" en enero de 1920, escribía: "No hay razón para que un obrero sea incapaz de llegar a disfrutar más de una canción de Leopardi que de una chitarrata de, digamos, Felice Cavallotti u otro poeta 'popular', de una sinfonía de Beethoven que de una canción de Piedigrotta " 55.

Y en julio siguiente, de nuevo en el "*Ordine nuovo*":

"Y así nuestros grupos, demasiado diferentes de una asociación política, tendrán en su seno una capacidad más modesta pero nueva, la de ser, en una época en la que todo vínculo desinteresado parece disolverse y desaparecer, pequeños centros en torno a los cuales se reúnen jóvenes, personas que todavía saben lo que es el desinterés, que todavía valoran lo que no da ninguna recompensa, ni un salario ni un cargo" 56.

El componente selectivo de la herencia liberalista se difuminaba así en una visión de crecimiento colectivo que, incluso en su aliento productivo, diluía los componentes utilitario-individualistas. No obstante, el enfoque meritocrático permaneció en el campo, aunque firmemente incrustado en la visión de la lucha de clases. Criticando a los socialistas inclinados a aceptar una escuela meramente profesional para los trabajadores, Gramsci argumentaba el 10 de abril de 1922 en "*Ordine nuovo":*

"Del mismo modo que en el taller el obrero se somete continuamente a exámenes que lo hacen progresar o lo rechazan si pierde sus habilidades, los comunistas tienden a aplicar este concepto a todas las formas de vida tanto manuales como intelectuales".

3. Los Cuadernos: más allá de la meritocracia

3.1 La escuela única

Al comienzo del Cuaderno 8, 57, retomando su plan de trabajo, Gramsci inserta también *La escuela y la educación nacional* y *La escuela única y lo que significa para toda la organización de la cultura nacional*. Y luego *La escuela de los intelectuales*. Es evidente, pues, que el líder comunista apoyaba firmemente la idea de la escuela única, que había sido objeto de debate en Italia desde la propuesta de la comisión Boselli en 1905, 58, antes de ser barrida por la reforma de Gentile, que siempre, al unísono con Lombardo Radice (y Salvemini), se había opuesto a ella. El modelo en el que se fijó Gramsci fue también el soviético. Tanto es así que recordó algunos apuntes de Lenin sobre la escuela única (que en realidad son de Krupskaja 59) dentro de una línea de razonamiento en la que mostraba cómo ciertas instancias de igualdad, libertad y fraternidad, que aún debían considerarse utópicas en la época de la Revolución Francesa, en la medida en que estaban sujetas a contradicciones sociohistóricas, se convertían en políticas en una sociedad que, superando esas contradicciones, avanzaba hacia el reino de la libertad 60. El propio Rodolfo Mondolfo reconoció el acierto de Lenin al pensar que todo trabajador debía respirar el aire de la cultura desinteresada 61. Una escuela única, por tanto, que no dividiera a los sujetos según capacidades determinadas por la extracción social, reproduciendo su clasificación original. La escuela única, en otras palabras, en la que pensó el propio Michael Young cuando escribió *The Rise of Meritocracy*, con la mirada puesta tanto en los Estados Unidos de la época como, precisamente, en la Unión Soviética, y que poco después se implantaría en Inglaterra con la reforma de 1964 paralela a la italiana, que, sin embargo, se detuvo en la enseñanza secundaria. Antes hablábamos de una analogía entre Gramsci y Bourdieu: ¿pero no elaboraba Bourdieu su crítica a la escuela de clase pensando en un contexto en el que se había establecido la escuela única? Y para el caso, Gaetano Salvemini también sostenía que si se colocara a todos los alumnos en una escuela única, las diferencias de clase se reproducirían inmediatamente 62. Pero la solución de Molfettano -a diferencia de la de Bourdieu- era la de los itinerarios diferenciados que podían orientar mejor a los hijos de las clases populares hacia objetivos profesionales 63. En cambio, para Gramsci, la escuela única no se veía tanto como una puerta de entrada a la democratización de la propia sociedad, sino como una parte integrante de la sociedad como resultado del propio proceso de

democratización. Es decir, una sociedad en la que la mayoría de los sujetos no irían a la escuela en condiciones de fuerte subalternidad. En el Cuaderno 12, reelaborando las reflexiones del Cuaderno 4, Gramsci escribió:

“Hoy se tiende a suprimir todo tipo de escuela “desinteresada” (no interesada inmediatamente) y “formativa”, o a dejar sólo un reducido espécimen para una pequeña élite de señores y señoras que no tienen que pensar en prepararse un futuro profesional, y a difundir cada vez más escuelas profesionales especializadas en las que el destino y la actividad futura del alumno están predeterminados. La crisis tendrá una solución que racionalmente debería seguir esta línea: una única escuela inicial de cultura general, humanística, formativa, que equilibre acertadamente el desarrollo de la capacidad de trabajo manual (técnico, industrial) y el desarrollo de la capacidad de trabajo intelectual. De este tipo de escuela única, a través de repetidas experiencias de orientación profesional, se pasaría a una de las escuelas especializadas o al trabajo productivo” 64.

Pero Gramsci profundizó aún más en este programa. Imaginó, de hecho, una escuela única con un bachillerato de dos años y no de tres y con una escolaridad obligatoria que variaba en función de las necesidades productivas. Sin embargo, la eficacia debía ser la del bachillerato clásico coetáneo, ya que el curso sería más intenso.

En otras palabras, preveía una vida de internado que habría supuesto una inversión pública considerable en términos de edificios, servicios y contratación, dada la necesidad de reducir la proporción de alumnos por profesor. Todo ello habría transformado “de arriba abajo el presupuesto del departamento de educación nacional, estirándolo hasta un extremo sin precedentes y complicándolo”. Por lo tanto”, continuaba, “inicialmente el nuevo tipo de escuela debe y no puede ser sino de pequeños grupos, de jóvenes elegidos por concurso o indicados bajo su responsabilidad por instituciones adecuadas ” 65. En el primer borrador del Cuaderno 4 el término era “instituciones privadas adecuadas ” 66: según Mario Alighiero Manacorda el adjetivo “privadas” era un préstamo hegeliano y el modelo el soviético, con “colegios inicialmente elitistas […] y con la “recomendación social” de los jóvenes a las universidades por parte de organizaciones juveniles, sindicales y políticas ” 67. También en

esta página gramsciana emerge la idea de una sociedad que, una vez desembarcada en el reino de la libertad, sigue sin embargo funcionando como una máquina de selección de capacidades con fines productivos, apartándose en cierto modo de la utopía marxiana de un mundo liberado de los imperativos de la necesidad y entregado a la omnilateralidad. Y, sin embargo, aquí Gramsci dice: "inicialmente": es decir, está pensando en una fase transitoria, un poco como Marx, que en la *Crítica del Programa de Gotha* habla de "inconvenientes" pasajeros que implican el mantenimiento del valor de cambio 68: llegará un momento, es decir, en que para Gramsci la formación adecuada pueda extenderse más allá de los "grupos restringidos": de hecho, es interesante que en la primera versión del Cuaderno 4 hable de una "élite", término sustituido más tarde, quizá precisamente para evitar resonancias demasiado aristocráticas 69. En un primer momento, por tanto, la evolución democrática se concretaría en el hecho de que los "grupos selectos" serían seleccionados de entre toda la base social, neta (hay que imaginarlo) de la herencia de privilegios pasados, mientras que progresivamente la educación de calidad se convertiría en patrimonio de todos. La fase de transición, además, reforzaría una tendencia ya en marcha en las sociedades más desarrolladas (respecto a la cual Gramsci veía a Italia rezagada), pero resolviendo las criticidades propias de una sociedad capitalista: observó, de hecho, cómo en ella la educación de masas, destinada a "crear la base más amplia posible para la selección y elaboración de las más altas cualificaciones intelectuales", aumentaba también la tasa de desempleo 70.

