



Ethos filosófico y subalternidad: tránsitos entre los planteamientos educativos de don Lorenzo Milani y Antonio Gramsci

Ethos filosòfic i subalternitat: trànsits entre els plantejaments educatius
de don Lorenzo Milani i Antonio Gramsci

Philosophical Ethos and Subalternity: Transitions Between the Educatio-
nal Approaches of Don Lorenzo Milani and Antonio Gramsci

Giulia Ena 
Universidad de Oviedo
giulia.ena16@gmail.com

Recibido: 29/10/2023

Aceptado: 10/12/2023

Publicado: 01/2024



Under a Creative Commons Attribution (CC BY) International License.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Giulia Ena, 2023

Resumen Este artículo pretende trazar paralelismos entre la filosofía educativa de Antonio Gramsci y la propuesta pedagógica de don¹ Lorenzo Milani. Importantes figuras intelectuales italianas del siglo XX, los dos se dedicaron a delinear los fundamentos teóricos y prácticos de sendos proyectos educativos revolucionarios. Aportaron con ello dos pedagogías de lo colectivo, emancipadoras y restitutorias, proponiendo contundentes alternativas al tecnicismo falsamente democrático de las didácticas imperantes. El presente escrito es también un ejercicio de reflexión a partir de la lectura de las obras de Milani y Gramsci que hacen referencia directa a la educación. El objetivo del artículo es comprender y señalar la actualidad de los dos pensamientos sobre este importante tema, que parece haber sido vaciado de significado en la sociedad actual, e interpretar desde ellos el binomio hegemonía-subalternidad.

Palabras clave educación, hegemonía, emancipación, ethos educativo, Barbiana, intelectual orgánico, escuela unitaria, subalternidad, clasismo, pedagogía restitutoria.

Resum Aquest article pretén traçar paral·lelismes entre la filosofia educativa d'Antonio Gramsci i la proposta pedagògica de don Lorenzo Milani. Importants figures intel·lectuals italianes del segle XX, els dos es van dedicar a delinear els fonaments teòrics i pràctics de sengles projectes educatius revolucionaris. Van aportar amb això dues pedagogies del col·lectiu, emancipadores i restitutòries, proposant contundents alternatives al tecnicisme falsament democràtic de les didàctiques imperants. El present escrit és també un exercici de reflexió a partir de la lectura de les obres de Milani i Gramsci que fan referència directa a l'educació. L'objectiu de l'article és comprendre i assenyalar l'actualitat dels dos pensaments sobre aquest important tema, que sembla haver estat buidat de significat en la societat actual, i interpretar des d'ells el binomi hegemonia-subalternitat.

Paraules clau educació, hegemonia, emancipació, ethos educatiu, Barbiana, intel·lectual orgànic, subalternitat, classisme, pedagogia restitutòria.

Abstract This article aims to trace converging points between Antonio Gramsci's educational philosophy and Lorenzo Milani's pedagogical proposal. Important Italian intellectual figures of the 20th century, these authors outlined the theoretical and practical foundations of two revolutionary educational projects. By conceiving two pedagogies of the collective, emancipatory and restitutive, they offered strong alternatives to the falsely democratic technicism of prevailing didactics. This article is also an exercise in reflection based on the reading of the works of Milani and Gramsci in which there are direct references to education. The purpose of the article is to understand and emphasise the relevance of these two thoughts on this important topic, which seems to have been emptied of meaning in today's society, and to interpretate in these thoughts the hegemony-subalternity dichotomy.

Keywords Education, Hegemony, Emancipation, Educational Ethos, Barbiana, Organic intellectual, Unitary School, Subalternity, Classism, Restitutive Pedagogy.

¹ En Italia, según la tradición eclesiástica, el tamaño y la importancia de las parroquias, a los sacerdotes se les dan distintos nombres. A Lorenzo Milani todos le llamaban *don* Milani o *il priore*. El título de *don* equivale al de *cura* y sólo se usa en Italia para los sacerdotes delante del nombre o de apellido: por eso *don* Milani y no sólo Lorenzo Milani.

1. Estado de la cuestión y metodología

Figuras seminales del pensamiento italiano del siglo XX, Antonio Gramsci y Lorenzo Milani pertenecen a ese audaz, aunque reducido, grupo de teóricos que analizaron el papel y la naturaleza de la educación con la intención revolucionaria de transformarla.

El interés por Gramsci como “educador” es reciente y corrige el largo periodo en el que se consideró al pensador sardo exclusivamente como teórico, organizador político y refundador del Partido Comunista Italiano (PCI). Por lo que respecta a Lorenzo Milani, casi todas las publicaciones sobre su figura son biografías hagiográficas o interpretaciones aproximadas, a menudo ideologizadas y raramente incluidas en los círculos académicos. En el ámbito científico actualmente no existe ninguna publicación, en Italia o incluso en España, que se refiera a un paralelismo entre los dos pensadores. Las líneas de investigación que se han dedicado al pensador sardo y al prior florentino existen, pero por separado.

La relevancia de una narración dialógica entre los dos pensadores radica en el contexto de una crítica de las sociedades capitalistas contemporáneas en las que la escolarización obligatoria es fuertemente autoritaria e ideologizada y las jerarquías del saber están sometidas a las lógicas del mercado. La escuela unitaria de Gramsci y la escuela de Barbiana de Milani, introdujeron el concepto de hegemonía en el análisis de la educación, destacando la importancia en la lucha contra la opresión y en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, con el fin de promover la emancipación de los individuos. Poner en circulación nuevos estudios y reflexiones, volver a plantear sus pensamientos, retomar el uso de sus categorías, constituye una labor social, política y militante de gran importancia, y contribuye a esa reforma intelectual y moral de la que Gramsci y Milani querían que fuéramos los heraldos.

Metodológicamente, el estudio emprendido en este artículo es una revisión bibliográfica y hermenéutica de las obras en las que destacan la manifestación y la reproducción social de los significados, las acciones y las prácticas educativas. El marco teórico aquí propuesto se ha beneficiado, por un lado, de los estudios previos de Manacorda (1970), Broccoli (1972), Maltese (2010) y Baldacci (2021) con el objetivo de fundamentar el análisis de las principales interpretaciones pedagógicas del pensamiento gramsciano basado en la dicotomía hegemonía-subalternidad y la escuela unitaria; y de los estudios de Cristofanelli (1975), Pecorini (1998), Balducci & Lancisi (2002) y Roghi (2023) a la hora de reinterpretar las prácticas educativas milanianas, insertándolas en el debate filosófico de la educación moral y en las políticas de protección y emancipación de las minorías (étnicas, lingüísticas y sociales).

El interés por el pensamiento de Gramsci y Milani está relacionado con la posibilidad de su utilización en relación con los problemas educativos actuales, o sea

en el marco social generado por la economía globalizada, en la que el conocimiento desempeña una función central en la productividad. La vertiente ideológica de este marco está representada por el neoliberalismo que concibe el conjunto de la vida social según el modelo del mercado y el principio de la competencia.

2. Antonio Gramsci y Lorenzo Milani: las curiosas involuciones

Antonio Gramsci (1891-1937) y don Lorenzo Milani (1923-1967) fueron dos importantes intelectuales italianos del siglo XX. Teórico revolucionario el primero y profeta rebelde el segundo, ambos abordaron la cuestión de la educación en el contexto de la hegemonía cultural, mostrando las implicaciones sociales y políticas de un sistema educativo en parte dominante y en parte dominado. Nunca se conocieron – Antonio Gramsci murió cuando Lorenzo Milani cumplió 14 años y el contexto histórico-político, así como el social, cambiaron profundamente en el tiempo que medió entre sus vidas – pero no se pueden pasar por alto las convergencias accidentales y extrínsecas y las similitudes metodológicas, de las que puede establecerse una comparación en el ámbito pedagógico.