Las escuelas primarias de la sociedad futura habrían sido "dogmáticas", destinadas a inocular el nuevo conformismo, pero con el objetivo de desarrollar gradualmente -superando la visión mágica del mundo, el folclore y sus vetas localistas e individualistas 71- la conciencia crítica y la autonomía de pensamiento: un conformismo, en definitiva, casi oximorónicamente, a una visión crítica de la vida. Las academias deberían haber sido repensadas como lugares de aprendizaje permanente para individuos que, tras el bachillerato, no pasan a la universidad sino directamente a la vida laboral, tras una adecuada orientación profesional en la escuela. Gramsci imaginó una red de academias controladas por el centro que, enlazando éste con las periferias, construiría:

“un mecanismo de selección y promoción de las capacidades individuales de las masas populares, hoy sacrificadas y perdidas en errores e intentos sin salida. Cada club local debería contar necesariamente con la sección de moral y ciencias políticas y organizar gradualmente las demás secciones especiales para discutir los aspectos técnicos de los problemas industriales, agrarios, fabriles, agrícolas, burocráticos, etc. Los congresos periódicos de grado variable introducirán los más capaces” 72.

Es interesante que en la reescritura de 1932, 73, Gramsci hable de “centralización” y no de “jerarquía” -como en la primera versión 74 – entre centro y periferia. Además, como ya se ha mencionado, ya no puede decirse que la posición de Gramsci sea propiamente meritocrática, puesto que la selección capacitaria se concibe en el seno de una sociedad que ha superado las contradicciones de clase y, por tanto, ya no vincula la valorización de una capacidad a un privilegio 75. Como observó Angelo Broccoli, la crítica de Gramsci a la escuela gentilicia no podía situarse en el marco de un “reformismo educativo”, más allá de la reivindicación (precisamente, “meritocrática”) de la “igualdad de oportunidades ” 76. Se trataba, sin embargo, de una visión que, aunque antieconómica en su rechazo a la identificación entre educación y trabajo, creía que tras la fase de estudio desinteresado debía tomar el relevo un momento de elección profesional guiada por la sociedad y sus necesidades productivas, en una visión tributaria de su formación neoidealista e industrialista-capitalista, pero que también tenía firmes anclajes en la cultura socialista anterior, piénsese, por ejemplo, en el propio Rodolfo Mondolfo,77. Una clara égida neoidealista (un neoidealismo, sin embargo, que no debe verse como espejo de una cultura feudal, sino, por el contrario, como pensamiento moderno-demasiado-moderno) puede detectarse en la página en la que Gramsci -haciéndose eco de algunos acentos de Bertrando Spaventa y Gentile- habla del trabajo como núcleo del principio educativo inmanente al en el que el orden social y estatal se “introduce e identifica en el orden natural” y así se levanta el velo mágico de la cultura tradicional ante los ojos de los niños. Incluso en el tema del estudiante de Gramsci *Oprimidos y opresores*, si por un lado invocaba de forma leopardista (y anticolonialista y antiimperialista) una lucha contra la naturaleza y no entre los hombres 78; por otro lado subrayaba cómo se trataba de “hacerla cada vez más útil a las necesidades de los propios hombres”. En una carta a Giulia de marzo de 1936, hablaba de la “formación de una generación que sepa construir su vida y la vida

colectiva de manera sobria, con la máxima economía de esfuerzo y el máximo rendimiento ” 79. Sin embargo, como dijimos antes, identificar casi “ontológicamente” la escuela primaria con la absorción de la filosofía de la praxis en el trabajo no significaba aplastar la educación sobre el trabajo en sí y la producción, manteniendo fuerte el vínculo con esa dimensión, ni tampoco olvidar que la diferencia de papeles en el trabajo no debía conducir a una brecha en la “ciudadanía”:

“En la escuela actual, debido a la profunda crisis de la tradición cultural y de la concepción de la vida y del hombre, se está produciendo un proceso de degeneración progresiva: la escuela profesional, es decir, preocupada por satisfacer intereses prácticos inmediatos, está tomando el relevo de la escuela formativa inmediatamente desinteresada. Lo más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y se predica como democrática, cuando en realidad no sólo está destinada a perpetuar las diferencias sociales, sino a cristalizarlas en formas chinescas. La escuela tradicional era oligárquica porque estaba destinada a la nueva generación de grupos dirigentes, destinados a su vez a convertirse en líderes: pero no era oligárquica por la forma de su enseñanza. No es la adquisición de habilidades de liderazgo, no es la tendencia a formar hombres superiores lo que da la impronta social a un tipo de escuela. La impronta social viene dada por el hecho de que cada grupo social tiene su propio tipo de escuela, destinada a perpetuar en esos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental” 80.

Para romper este esquema, por tanto, era necesario “no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional”, sino crear una única escuela “elemental-media” que preparase a los sujetos por igual para la elección profesional. Mientras tanto, había que formarlos como personas capaces de pensar, estudiar, dirigir o controlar. Y concluía:

“La multiplicación de los tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como, en estas diferencias, tiende a dar lugar a estratificaciones internas, aquí da la impresión de su tendencia democrática. Obrero y obrero cualificado, por ejemplo; agricultor y agrimensor o pequeño agrónomo, etc. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar sólo que un obrero se convierta en un trabajador

cualificado, sino que todo “ciudadano” puede llegar a ser un “gobernante” y que la sociedad le coloca, aunque sea “abstractamente”, en las condiciones generales de poder llegar a serlo; la democracia política tiende a hacer coincidir gobernantes y gobernados (en el sentido de gobierno con el consentimiento de los gobernados), asegurando que todo gobernado aprenda gratuitamente las habilidades técnicas generales y la preparación necesarias para ello. Pero el tipo de escuela que se desarrolla como escuela para el pueblo ya ni siquiera tiende a mantener la ilusión, puesto que se organiza cada vez más de forma que restringe la base de la clase gobernante técnicamente preparada, en un entorno político social que restringe aún más la “iniciativa privada” en el sentido de dotar de esta capacidad y preparación técnico-política, de forma que en realidad volvemos a las divisiones de “órdenes” legalmente fijadas y cristalizadas en lugar de a la superación de las divisiones en grupos: la multiplicación de escuelas profesionales cada vez más especializadas desde el principio de la carrera es una de las manifestaciones más conspicuas de esta tendencia” 81.

Aquí Gramsci, además de denunciar los efectos de la reforma gentileana, también planteó dudas sobre ciertos desarrollos de la escuela soviética: en unas cartas a su cuñada y a su mujer, en diciembre de 1931, especulaba con la posibilidad de que el “método de laboratorio en equipo” pudiera encauzar el desarrollo de los sujetos hacia determinadas vocaciones profesionales antes de que éstas se hubieran desarrollado 82. Manacorda ya había señalado cómo, en este sentido, las perplejidades de Gramsci debían verse a la luz del legado marxiano y leninista del hombre omnilateral 83; aunque más que y además de la crítica al himnatismo, de la que escribía el pedagogo romano, lo que aquí emerge es la preocupación por una elección demasiado precoz de los caminos que no tiene en cuenta las inclinaciones más profundas. Las experiencias autobiográficas desempeñaron sin duda un papel importante: las personales, pero también, por ejemplo, la preocupación por su sobrina Mea, que había tenido que recaer en la escuela profesional a pesar de haber aprobado brillantemente los exámenes para acceder a la enseñanza secundaria 84. Y luego las de sus hijos Giuliano y Delio, que, en su opinión, debían ser educados -escribía a su esposa Giulia- “en una mezcla armoniosa de todas las facultades intelectuales y prácticas, que se especializarán a su tiempo”: el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés, sintetizados por el “tipo moderno de Leonardo da Vinci que se convirtió en hombre-masa u

hombre colectivo manteniendo su fuerte personalidad ” 85.

Así, por un lado, las necesidades de la sociedad exigen mecanismos de selección e identificación de capacidades, pero dentro de una sociedad en la que directivos y líderes tienden a coincidir en la medida en que los segundos tienen la posibilidad de engrosar las filas de los primeros y, en todo caso, disponen de las herramientas para controlarlos. Gramsci señala cómo en Estados Unidos el problema de una selección profesional que asigna tareas ingratas a determinados sujetos se resuelve con salarios elevados que compensan las posibles insatisfacciones, respondiendo a necesidades que no son meramente de reinserción muscular como ocurre en otros contextos 86. Pero es evidente que en una sociedad con el autogobierno del trabajo, al que se refiere Gramsci, el encuentro entre vocación personal y selección de competencias podría imaginarse más fácilmente. En tal sociedad, la escuela única -institución pivote para la soldadura del bloque histórico- habría correspondido a las necesidades de cultura científica de las “masas nacional-populares, reuniendo teoría y práctica, trabajo intelectual e industrial ” 87.