Las suyas son pedagogías de la emancipación: tanto en Gramsci como en Milani, el problema de la desigualdad y la consiguiente condición de subalternidad de las clases menos favorecidas son tanto una emergencia social como una herramienta interpretativa del devenir histórico. Desigualdad no sólo de tipo económico – aunque la cuestión de la pobreza es un aspecto ineludible – sino sobre todo de tipo educativo e intelectual. La inevitable y antigua lucha de clases no sólo afecta al nivel socioeconómico, sino también al político y, sobre todo, al cultural. La disparidad dominante-dominado se expresa también en el ámbito de la educación. Los grupos sociales hegemónicos, poseedores de la supremacía económica, son capaces de imponer y ejercer el poder y su propia visión del mundo también y sobre todo a través de la superioridad cultural. La disposición de los medios de producción intelectual es, por lo tanto, fundamental, según Gramsci, en la configuración dialéctica hegemonía-subalternidad. La cultura, afirma Milani, sufre una polarización: la combinación de saber y palabra se mantiene en un nivel elevado dentro de un pequeño cuerpo hegemónico – que coincide con la clase dirigente y sus aparatos – y se desalienta y languidece fuera de él. Evidentemente, las masas se someten a esta relación continua de dependencia y sumisión.

Si la riqueza se mide por las palabras que uno posee, cuantas más palabras pueda reapropiarse un pobre, más posibilidades tendrá de avanzar hacia la emancipación. Aquí, la prioridad de la educación es entonces tanto para el crecimiento cultural como para la emancipación intelectual y política de las clases subalternas.

Una especie de justicia educativa destinada a superar la mercantilización y la alienación del ser humano con vistas al desarrollo completo de las cualidades físicas e intelectuales. La preocupación no es tanto la promoción de la movilidad social, como la igual dignidad cultural y política de todos los hombres. Es decir, para Gramsci, el principio educativo democrático era que todos debían ser educados como líderes potenciales, superando la división gentiliana² entre una escuela para los grupos subordinados y otra reservada a las clases dirigentes. Para Gramsci, como para don Milani, en definitiva, la escuela tenía la tarea de emancipar a los grupos desfavorecidos de su subalternidad cultural, permitiendo a todos participar en pie de igualdad en la vida civil y política.

Ciertamente, el evidente paralelismo y el entrelazamiento sustancial de los postulados más representativos de la filosofía de ambos no nos ciega ante las profundas diferencias teóricas entre la elaboración laica de Gramsci y las orientaciones religiosas de don Milani. Gramsci injertó sus formulaciones ideológicas en las coordenadas teóricas de la tradición marxista, desarrolladas más tarde en su *Filosofía de la praxis* (1932). Milani, en cambio, extrajo la doctrina del Evangelio de la tradición católica y realizó un singular mestizaje con los valores y motivos civiles de la Constitución. El marco sociohistórico también cambia: el pensador sardo elabora sus reflexiones en un escenario caracterizado por la primera industrialización fordista italiana – aunque todavía con un enfoque agrícola – y se dirige al proletariado urbano, sin olvidar las periferias campesinas del sur de Italia; el prior de Barbiana es relegado a la ruralidad montañosa del Mugello, una zona del interior de la Toscana, y lleva a cabo su estrategia educativa pensando en los últimos de la sociedad, los hijos de los campesinos de montaña, olvidados por la escuela. Estrategias, estas, que aspiraron a estar a la altura de otros problemas a los que habrían de enfrentarse: el advenimiento del fascismo y la precaria condición del proletariado para Gramsci y la ruptura entre la Iglesia y los pobres para Milani.

3. Antonio Gramsci: una biografía teñida de rojo

Filósofo, escritor y teórico político italiano, Antonio Gramsci nació el 22 de enero de 1891 en Ales, Cerdeña. De niño sufrió una grave caída que le deformó la espalda de forma permanente. Para ayudar a la familia, el joven Antonio encontró trabajo como

² La reforma Gentile engloba el conjunto de actos legislativos del Reino de Italia que constituyeron la reforma escolar orgánica y la introducción de la escuela unitaria. Debe su nombre a su inspirador, el filósofo neoidealista Giovanni Gentile, Ministro de Educación del gobierno de Mussolini en 1923, que la redactó junto con Giuseppe Lombardo Radice.

“transportista de papeles y libros catastrales” en la oficina del catastro de Ghilarza. Una beca le permitió trasladarse a Turín y matricularse en la Facultad de Letras.

Miembro de las Juventudes Socialistas, en 1916 entró en la redacción de *L'Avanti!* como columnista y crítico teatral. En esos años conoce el idealismo alemán y a Hegel y descubre a Marx. Un año más tarde dirigió el *Grido del Popolo*, en el que comentaba la Revolución Rusa. En 1919 fundó *L'Ordine Nuovo*. Gramsci se convirtió en el líder del movimiento de los consejos durante las grandes huelgas de marzo-abril de 1920. Al año siguiente se incorporó al Comité Central del Partido Comunista, recién formado en Livorno, que le delegó en la Internacional.

En 1922 marchó a Moscú. Enfermo, pasó seis meses en el sanatorio de Serebryany Bor, donde conoció a una joven instrumentista rusa, Julia Schucht, que más tarde se convertiría en su esposa. En 1923, la Comintern le envió a Viena para observar de cerca la situación en Italia, donde el fascismo se había impuesto. Eficaz dirigente del PCI, Gramsci fue elegido diputado por el Véneto el 6 de abril de 1924. De vuelta a Italia, para los mussolinianos era el “cerebro al que hay que impedir que funcione”. A pesar de su inmunidad parlamentaria, fue detenido por los fascistas el 8 de noviembre de 1926. Su actividad militante continuó fructíferamente durante su encarcelamiento y sus *Cuadernos de la cárcel* testimonian tanto su resistencia como su dolor.

En 1937 recobró la libertad plena y proyectaba retirarse a Cerdeña para restablecerse con su familia. Sin embargo, la noche del 25 de abril sufrió una crisis hemorrágica cerebral y falleció dos días después, el 27 de abril de ese mismo año.

3.1. Gramsci y la educación como hegemonía

Para Antonio Gramsci, la educación, en su sentido y contexto más amplios, es fundamental para la formulación de la hegemonía. Todo su proyecto político es un proyecto educativo. El concepto gramsciano de hegemonía se refiere a una situación social en la que “todos los aspectos de la realidad social están dominados por una clase o apoyados por ella” (Gramsci, 1975: 1331). En este sentido, se hace hincapié en la dominación basada en el consenso y no simplemente en la fuerza. Esto implica un proceso de aprendizaje, porque “toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica” (Gramsci, 1975). La hegemonía no indica un punto de llegada hacia el que tiende el proceso educativo, ni tampoco la causa o el medio por el que avanza el proceso educativo.

La finalidad de la educación es la formación de la persona integral, mientras que la hegemonía es la relación social – entre el hombre y los demás, entre una clase y otras clases – en la que se realiza la persona. Existe incluso antes de la realización completa de la persona humana y no terminará con la sociedad comunista. La

hegemonía es un carácter de las relaciones humanas, un contexto en el que se forma el hombre. No es una etapa provisional por la que pasa la educación, que es lo que distingue la hegemonía de la dictadura del proletariado. Las relaciones educativas no se limitan a las relaciones específicamente escolares en las que la generación más joven entra en contacto con la más vieja para absorber las experiencias o los valores necesarios para su formación. Las relaciones educativas abarcan todas las relaciones sociales, no sólo entre individuos o entre organizaciones dentro de una nación, sino también a escala internacional, entre naciones y entre continentes. Las relaciones educativas se establecen allí donde existen relaciones de hegemonía. El proceso educativo es uno con el proceso histórico. Sin duda, la educación no es lo mismo que la política o la economía, pero tampoco está separada de ellas: forma con la política y la economía una unidad que no es otra cosa que la unidad orgánica de la superestructura y la estructura en el bloque histórico, “la unidad de los opuestos y los distintos” (Gramsci, 1974: 11).