En ese contexto de desarrollo de las fuerzas productivas, la escuela ya no elevaría el nivel de las masas funcionalmente a los intereses de las clases dominantes 88. También se piensa que la nueva escuela estaría firmemente en manos centralizadas de un nuevo Estado, invirtiendo la visión liberalista cultivada en su juventud. En efecto, Gramsci escribió en el título de un libro sobre la enseñanza pública en el reino de Nápoles: “la escuela pública florece, mientras que la actividad del Estado decae: se constituye así un estrato de intelectuales, claramente separado de las clases populares y en oposición al Estado” 89 . Y en el Cuaderno 14 escribió con letra clara que en una sociedad moderna servicios como la escuela tenían que ser públicos 90. “La escuela unitaria -escribía Gramsci- exige que el Estado pueda asumir los gastos que hoy soporta la familia para el mantenimiento de los escolares ” 91. En el Cuaderno 16 reelaboró una página del Cuaderno 4, denunciando cómo, con el Concordato, el Estado laico corría el riesgo de proporcionar un campo libre a la Iglesia entre las clases trabajadoras. De hecho, la Iglesia habría dominado las escuelas elementales y medias y habría introducido a los sujetos de las clases populares en las universidades católicas, a través de un canal continuo con las escuelas católicas, mientras que en las

universidades públicas se habría vedado el paso a las clases subalternas. Pero en otros sentidos esta reflexión dio a Gramsci la oportunidad de argumentar que la Iglesia era de hecho mucho más democrática que el Estado laico, seleccionando aptitudes incluso entre las masas populares y promoviendo la movilidad social:

“Si el Estado (también en el sentido más amplio de sociedad civil) no se expresa en una organización cultural según un plan centralizado y ni siquiera puede hacerlo, porque su legislación en materia religiosa es la que es, y su equivocidad no puede sino ser favorable a la Iglesia, dada la estructura masiva de esta última y el peso relativo y absoluto que expresa una estructura tan homogénea, y si se equiparan los títulos de los dos tipos de universidad, es evidente que se formará la tendencia a que las universidades católicas sean el mecanismo selectivo para que los elementos más inteligentes y capaces de las clases bajas se introduzcan en el personal directivo” 92.

Favorecerán esta tendencia:

“el hecho de que no exista discontinuidad educativa entre la escuela secundaria y la universidad católica, mientras que tal discontinuidad existe para las universidades laicas-estatales; el hecho de que la Iglesia, en toda su estructura, ya esté equipada para este trabajo de elaboración y selección desde abajo. La Iglesia, desde este punto de vista, es un organismo perfectamente democrático (en el sentido paternalista): el hijo de un campesino o de un artesano, si es inteligente y capaz, y si es lo suficientemente dúctil como para dejarse asimilar por la estructura eclesiástica y sentir su particular espíritu de cuerpo y de conservación y la validez de los intereses presentes y futuros, puede, teóricamente, llegar a ser cardenal y papa” 93.

Para Gramsci, esta concepción de la movilidad social es intrínseca al propio concepto de democracia, como explica en el Cuaderno 8:

“Entre los muchos significados de democracia, el más realista y concreto me parece que se dibuja en relación con el concepto de hegemonía. En el sistema hegemónico, hay democracia

entre el grupo dirigente y los grupos dirigidos, en la medida en que [el desarrollo de la economía y, por tanto,] la legislación [que expresa este desarrollo] favorece el paso [molecular] de los grupos dirigidos al grupo dirigente" 94.

Pero, como ha observado recientemente Massimo Baldacci, Gramsci se refiere probablemente a una democracia en el sentido burgués, caracterizada por un régimen competitivo, tanto más democrático cuanto mayor sea su capacidad de cooptación: el nuevo Estado superaría esta situación con una selección de los mejores candidatos a la dirección que ya no estaría predeterminada por mecanismos de predestinación social 95. Se mantiene, por tanto, la necesidad de seleccionar las funciones directivas, pero en una realidad social en la que se garantice a todos una adecuada formación cultural y un alto nivel de capacidad crítica. Si un gobierno se propone "organizar mejor la alta cultura y deprimir la cultura popular" -escribía Gramsci en el Cuaderno 6-, tal vez privilegiando la técnica y las ciencias naturales financiándolas paternalistamente más que en el pasado, realiza una función represiva y no expansiva. De hecho, concluía, "un sistema de gobierno es expansivo cuando facilita y promueve el desarrollo de abajo arriba, cuando eleva el nivel de la cultura nacional-popular y posibilita así una selección de 'cumbres intelectuales' en un área más amplia " 96.

3.2 Reproducción social

Ya en el Cuaderno 1, 97, y en una carta a su mujer de la misma época, 98 -es decir, antes de la integración de su plan de trabajo- Gramsci aborda el problema de la educación escolar retomando aquel tema que hemos relacionado más arriba con las posiciones futuras de Bourdieu: la eficacia de la escuela, es decir, para Gramsci se juega en su capacidad de no dejar a la espontaneidad la interacción entre maestro y alumno. La escuela activa y sus premisas russovianas y pestalozzianas habían desempeñado, a su juicio, su papel positivo frente a la rigidez jesuítica y debían seguir haciéndolo (Gramsci no deja de considerar la escuela única del futuro como una escuela activa), pero también debían corregirse con un necesario momento coercitivo, sin el cual no podría acelerarse el proceso de emancipación

99. Si bien es cierto que Gramsci subrayaba cómo en la universidad se producía una cesura en la trayectoria educativa como dinámica “creativa” en la que el alumno aprende autónomamente bajo la guía “amistosa” del profesor, sobre la que también debería haberse modelado el liceo, también observaba cómo la vida académica en Italia carecía del hábito del seminario, que, por el contrario, junto con los talleres, debería haberse introducido en el propio liceo 100. En un fragmento del Cuaderno 6 Gramsci argumentaba que el hábito en los liceos y universidades de la lección-conferencia, en la creencia de que las “cosas fáciles” son fácilmente aprehendidas por los estudiantes frente a las difíciles, corría el riesgo de dejar lagunas básicas y no proporcionar herramientas metodológicas adecuadas: de ahí que fuera necesario complementar las lecciones con seminarios 101. Pero es en el Cuaderno 1 donde Gramsci profundiza en el tema:

en las universidades, el contacto entre profesores y alumnos no está organizado. El profesor enseña desde la cátedra a la masa de oyentes, es decir, pronuncia su conferencia y se va. Sólo en el período de graduación ocurre que el estudiante se acerque al profesor, le pida un tema y consejos específicos sobre el método de investigación científica. Para la mayoría de los estudiantes, los cursos no son más que una serie de conferencias, escuchadas con mayor o menor atención, en su totalidad o sólo en parte: el estudiante se basa en los folletos, en el trabajo que el propio profesor ha escrito sobre el tema o en la bibliografía que ha indicado. Existe más contacto entre profesores individuales y estudiantes individuales que quieren especializarse en una disciplina concreta: este contacto se forma, en su mayor parte, por casualidad y es de enorme importancia para la continuidad académica y la fortuna de las distintas disciplinas. Se forma, por ejemplo, por amistad religiosa, política o familiar. Un estudiante se hace asiduo de un profesor, que le encuentra en la biblioteca, le invita a casa, le recomienda libros para leer e investigaciones para intentar”.

Y continúa:

Cada profesor tiende a formar su propia ‘escuela’, tiene sus propios puntos de vista (llamados ‘teorías’) sobre ciertas partes de su ciencia, que le gustaría ver apoyados por ‘sus seguidores o discípulos’. Cada profesor quiere que de su universidad salgan jóvenes

“distinguidos”, en competencia con otros, que aporten contribuciones “serias” a su ciencia. Por eso, en la misma facultad, hay competencia entre profesores de materias afines para competir por ciertos jóvenes que ya se han distinguido con una reseña o un artículo o en discusiones escolásticas (cuando las hay). El profesor guía entonces verdaderamente a su pupilo; le señala un tema, le aconseja en su desarrollo, le facilita la investigación, con sus asiduas conversaciones acelera su formación científica, le hace publicar sus primeros ensayos en revistas especializadas, le pone en contacto con otros especialistas y le releva definitivamente. Esta costumbre, salvo casos esporádicos de camorra, es beneficiosa porque complementa la función de las universidades. Debería, de ser un hecho personal, de iniciativa personal, convertirse en una función orgánica: no sé hasta qué punto, pero me parece que los seminarios de tipo alemán, representan esta función o intentan realizarla. Alrededor de ciertos profesores hay una multitud de conseguidores, que esperan alcanzar más fácilmente una cátedra universitaria. En cambio, muchos jóvenes, procedentes sobre todo de institutos de provincias, se pierden en el ambiente social universitario y en el ambiente de estudio. Los seis primeros meses del curso sirven para orientarles en el carácter específico de los estudios universitarios, y la timidez en las relaciones personales es inevitable entre profesor y discípulo. En los seminarios esto no ocurriría, o al menos no en la misma medida” 102.

Como vemos, Gramsci parece señalar -como más tarde haría Bourdieu103- cómo la forma en que estaba estructurada la universidad perjudicaba a quienes no estaban “familiarizados” con ella y quizá procedían de provincias.

Las mismas “escuelas progresistas, inspiradas en el principio de la autonomía del alumno”, que florecieron en Europa en aquella época, por ejemplo en ciertas escuelas públicas inglesas, podían correr el riesgo de yuxtaponer “snob” y “superficialmente” el trabajo intelectual y el manual, sin aportar la sinergia orgánica necesaria para hacer líderes a las clases populares 104. E incluso ciertas concepciones libertarias del estudio en la escuela media extendían a ella el método de las universidades italianas, en las que el alumno tenía la máxima libertad y a menudo ni siquiera conocía al profesor 105.

Es interesante que la crítica al espontaneísmo fuera dirigida por Gramsci tanto a las escuelas progresistas como al gentilianismo, en una especie de conjugación de dos corrientes políticamente opuestas en un mismo modelo "burgués". Las posiciones neoidealistas de Gentile y Lombardo Radice, además, traicionaban el conservadurismo subyacente, en la medida en que el espontaneísmo acababa reproduciendo los destinos sociales individuales, sin que -como bien ha enucleado Baldacci- la acción del objeto pueda transformar verdaderamente al sujeto (la praxis se invierte y no se derroca): el sujeto opera la síntesis, sin poder convertirse en otra cosa 106. En cambio, en Gramsci es la antítesis educativa la que opera la síntesis, pero en presencia -como indicaba de nuevo Baldacci- del espíritu popular creador que constituye la premisa de la educabilidad, negada de hecho por el espontaneísmo neoidealista 107. Y no es casualidad que Gramsci subrayara el hecho de que, en comparación con la escuela de Casati, la escuela de Gentile premiaba el juicio estético o filosófico por encima del culto nocionista de las fechas, favoreciendo una espontaneidad nebulosa que reproduciría la vida privada naturalizada, dejando incapaces de evolucionar a los menos estructurados por el contexto inicial 108. En un párrafo del Cuaderno 1, que más tarde retomaría y completaría en el Cuaderno 27, sostenía que la escuela no podía ser agnóstica 109 -en este caso haciéndose eco de la posición de Gentili contra el liberalismo positivista posterior a la unificación: debía expresar su propio sistema de valores, precisamente deconstruyendo las creencias "folcloristas" que acechaban sobre todo a las clases populares. La experiencia "historicista " 110 del latín y el griego, que, a diferencia de las matemáticas y la lógica, enfrentan a los sujetos con variaciones semánticas a lo largo del tiempo, debía ser disfrutada por todos y no por estrechas minorías 111. Más tarde señalaría que no se trataba de creer que sólo las lenguas antiguas podían desempeñar ese papel, sino que debían ser sustituidas por disciplinas y conocimientos que pudieran tener los mismos efectos formativos en el nuevo contexto sociohistórico 112.

Gramsci escribe:

"se imagina que el cerebro del niño es como un ovillo de hilo que el maestro ayuda a desenredar […] no se tiene en cuenta el hecho de que el niño, desde el momento en que comienza a "ver y tocar", tal vez pocos días después de nacer, acumula sensaciones e

imágenes que se multiplican y complejizan a medida que aprende el lenguaje”113.

Este es el reverso del punto de vista expresado por Croce en un documento en el que presentaba su propia propuesta de reforma escolar, que anticipaba las líneas de la de Gentile, en el que defendía el texto contra la acusación de antidemocratismo. Para Croce, el examen a los diez años, que dividiría el destino de las asignaturas, intervendría en un momento en el que el contexto ambiental no tendría tiempo de influir en las tendencias innatas de los niños 114. También Lombardo Radice, además, limitaba el ambiente, junto con la herencia, a la “pasividad del hombre”, pedagógicamente abierta a infinitas posibilidades 115. El propio Rodolfo Mondolfo había señalado cómo Croce, en ese proyecto, eliminaba el problema de la influencia de las condiciones sociales sobre los sujetos, argumentando que el modelo de Lunaciarski era utópico si pensaba eliminar las diferencias de aptitud y la división del trabajo, pero iba en la dirección correcta al querer sustituir el criterio de la aptitud personal por el de las condiciones económicas 116.

Y Gramsci también argumentaba:

“En cierto número de familias, sobre todo de las clases intelectuales, los niños encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar, absorben, como se dice, del “aire” toda una cantidad de nociones y aptitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha: ya conocen y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, es decir, los medios de expresión y de conocimiento, técnicamente superiores a los medios que posee la población escolar media de 6 a 12 años. Así, los alumnos de la ciudad, por el mero hecho de vivir en ella, ya han absorbido antes de los 6 años una cantidad de nociones y aptitudes que hacen más fácil, provechosa y rápida su trayectoria escolar”.

Pero tenemos una sorprendente anticipación bourdesiana cuando más adelante Gramsci habla precisamente de “hábito” en términos similares a los del sociólogo francés 117:

Es necesario persuadir a mucha gente de que el estudio es también una profesión, y una profesión muy fatigosa, con su propio aprendizaje especial, no sólo intelectual, sino también

músculo-nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido a través del esfuerzo, el aburrimiento e incluso el sufrimiento. La participación de masas más amplias en la enseñanza secundaria conlleva una tendencia a ralentizar la disciplina de estudio, a exigir "facilidades". Muchos piensan incluso que las dificultades son artificiales, porque están acostumbrados a considerar sólo el trabajo manual y el esfuerzo. La cuestión es compleja. Ciertamente, el niño de una familia tradicional de intelectuales pasa más fácilmente el proceso de adaptación psicofísica; al entrar por primera vez en el aula, tiene varias ventajas sobre sus compañeros, posee una orientación ya adquirida por los hábitos familiares: concentra más fácilmente su atención, porque tiene el hábito del porte físico, etc. Del mismo modo, el hijo de un obrero de ciudad sufre menos al entrar en la fábrica que un niño campesino o un joven agricultor ya desarrollado para la vida rural. También es importante la dieta, etc. 118.

Obviamente entre las prendas discriminatorias la lingüística desempeñaba un papel fundamental, dada también la particular historia de la construcción de la nación italiana. A este respecto es interesante una carta de enero de 1936 a su hijo:

"Casi todos mis condiscípulos sólo sabían hablar italiano de forma muy pobre y atrofiada y esto me colocaba en una posición superior, porque el profesor tenía que tener en cuenta la media de los alumnos y poder hablar italiano con fluidez ya era una circunstancia que facilitaba muchas cosas (la escuela estaba en un pueblo rural y la gran mayoría de los alumnos eran de origen campesino)" 119.

Este tema también fue desarrollado por Gramsci en sus apuntes sobre la selección "democrática" realizada por la Iglesia católica, a los que nos hemos referido en el párrafo anterior:

"Si en la alta jerarquía eclesiástica el origen democrático es menos frecuente de lo que podría ser, ello se debe a razones complejas, en las que la presión de las grandes familias aristocráticas católicas o la razón de Estado (internacional) sólo desempeñan un papel parcial: una razón muy fuerte es ésta, que muchos seminarios están muy mal equipados y no

pueden educar plenamente al plebeyo inteligente, mientras que el joven aristócrata de su propio entorno familiar recibe sin esfuerzo de aprendizaje una serie de aptitudes y cualidades que son de primer orden para una carrera eclesiástica: la tranquila seguridad de la propia dignidad y autoridad y el arte de tratar y gobernar a los demás 120.