Esta “unidad de contrarios y distintos” se encuentra en toda relación hegemónica, donde la espontaneidad (que representa el movimiento ascendente) y la dirección (que representa el movimiento descendente) se complementan para formar el principio único de la formación del hombre y la sociedad. El tema de la escuela ocupa un lugar importante en el pensamiento gramsciano, no sólo en el plano “molecular”, es decir, la familia y el individuo, sino también en el plano político, en cuanto a la organización de la nueva cultura y sociedad.

Gramsci, en una carta a su esposa (14 de diciembre de 1931), muestra un gran interés por la cuestión escolar y al mismo tiempo se muestra muy preocupado por la situación de la escuela soviética, que considera demasiado libertaria. Sabemos que Antonio Gramsci tuvo grandes dificultades para continuar sus estudios de niño. También tuvo una muy mala impresión de la escuela italiana, y estas experiencias familiares y personales le impulsaron a profundizar en el problema escolar.

En el artículo *El problema escolar*, escrito por Gramsci en 1919, afirma que la escuela es una actividad general del Estado y una función necesaria de la sociedad. Su problema debe estudiarse como un problema perteneciente a la esfera de la acción estatal. Pero Gramsci constata que en realidad ni el Estado ni el partido tienen en cuenta la importancia de la escuela. Critica a la clase burguesa y a la clase dirigente de la sociedad italiana por ser indiferentes a la educación y a sus problemas, por no saber utilizar la escuela para sus propios fines de dominación y por dejar que los burócratas y los ministros hagan lo que quieran (Gramsci, 1975: 256).

El concepto de representación está estrechamente ligado al de reproducción hegemónica y emulativa: los hijos de las clases subalternas, al no verse obligados a mirarse a sí mismos a través de los ojos de los demás, se distancian de la cultura a la que pertenecen en un intento de adaptarse a los rasgos, comportamientos y estilos

de vida de la cultura burguesa. Un esfuerzo de emulación por parte del subalterno que es, en realidad, la captura de los deseos por parte de las clases hegemónicas.

Este fenómeno de emulación registra la acumulación de modelos y modos de vida, clasificándolos como formas de representación y condiciones de existencia para las propias clases subalternas, según Lorenzo Milani. Se trata, citando a Milani y a Gramsci, de despertar las conciencias para redescubrir una humanidad emancipada de las mercantilizaciones y las representaciones: se trata de tomar conciencia del “proceso de prescripción y deshumanización” de la introyección de valores externos, que no forman parte de la clase a la que se pertenece, sino de la de los “opresores”, donde “la percepción del cambio está destinada a pasar de los oprimidos a los opresores” (Roghi, 2023: 136).

4. Lorenzo Milani: el hombre, el prior, el maestro

¿Quién era don Lorenzo Milani? Nacido en Florencia en 1923, fue el hijo de una familia intelectualmente activa. Una figura carismática con una personalidad compleja, revolucionaria en pensamiento y acción, pero constante en el rigor de sus principios. Segundo hijo de Albano Milani y Alicia Weiss, los Milani fueron una familia con una escasa religiosidad. No se sabe mucho sobre las razones de su joven conversión. Los escritos publicados hasta ahora siguen sin aclarar las razones de la repentina decisión de ingresar en el seminario a los veinte años para hacerse sacerdote. Tras terminar el bachillerato en 1941 Lorenzo Milani no eligió el camino de sus compañeros, ni siguió la tradición familiar. Esta decisión suya estaba en consonancia con su, ya entonces, viva aversión al ambiente burgués y explicaría también, en cierto modo, su tendencia a destacar entre la multitud.