Estas posiciones se sitúan además en el lado antiinnatista de la crítica de Marx a Stirner, mencionada en el párrafo introductorio. Gramsci escribe a propósito de una "observación muy justa de Engels":

"los modos de pensar son también elementos adquiridos y no innatos, cuyo uso adecuado (tras su adquisición) corresponde a una cualificación profesional. No poseerlos, no darse cuenta de [no] poseerlos, no plantearse el problema de adquirirlos mediante un "aprendizaje", equivale a pretender construir un automóvil sabiendo utilizar y teniendo a su disposición el taller y las herramientas de un herrero de pueblo" 121.

4. Conclusión

A diferencia de Marx, sin embargo, cabe destacar en Gramsci una atención "capacitaria" a la división del trabajo en función de las necesidades productivas de una racionalización fordista-taylorista a derribar, eliminando la estructura de clases, pero no a superar 122, en cierto modo con cierta asonancia a las posiciones que avanzaban los fabianos en Inglaterra, aunque el líder comunista en el marco de una perspectiva revolucionaria y no de una estrategia dirigista de tipo elitista. La sujeción libre y cooperativa de la vida individual y colectiva al máximo rendimiento del aparato productivo era, por otra parte, también una reacción a la desvalorización del trabajo por católicos e idealistas 123 y una denuncia del parasitismo de las clases privilegiadas. Si es cierto que la vía intersubjetiva imaginada por Gramsci está marcada por la maduración de una conciencia crítica destinada a allanar la distancia entre los dirigentes y los dirigidos; también es cierto que la perspectiva concreta de un nuevo Estado en el que la producción estaría en manos colectivas, según el modelo soviético, llevó

al autor de los *Quaderni* a pensar en un papel educador del propio Estado que, mediante recompensas a la "actividad loable y meritoria" y castigos a la "acción u omisión criminal", se propondría cambiar las condiciones de vida, y no sólo mediante la coacción, sino "haciendo intervenir a la 'opinión pública' como fuerza sancionadora " 124. Pero esto -nos parece- contrasta con lo que creía Manacorda 125, distanciándose, precisamente, de Marx, que también pensaba el comunismo como superación del Estado con su función racionalizadora-clasificadora y la división del trabajo de tipo capitalista 126.

El verdadero legado de la reflexión de Gramsci sobre la escuela es, además, otro. La crítica del joven Gramsci a una sociedad que no pone a los sujetos en condiciones de desarrollar su personalidad, proyectada más tarde en los *Quaderni* en la visión de una sociedad alternativa en la que el objetivo es elevar todo el cuerpo social y no sólo sus excelencias, fue un ingrediente fundamental para la reflexión del constitucionalismo democrático. El artículo 34 de la Constitución italiana, que establece que los "capaces y merecedores" tienen derecho a los niveles más altos de educación, debe leerse siempre en conjunción con el segundo párrafo del artículo 3: con los "capaces y merecedores", aunque traicionando el mito burgués de la movilidad social, se pretendía de hecho afirmar no sólo y no tanto la necesidad de una selección de élites, sino impedir que los individuos no merecedores de las clases más acomodadas siguieran disfrutando de privilegios exclusivos. Por otra parte, las reflexiones de Gramsci pueden servir hoy de útil contrapeso al retorno de concepciones orientadas a asignar precozmente a los sujetos vías de profesionalización, sobre la base de presuntas vocaciones y mal entendidos objetivos de inclusión democrática.

En sus primeros años Gramsci había enfatizado la necesidad de colocar a todos los sujetos en la condición de poder nutrirse de una cultura desinteresada y alcanzar una ciudadanía plena, si bien en una perspectiva radical-democrática, de tipo ilustrado y al mismo tiempo impregnada del vitalismo de las vanguardias, que en este sentido también estaban veteadas por el ideal "meritocrático " 127 y en las que la apropiación clasista del conocimiento aún no había sido tematizada plenamente -como se ha señalado 128. Gramsci llega entonces, en los *Quaderni*, al diseño de una escuela única que, al situarse en el corazón de una sociedad postcapitalista y reapropiarse del sistema productivo, se reapropia al mismo tiempo del

propio saber 129. En la escuela única de los *Quaderni* la divaricación de los papeles tiene lugar después de su realización: después, es decir, de un camino inspirado en criterios educativos desinteresados y no profesionalizantes, ajenos al "facilismo " 130 perjudicial para las clases menos favorecidas y exigido por ciertos burgueses, tal vez alentados por la vulgata activista. En el septuagésimo noveno párrafo del Cuaderno 6, el prisionero subraya cómo los comunistas no deben percibirse a sí mismos como una "élite-aristocracia-vanguardista", inspirada por el "talentismo" y la "irresponsabilidad", sino como un movimiento destinado a delinear una colectividad fruto del esfuerzo individual, en la que los sujetos no se sometan pasivamente a la iniciativa de entidades superiores 131. Gramsci toma de Croce la idea de que en todo sujeto debe reconocerse la facultad lógica y estética y que, por tanto, en cierta medida, todo el mundo es un intelectual; pero redeclinando esta visión en una figura ya no tradicional (humanística), sino entretejida con los saberes asociados al trabajo manual, tecnológico, industrial, en la que se pudiera valorizar no tanto el productivismo para la crítica de la actual sociedad postfordista, sino la idea del hombre completo como modelo de masas en el que la cooperación colectiva no se pensara en conflicto, en el individuo, con su "fuerte personalidad y originalidad individual " 132.

Notas

[1] Vease por ejemplo el reciente M. BALDACCI, *Oltre la subalternità. Praxis ed educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

[2] He aquí algunos de los textos más recientes útiles para deconstruir la ideología meritocrática: J. LITTLER, *Against Meritocracy. Culture, Power and Myte of Mobility*, Abington, Routledge, 2018; D. GUILBAUD, *L'il- lusion meritocratique*, Paris, Jacob, 2018; M. BOARELLI, *Contro l'ideologia del merito*, Roma-Bari, Laterza, 2019; M. DURU-BELLAT, *Le mérite contre la justice,* Paris, Presses de la Fondation National des sciences politiques, 2019; D. MARKOVITZ, *The Meritocracy Trap*, New York, Penguin, 2019; S. CINGARI, *La meri- tocrazia*, Roma, Ediesse, 2020; M.J.

SANDEL, *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good?* New York, Farrar, Straus&Giroux, 2020
(trad. *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Milano, Feltrinelli, 2021).

[3] T. PIKETTY, *Capital et ideologie*, Paris, ed. Du Seuil, 2019, pp. 825-829.

[4] N.
FRASER, *Il vecchio muore e il nuovo non può nascere. Dal neoliberismo progressista a Trump e oltre*, Verona, Ombre corte, 2019, pp. 12-13 (ed.
or. *The Old is Dying, the New Cannot be Born*. *From Progressive Neoliberalism to Trump and Beyond*, New York, Verso, 2019).

[5] M. YOUNG, *L'avvento della meritocrazia*, Roma-Ivrea, Edizioni di Comunità, 2014 (ed.
or. *The rise of the meritocracy*, London, Thames & Hudson, 1958).

[6] Sobre això, per exemple, L.
BUTLER, *Michael Young, Social Science and The British Left. 1945-1970*, Oxford, Oxford University Press, 2020, p. 3.

[7] D. BELL, *On Meritocracy and Equality*, «Public interest», 29/1972, pp. 29-68.

[8] J.L. BOLTANSKI – E. CHIAPPELLO, *Il nuovo spirito del capitalismo*, Milano, Mimesis, 2014 [ed. or. *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999].

[9] K. MARX, *Critica al programma di Gotha* (1875), Roma, Editori Riuniti, 1978
[1891, *Kritik des Gothaer Programms*, «Die Neue Zeit», vol. 1, 18/1890-1891, pp. 561-575], p. 32. Sul tema del «merito» in Marx cfr.
S.CINGARI, *Per uno studio del tema della capacità e del merito nel pensiero di Karl Marx*, in A. GABELLONE– G. PREITE (eds), *Karl Marx. Eredità teoriche e nuove prospettive analitiche*, Pisa, Pacini, 2022, pp. 157173.