Don Milani siguió siendo sin duda un intelectual elitista y exigente, escrupuloso y puntual, casi clínico en sus procesos educativos. Cualquiera que fuera el problema que se le presentara, desde el catecismo de los niños hasta el éxodo de las familias de las montañas, su reacción siempre parecía estar mediatizada por la necesidad de estudiar ante todo el problema en sí, de diseccionarlo en profundidad con todas las investigaciones que el caso requiriera, de enmarcarlo en una perspectiva teórica coherente y rigurosa contra la que no permitía críticas, sobre todo si eran avanzadas por personas a las que no consideraba del mismo nivel intelectual y moral. Sin duda, también influyó en ello su esfuerzo por construirse un escudo, una pantalla, un mecanismo de defensa contra una afectividad y una sensibilidad por las que se sentía amenazado, como hombre y como sacerdote.

Era difícil comprender si su aislamiento se debía a la prudencia mecánica de la institución decidida a defenderse de él o a su temperamento espiritual

absolutamente reacio a las mediaciones, a los entendimientos comprometedores y a las acomodaciones. Del mismo modo que era difícil distinguir en él al hombre y la idea, la pasión y la doctrina, el fin y los medios, la ternura y la dureza, la obstinación voluntarista y la intuición intelectual, porque los términos en los que normalmente se expresa el análisis de una experiencia humana se reducían en él no a la armonía sino a una aleación metálica con una fórmula química inalcanzable. El maestro de Barbiana no puede integrarse fácilmente en la memoria histórica del poder. Tampoco puede integrarse en ninguna de las posiciones ideológicas que se enfrentan hoy en nuestra sociedad. Hay quienes insisten en ver en él sobre todo al sacerdote, pero sin explicar por qué ninguna curia podría sobrevivir con diez sacerdotes como él. Hay quienes le ven como un precursor de la opción de clase, una especie de “cristiano por el socialismo” *avant la lettre*, pero se avergüenzan de sus mordaces críticas a todos los partidos políticos (Balducci, 2002: 36).

Había quien le consideraba apasionado y quien le consideraba frío, quien le consideraba maternal y quien le consideraba brutalmente duro, quien sólo admiraba su entrega generosa y quien se asombraba de su inteligencia abstracta, quien le consideraba un sacerdote modelo y quien no podía entender a qué se reducía su sacerdocio, quien le señalaba como maestro de la libertad y quien se indignaba ante el absolutismo pedagógico con el que poseía y manipulaba las conciencias de sus alumnos (Balducci, 2002: 7).

4.1. De la dominación a la liberación: coerción y autodisciplina

A juzgar por las cartas escritas a su madre, el impacto que tuvo sobre el joven Lorenzo Milani la vida en el seminario estuvo determinado por su no aceptación de las condiciones reales. No eran los sacrificios materiales, el frío, el hambre, las reglas a veces absurdas, lo que le angustiaba tanto como las hipocresías, las infidelidades, las mezquindades. Sin embargo, no hay ninguna carta en la que Milani se queje de los sacrificios causados por la vida en el seminario. Empezaba a interiorizar preceptos educativos y de comportamiento que no podía asumir plenamente. Sin duda había elegido con conciencia, fe y vocación, pero sentía que le faltaba algo, el cambio necesario, el punto de inflexión. La educación en el seminario la aprendió como parte de ese complejo de herramientas complementarias e indispensables para la fe aceptada. Sólo cuando don Milani se convirtió en profesor percibió la mistificación de esa escuela, el yugo psicológico, y criticó sus enseñanzas.

Una vez ordenado sacerdote, expresó todo su desprecio por “el inmenso fraude del seminario”, por ese mundo en el que “la suciedad se nombra finamente: falta contra la santa pureza”, en el que la cobardía resulta “tibieza”, el odio “poca

caridad” y la blasfemia “un momento de sequedad espiritual” (Lancisi, 2002: 37). Detestaba las hipocresías, las falsas actitudes de humildad y la falta de valor. La cadencia rítmica de las prácticas espirituales era percibida por don Milani como opresiva, ya que no dejaba lugar para la libertad de gesto y de tiempo.

Es difícil y a veces atrevido encontrar el equilibrio entre el deber y la voluntad, entre el orden controlado y la libertad expresada. En el seminario, Milani era un fanático de la observancia de la regla y sus superiores no tenían motivos para reprocharle nada. “Si obedecemos en las cosas pequeñas y ordinarias, será más eficaz desobedecer en las grandes, cuando puede ser un deber desobedecer” (Lancisi, 2002: 39), ésta era la idea directriz del joven Lorenzo.

En un momento más o menos determinado de la vida, la escuela se presenta para don Milani como la única alternativa, la elección exclusiva para la defensa de los últimos de la sociedad, los pobres, y para el consiguiente desmantelamiento de los ricos y de quienes abusan del poder.

Una escuela que educa a las personas para que se liberen y se conviertan así en hombres y ciudadanos. Don Lorenzo Milani se pone del lado de los más débiles; el lado de los pobres es el lado correcto no tanto en nombre de la igualdad económica o política, sino en nombre del futuro del mundo. Sostiene que “la pobreza de los pobres no se mide por el pan, por la casa, por la calefacción, sino por el grado de cultura y de función social” y que la distinción social “no puede hacerse, por tanto, sobre el impuesto catastral, sino sobre los valores culturales” (Lancisi, 2002: 60).

Nada más llegar a San Donato, el joven capellán se vio obligado a enfrentarse a los dramas sociales y a los conflictos políticos de la sociedad italiana de los años cincuenta, y además en una zona obrera y comunista como Calenzano, ciertamente poco propicia para un hombre de Iglesia. Así pues, don Lorenzo se vio obligado a actuar en una sociedad dividida por la guerra fría y desgarrada por las tensiones sociales producidas por la reconstrucción de posguerra en Italia. Con sus principios tan puros de sacerdote y su radicalismo evangélico, se encontró inmerso en oposiciones que no toleraban opciones autónomas, por las que uno estaba o en un bando o en otro, o con el patrón o con los obreros (Lancisi, 2002: 57).

La cultura, para don Milani, tiene una doble función: de ascensión social, porque el conocimiento permite a los pobres elevarse al rango de los ricos, y de elevación espiritual y pastoral, porque la educación ayuda a la comprensión de las enseñanzas religiosas. Las dos funciones estaban estrictamente separadas. La escuela popular permitiría el ascenso gradual, cumpliendo así la primera función, dando a la gente humilde la capacidad de comunicarse, de realizar y desarrollar su potencial respecto a sí mismos y a los demás.

5. Instituciones educativas: de la Ley Casati a la Reforma Gentile

Para explicar sus ideas pedagógicas, Gramsci y Milani se ven obligados a reflexionar sobre la educación en Italia. La historia de esta educación, tanto en su forma como en su contenido, está ligada a las estructuras sociopolíticas de una sociedad de clases. Por esta razón, los dos pensadores dan amplio espacio a la crítica de las instituciones educativas. Consideran la educación en la familia y en la universidad. Gramsci destaca el carácter engañoso de la Reforma Gentile, que según el autor supuso un paso atrás en comparación con la Ley Casati.