[10] En un libro de la serie «l'homme d'aujourd'hui», publicado el 6 de desembre de 1878 y ahora conservado en un fondo del International Institute for Social History de Amsterdam y tal vez inspirada por el propio Blanc, la fórmula anterior se atribuye al autor de Organización del trabajo: véase M.G. MERIGGI, *L'invenzione della classe operaia. Conflitti del lavoro, organizzazione del lavoro e della società in Francia in torno al 1948*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 92n.

[11] G. DELLA VOLPE, *Rousseau e Marx* (1957), Roma, Editori riuniti, 1971, pp. 17-18, 53-55. Della Volpe vuelve sobre estos temas en *Critica dell'ideologia contemporanea*, Roma, Editori riuniti, 1967, pp. 54-56, 105-106.

[12] Citemos por ejemplo a P. MASTROCOLA – L. RICOLFI, *Il danno scolastico. La scuola progressista come mac- china della diseguaglianza*, Milano, La nave di Teseo, 2021; A. GAVOSTO, *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022; L. RICOLFI, *La rivoluzione del merito*, Milano, Rizzoli, 2023.

[13] Lea en particular cómo se expresa Gramsci respecto a la hegemonía como relación pedagógica (A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975, vol. II, *Quaderno* 10, §44, p. 1331): "Esta relación existe en la sociedad en su conjunto y para cada individuo en relación con otros individuos". No es infrecuente hoy en día ver yuxtapuestos a Gramsci y Foucault (a pesar de las profundas diferencias en cuanto a la dimensión del disciplinamiento: véase más adelante la nota 123): E. BALIBAR, *Foucault et Marx*, in *Michel Foucault philosophe*, Paris, Editions du soil, 1988, p. 69; P. MAYO, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Sassari, Delfino, 2007, (*Gramsci, freire and adult education: possibilities for transformative action*, London-New York, Zed book, 1999) p. 115; A. BURGIO, *La passione per la critica*, in R.M. LEONETTI (ed), *Foucault e Marx. Paralleli e paradossi*, Roma, Bulzoni, 2010, p. 39; R.M. LEONETTI, *Gramsci. Il sistema in movimento*, Roma, Derive e Approdi, 2014, p. 222; P. MAYO, *Hegemony and Education under Neoliberalism. Insight from Gramsci*, London and New York, Routledge, 2015, pp. 14, 62, 100, 152.

[14] A. GRAMSCI, *La scuola all'officina* («Avanti», 8/9/1916), in *Scritti (1910-1926)*, vol. I *(1910-1916)*, Roma, Treccani, 2019, pp. 631-632.

[15] Para el joven Gramsci véase almenos L. PAGGI, *Il moderno principe*, Roma, Editori riuniti, 1970 e L. RAPONE, *Cinque anni che paiono secoli. Antonio Gramsci dal socialismo al comunismo,* Roma, Carocci, 2011.

[16] A. GRAMSCI, *Contro il feudalesimo economico*, in *Cronache torinesi*, Torino, Einaudi, 1980, p. 471 («Il grido del popolo», 5 agosto 1916).

[17] L. EINAUDI, *I problemi economici della pace. Avvertenza introduttiva*, «La riforma sociale», 27/1916, p. 331.

[18] A. GRAMSCI, *La libertà della scuola*, in *Il nostro Marx. 1918-1919*, Torino, Einaudi, 1984, p. 291 («Il grido del popolo», 14/9/1918).

[19] A. GRAMSCI, *La scuola all'officina*, p. 631.

[20] Sobre la mania del empleo y el culto a la "recomendación" y el favoritismo en el Sur G. SALVEMINI, *Problemi educativi e sociali dell'Italia di oggi*, Catania, Battiato, 1914, pp. 5-17.

[21] Sobre el liberalismo de Gramsci (además de los textos indicados en la nota 15) D. LOSURDO, *Antonio Gramsci dal liberismo al comunismo «critico»*, Gamberetti, Roma, 1997; L. MICHELINI, *Marxismo, liberismo, Rivoluzione. Saggio sul giovane Gramsci (1915-1920)*, Napoli, La città del sole, 2011; S. CINGARI, *Liberismo e rivoluzione. Note a margine di un recente volume su Antonio Gramsci*, «Italia contemporanea», vol. 267, 2012, pp. 277-290; G. GUZZONE, *Gramsci e la critica dell'economia politica*, Roma, Viella, 2018, pp.35-55.

[22] A. GALLETTI – G. SALVEMINI, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte,* MilanoPalermo-

Napoli, Sandron, 1908, pp. 33-63; G.
SALVEMINI, *Problemi educativi e sociali dell'Italia di oggi,* pp. 5-6.

[23] A. GRAMSCI, *La scuola del lavoro* («Avanti», 18/7/1916), in *Scritti*, vol. I, p. 529.

[24] A. GRAMSCI, *Uomini o macchine*? («Avanti» 24/12/1916), *ivi*, p. 797.

[25] *Ivi*, pp. 497-498.

[26] M. PAULESU QUERCIOLI (ed), *Gramsci vivo nelle testimonianze dei suoi contemporanei*, Milano, Feltrinelli, 1977, p. 34.

[27] A. GRAMSCI, *Oppressi e oppressori*, in *Scritti*, vol. I, p. 825.

[28] A. GRAMSCI, *Uomini o macchine*, p. 798.

[29] G. GENTILE, *Politica e cultura*, vol. I, Firenze, Le lettere, 1990, pp. 237-251.

[30] M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, Roma, Armando Editore, 1970, p. 129; también *Introduzione* a M.A. MANACORDA (ed), *L'alternativa pedagogica*, Roma, Editori riuniti, 2012 (I ediz. 1972), pp. 20 e 37.

[31] A. BROCCOLI, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La nuova Italia, 1972, p. 33.

[32] *Gramsci: il popolo «imbarbarito» e l'«americanarsi dell'Europa»*, «Il fatto quotidiano», 24 giugno 2022, pp. 16-17.

[33] A. GRAMSCI, *L'Università popolare* («Avanti», 29/12/1916), in *Scritti*, vol. I, p. 804.

[34] *Ivi*, pp. 29-30.

[35] M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, pp. 54-57; M.A. MANACORDA, *Introduzione*, p. 21.

[36] A. GRAMSCI, *La scuola di partito* («L'Ordine nuovo», 1/4/1925), in *La costruzione del partito comunista*, Torino, Einaudi, 1971, p. 49. Sobre Gramsci y la «escuela del partido" P. MALTESE, *Gramsci dalla scuola di partito all'anti-Bucharin*, Palermo, Istituto Poligrafico Europeo, 2018, pp.19-51.

[37] Fondo Antonio Gramsci, Carte personali / I, 1891-1926 (P. MALTESE, *Gramsci dalla scuola di partito*, pp. 38-51).

[38] A. GRAMSCI, *La settimana politica* (19/07/ 1919), in «L'Ordine nuovo», 1919-1920, Torino, Einaudi, 1987,

p.147.

[39] A. GRAMSCI, *Discorso agli anarchici* (3-10/04/1920), *ivi*, p. 491.

[40] A. GRAMSCI, *Bolscevismo intellettuale*, in *Scritti giovanili* («Avanti», 16/5/1918), p. 226.

[41] G. URBANI, *Introduzione* a G. URBANI (ed), *La formazione dell'uomo*, Roma, Editori riuniti, 1974 (I ed. 1967).

[42] A. GRAMSCI, *Il «foot-ball» e lo scopone* («Avanti» 26/08/1918), in *Il nostro Marx. 1918-1919*, pp. 265-266.

[43] L. RAPONE, *Cinque anni che paiono secoli,* pp.150-153.

[44] A. GRAMSCI, *Utopia* («Avanti», 25/7/1918), in *Scritti giovanili*, p. 285. Continúa (ibid., pp. 285-286): "Los núcleos vivos de esta jerarquía son los Soviets y los partidos populares. Los soviets son la organización primordial que debe integrarse y desarrollarse, y los bolcheviques se convierten en el partido del gobierno porque sostienen que los poderes del Estado deben

depender de los soviets y ser controlados por ellos […] es la gradación jerárquica de prestigio y confianza, que se formó espontáneamente, la que se mantiene mediante la libre elección".

[45] A. GRAMSCI, *Il culto della competenza* («Avanti», 13/5/1918), *ivi*, pp. 223-224.

[46] L. MICHELINI, *Marxismo, liberismo, Rivoluzione*, pp. 116-117.

[47] S.E. SCHAFFER, *Hegemony and the habitus: Gramsci, Bourdieu, and James Scott on the Problem o f Resi- stance*, «Research & Society», 8/1995, pp. 29-52; P. MAYO, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, pp. 154-155; M. BURAWOY, *The Roots of Domination: Beyond Bourdieu and Gramsci*, «Sociology», 46, 2/2012, pp. 187-206; R.P. JACKSON, *On Bourdieu and Gramsci*, «Gramsciana», 2/2016, pp. 141-161; G. PIZZA, *L'antropologia di Gramsci. Corpo, natura, mutazione*, Roma, Carocci, 2020, pp. 28-29, 66, 100, 147-149.

[48] A. GRAMSCI, *La scuola è un'istituzione seria?*, in *Il nostro Marx. 1918-1919*, pp. 581-584. Posizioni affini nel campo socialista su questo tema vanno rilevate in R. MONDOLFO, *Libertà della scuola ed esami di Stato e problemi di scuola e cultura*, Bologna, Cappelli, 1922, pp. 35-37, 94. Ma cfr. anche G. SALVEMINI, *Cultura e laicità*, Catania, Battiato, 1914, pp. 28-31.

[49] P. BOURDIEU – J.C. PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la cuture*, Paris, Les editions de minuit, 1964.

[50] Sobre la proximidad de las posiciones de Gramsci y Bourdieu en estas cuestiones G. PIZZA, *L'antropologia di Gramsci*, pp. 147-148.

[51] G. PAPINI, *Chiudiamo le scuole* (1914) in G. PAPINI, *Chiudiamo le scuole*, Firenze, Vallecchi editore, 1919, pp. 35-51.

[52] A. GRAMSCI, *Prima liberi*, in *Scritti giovanili. 1914-1918*, Torino, Einaudi, 1958, p. 301.

[53] A. GRAMSCI, *Cronache dell'ordine nuovo* (23/08/1919), in *L'Ordine nuovo (1918-1920)*, p. 452.

[54] A. GRAMSCI, *Cronache dell'ordine nuovo* (27/12/1919), *ivi*, p. 365.

[55] A. GRAMSCI, *Cronache dell'Ordine nuovo* (10/01/1920), *ivi*, p. 380.

[56] A. GRAMSCI, *Cronache dell'Ordine nuovo*, (12/6/1920), *ivi*, p. 481.

[57] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. II, *Quaderno* 8, p. 935.

[58] M. MUSTÉ, *Educare e unificare il popolo-nazione*, in G. COSPITO – G. FRANCIONI – F. FROSINI (eds), *Nazione, popolo, nazionale-popolare. Una costellazione gramsciana*, Como-Pavia, Ibis, 2023, p. 92.

[59] M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, pp. 195-196.

[60] A. GRAMSCI, *Quaderni del* carcere, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §45 p. 472; *Quaderno* 11 (1932-1933), 62, pp. 1488-1489. Cfr. anche *ivi*, *Quaderno* 5 (1930-1932), §42, p. 573 (accenno alla «scuola unica del lavoro»).

[61] R. MONDOLFO, *Libertà della scuola*, p. 102.

[62] Según Salvemini, con el fin del ancien régime, la clasificación social ya no debía regularse mediante privilegios jurídicos y económicos, sino a través del "mérito" de cada persona y, por tanto, mediante la escolarización que asignaría a cada cual su lugar en la jerarquía social en función de sus capacidades. G. SALVEMINI, *Cultura e laicità*, pp. 84-86.

[63] Ad es. A. GALLETTI – G. SALVEMINI, *La riforma della scuola media*.

[64] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §49, p. 483; vol.

II, *Quaderno* 8 (1931-1932), §1, p. 1531.

[65] *Ivi*, p. 1534.

[66] *Ivi*, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §49, p. 485.

[67] M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, p. 208.

[68] K. MARX, *Critica del programma di Gotha*, pp. 31-32.

[69] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §49, p. 485.

[70] *Ivi*, vol. III, *Quaderno* 12 (1932), §1, pp. 1517-1518.

[71] *Ivi*, p. 1540; vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §54, p. 498.

[72] *Ivi*, vol. III, *Quaderno* 12 (1932), §1, p. 1539. Prima stesura: *ivi*, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §50, pp. 487-488: “será el mecanismo selectivo para poner de relieve las capacidades individuales de la periferia”..

[73] *Ivi*, pp. 1536-154.

[74] *Ivi*, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §49, pp. 485-488.

[75] En una carta dirigida a Giorgio Baratta en 1989, Ercole Piacentini, antiguo compañero de prisión de Gramsci, sostenía en cambio que la visión de Gramsci no era igualitaria, sino que se basaba en una idea de selección en función de las “aptitudes” y el “trabajo”: L. CAPITANI – R. VILLA, *Scuola, intellettuali e identità nazionali nel pensiero di Antonio Gramsci*, Roma, Gamberetti, 1999, p. 61 (lettera del 30/3/1989). Ciertamente, la impresión es que en Gramsci permanece una idea jerárquica reforzada por la sugerencia del sistema fordista, pero el marco del nuevo Estado en el que se proyecta no parece sugerir desigualdades en los derechos, en el disfrute de los recursos y de las capacidades. La selección, es decir, tendría

lugar en el plano de las *capacidades* a emplear, más que de los *méritos* a recompensar.

[76] Cfr. anche A. BROCCOLI, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, p. 168.

[77] R. MONDOLFO, *Libertà della scuola*, pp. 74, 93, 111-112.

[78] A. GRAMSCI, *Scritti*, vol. I, p. 825.

[79] A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 2020, p. 1094 (lettera del 25/3/1936).

[80] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno* 12 (1932), §2, p. 1547; prima stesura, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §55, pp. 501-502.

[81] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno* 12 (1932), §2, pp. 1547-1548; prima stesura, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §55, pp. 501-502.

82 A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere*, p. 696 (a Tatiana Schucht, 7/12/1931); p. 702 (lettera a Giulia Schucht, 14/12/1931).

[83] M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci: conformismo e americanismo*, pp. 127-128.

[84] *Ivi*, pp. 129-132.

[85] A. GRAMSCI, *Lettere del carcere*, pp.823-824 (lettera a Giulia Schucht, 1 agosto 1932).

[86] A. GRAMSCI, *Quaderni del* carcere, vol. I, *Quaderno* 5 (1930-1932), §39, pp. 572-573.

[87] *Ivi*, vol. II, *Quaderno* 8 (1931-1932), §188, p. 1055.

[88] Cfr. quanto Gramsci scrive sullo «stato etico»: *ivi*, p. 1049.

[89] *Ivi*, vol. III, *Quaderno* 19 (1934-1935), §48, p. 2068. Cfr. la prima stesura: *Ivi*, vol. I, *Quaderno* 3 (1930), 134, p. 395.

[90] *Ivi*, vol. III, *Quaderno* 14 (1932-1935), §56, pp. 1714-1715.

[91] *Ivi*, *Quaderno* 12 (1932), §1, p. 1534; prima stesura: ivi, *Quaderno* 4 (1931-1932), §50, p. 485.

[92] *Ivi*, vol. III, *Quaderno* 16 (1933-1934), § 11, p. 1869; prima stesura: *Quaderno* 4 (1930-1932), §53, p. 495.

[93] *Ibidem*.

[94] *Ivi*, vol. II, *Quaderno* 8 (1931-1932), §191, p. 1056.

[95] M. BALDACCI, *La scuola al bivio*. *Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019, p. 23.

[96] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere,* vol. II, Quaderno 6 (1930-1932), §170, p.821. la pertinencia de este pasaje fue señalada recientemente por Virginia Magnaghi*: Le oasi nel deserto del sapere*, «Jacobin Italia», 21/2023, p. 78.

[97] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno* 1 (1929-1930), §123, p. 114.

[98] A. GRAMSCI, *Lettere del carcere*, pp. 424-426 (Lettera a Giulia Schucht, 30/12/1929).

[99] Sobre Gramsci y el "espontaneísmo educativo", véase también L. BORGHI, *Educazione e scuola in Gramsci,* in P. ROSSI (ed), *Gramsci e la cultura contemporanea*, Roma, Editori Riuniti, 1969, pp. 207-238; D. RAGAZZINI, *Società industriale e formazione* umana, Roma, Editori riuniti, 1976 pp. 118-204; P. MALTESE, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci,* Roma, Anicia, 2018, pp. 295-309. Vedi inoltre C. META, *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*,

Roma, Bordeaux, 2019.

[100] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §50, pp. 486-487; vol. III, *Quaderno* 12 (1932), §1, pp. 1537-1538.

[101] *Ivi*, vol. II, *Quaderno* 6 (1930-1932), §206, pp. 843-844.

[102] *Ivi*, vol. I, *Quaderno* 1 (§15), 1929-1930, pp. 12-13.

[103] Cfr. nota 47.

[104] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. II, *Quaderno* 9 (1932), §119, p. 1183.

[105] *Ivi*, p. 1184.

[106] M. BALDACCI, *Oltre la subalternità. Praxis ed educazione in Gramsci*, pp. 219-221. Sulla questione della traduzione gentiliana dell'*umwälzende Praxis* marxiana cfr. F. FROSINI, *La religione dell'uomo moderno. Politica e verità* Quaderni *del carcere di Antonio Gr amsci*, Roma, Carocci, 2010, pp. 65-75.

[107] M. BALDACCI, *La scuola al bivio: mercato o democrazia?*, pp. 147-151.

[108] A. GRAMSCI, *Quaderni del* carcere, vol. III, *Quaderno* 12 (1932), §1, pp. 1543; prima stesura, *Quaderno* 4 (1930-1932), §55, *ivi,* p. 499. Cfr. anche M.A. MANACORDA, *Introduzione*, p. 32. Sulla presenza di questi temi gramsciani negli Stati Uniti di fine millennio cfr. J. BUTTIGIEG, *Le «forme cinesi». Dalla scuola retorica alla scuola democratica*, in L. CAPITANI – R. VILLA, *Scuola, intellettuali e identità nazionali*, p. 70. Buttigieg si riferiva a E.D. HIRSCH, *The Schools We Need: and Why We Don't Have Them*, New York, Doubleday, 1999.

[109] A. GRAMSCI, *Quaderno* 1 (1929-1930), §89, p. 89; vol. III, *Quaderno* 27 (1935), §1, pp. 2313-2314.

[110] *Ivi*, vol. I, *Quaderno* 1 (1929-1930), §153, pp. 135-137; vol. III, *Quaderno* 16 (1933-1934), §21, pp. 1889-1893.

[111] Este tema gramsciano es retomado tras la Segunda Guerra Mundial por C. MARCHESI, *In difesa del latino*, in «Belfagor», XI, 3, 31 maggio, pp. 348-351. En la mateixa revista també L. COLLINO, *Equivoci sul Latino. Concetto Marchesi ha ripreso la bona battaglia*, *ivi*, pp. 348-351. Marchesi desarrolló la lección de los *Quaderni* abogando por la necesidad de una escuela "única" formativa y desinteresada, pero también por la idea de que dicha escuela debía "averiguar las diversas capacidades y aptitudes individuales"..

[112] A. GRAMSCI. *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno* 12 (1932), §1, pp. 1543-1546; vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §55, pp. 501-502.

[113] Cfr. nota 97.

[114] B. CROCE, *Le riforme degli esami e la sistemazione della scuola media*, Firenze, La voce, 1921, p. 71. Peter Mayo también subrayó el carácter "antimeritocrático" de las posiciones de Gramsci en los Quaderni: "me llama la atención cómo su crítica a la separación, propuesta por el régimen fascista, entre la escuela "clásica" y la "profesional" encaja tan bien con la tradición radical de oposición a cualquier tipo de diferenciación basada en el llamado "mérito", ya que en realidad todo el proceso meritocrático es en realidad una selección basada en la clase social". P. MAYO, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, p. 54.

[115] G. L. RADICE, *Il concetto dell'educazione*, Catania, Battiato, 1916, pp. 8, 31-32.

[116] R. MONDOLFO, *Libertà della scuola*, pp. 97.

[117] P. BOURDIEU – J.C. PASSERON, *La riproduzione*, Bologna, Guaraldi, 1972 [1970, *Eléments pour une théorie du systéme d'ensegnement*, Les editions de minuit, Paris]. En este punto, ya habían visto una posible yuxtaposición P. MAYO (*Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, pp.

154-155) e G. PIZZA (*L'antropologia di Gramsci,* pp. 28-29).

[118] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno* 12 (1932), §1, pp. 1549-1550; vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §55, pp. 501-502.

[119] A. GRAMSCI, *Lettere del carcere*, p. 1088 (lettera a Giuliano Gramsci, 25/1/1936).

[120] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno* 16 (1933-1934), §11, pp. 1869-1870; prima stesura: vol. I, *Quaderno* 4 (1930-1932), §53, pp. 495-496.

[121] *Ivi*, vol. III, *Quaderno* 16 (1933-1934), §21, p. 1892; prima stesura: vol. I, *Quaderno* 1 (1929-1930), §153, p.136.

[122] Sobre esto ver las consideraciones de B. TRENTIN in *La città del lavoro* (1997), Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 113-168. Son interesantes, por ejemplo, las observaciones en las que Trentin, al tiempo que subraya repetidamente la importancia del énfasis de Gramsci en la hegemonía como forma no centralista-autoritaria de tomar el poder, observa sin embargo en el pensador sardo la importancia del mito soreliano del "productor" (ibid., pp. 124-125, 146). Sobre el análisis de Trentin ver las objeciones de G. BARATTA, *Gramsci nella società dell'apprendi- mento*, in L. CAPITANI – R. VILLA (eds), *Scuola, intellettuali e identità nazionale nel pensiero di Antonio Gramsci*, Roma, Gamberetti, 1999, p. 39.

[123] P. MALTESE, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, pp. 291-293.

[124] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. III, *Quaderno* 13 (1932-1934), §11, pp. 1570-1571. Véase también el primer borrador en el que Gramsci habla de una "picota de virtudes" no filistea respecto a la función gratificante del derecho: *ivi*, *Quaderno* 8 (1931-1932), §62, pp. 978-979.

[125] M.A. MANACORDA, *Introduzione* a *L'alternativa pedagogica*, p. 41.

[126] Se trata de una divaricación con Marx con algunas similitudes a la que puede detectarse en el *Rousseau e Marx* di Galvano della Volpe: su ciò cfr. S. CINGARI, *La meritocrazia*, pp. 40-45.

[127] Es cierto, como dice Maltese (*El problema político como problema pedagógico en Antonio Gramsci*, p. 274), que aquí Gramsci piensa también en la "expansividad obrera", pero desde una perspectiva ligada también al radicalismo democrático y a su educación.

[128] P. MALTESE, *Il problema politico come problema pedagogico in Antonio Gramsci*, pp. 261-265, 270-271.

[129] Cfr. anche *ivi*, p. 258.

[130] *Ivi*, pp. 287-288.

[131] A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, vol. II, *Quaderno* 6 (1930-1932), §79, p. 749. Contro il mito del talento cfr. anche *ivi*, *Quaderno* 1 (1929-1930), §145, p. 130.

[132] Cfr. nota 85.

Salvatore Cingari, profesor de Historia de las Doctrinas Políticas en la Universidad para Extranjeros de Perugia, ha trabajado sobre Benedetto Croce, Antonio Gramsci, el nacionalismo italiano, la relación entre intelectuales e instituciones educativas entre los siglos XIX y XX y la teoría política con referencia específica a la crisis de la democracia. Su último libro es "Meritocracia" (Ediesse, 2020), en el que reconstruye la historia del lema desde su invención a mediados de los años cincuenta hasta nuestros días.
Fuente:
https://sinpermiso.info/textos/merito-y-desigualdad-en-las-reflexiones-de-antonio-gramsci-sobre-la-escuela
Foto tomada de:
https://sinpermiso.info/textos/merito-y-desigualdad-en-las-reflexiones-de-antonio-gramsci-sobre-la-escuela