Tras el fracaso de las ideas revolucionarias de 1848-1849, se produjo un retroceso del movimiento democrático y liberal en Europa, sobre todo en Italia. Para estabilizar la sociedad, se abandonaron las ideas renovadoras y se adoptó una concepción espiritualista de la sociedad. En Italia, la Iglesia católica recuperó el monopolio de la educación, considerándose la única depositaria del poder divino de educar al pueblo. La escuela pública, la reivindicación más importante de la autonomía del Estado frente a la injerencia clerical, volvió a estar sometida al control de la Iglesia, cuyas directrices se expresaron en la revista jesuita *Civiltà Cattolica* (1849). El movimiento conservador se impuso así al democrático. Hubo, sin embargo, una excepción a este fracaso general: el Piamonte, donde, bajo el liderazgo de Cavour, se desarrolló una política muy peculiar.

Según Gramsci, la religión confesional marca un periodo anticuado e infantil en la historia de la humanidad y sólo es buena para los niños y las personas que, en la práctica, sólo llegan al nivel de las escuelas primarias. Es precisamente aquí donde surge la pregunta: ¿cómo puede considerarse que la religión confesional que se enseña en las escuelas primarias es una preparación para el estudio de la filosofía que se imparte en los institutos, porque la filosofía, según Gramsci, es algo diferente de la mitología? La explicación reside en considerar la religión como expresión de una concepción popular de la vida. En este caso, la religión coincide con el folklore al que el pueblo está apegado y del que debe salir para acceder a una cultura superior.

Es en los *Cuadernos de la cárcel* donde Gramsci expresa una crítica más radical: el pensador sardo desenmascara el aspecto idealista de la “religión de la libertad” profesada por Benedetto Croce y niega categóricamente la necesidad de una religión confesional para el pueblo, al que se niega, en contra de Labriola y Gentile, a ver tratado como un niño. El pueblo tiene derecho a una cultura superior. La religión confesional, que en el pasado había sido necesaria como forma de racionalidad del mundo y de la vida, se estaba convirtiendo en una ideología inútil en la formación de la nueva sociedad. En consecuencia, su enseñanza en las escuelas era reaccionaria: “El hecho de que sea necesaria una presentación ‘dogmática’ de los

conceptos científicos o de la mitología en las escuelas primarias no significa que el dogma deba ser religioso y la mitología una mitología particular” (Gramsci, 1974: 226).

Excluyendo la cuestión de la enseñanza religiosa, que tal vez represente el mayor contraste de pensamiento entre Gramsci y Milani, el motivo que más acerca al comunista sardo y al sacerdote florentino reside en los principios pedagógicos y didácticos sobre la relación entre maestro y alumno y la organización de la escuela.

Para el prior de Barbiana, según su concepción solidaria y anti-utilitarista de la vida, el proceso educativo se reduce a la actividad de un intercambio igualitario y bidireccional: el ethos educativo pasa del maestro al alumno y viceversa en un continuum desprovisto de coerción o condicionamiento jerárquico. Los problemas de método, programa y relación profesor-alumno carecen de sentido si no se sitúan dentro de este proceso de interiorización biunívoca. Para Gramsci, el cerebro del niño no es un ovillo que el maestro ayuda a desenredar o “un recipiente vacío” que debe llenarse mecánicamente. Para ser verdaderamente educativa, la relación profesor-alumno debe ser dialéctica: la educación no es una autodeterminación subjetiva y unilateral, sino el resultado de la confrontación de dos entornos: el del profesor (representante de la cultura superior) y el del alumno (representante del folclore). El paso de una cultura inferior a una superior requiere entonces método y disciplina (Gramsci, 1974: 204).

En cuanto a la organización escolar, la Reforma Gentile fue objeto de duras críticas por su objetivo de crear escuelas de élite junto a escuelas populares puramente prácticas. Esta crítica es bastante frecuente en los escritos de Gramsci; de hecho, es un corolario de su concepción unitaria del sistema educativo.

6. El movimiento gramsciano para la “escuela nueva”

Para resolver los problemas de la dicotomía entre el hombre y la sociedad, Gramsci propone un nuevo tipo de escuela unitaria. En cuanto al principio educativo de la escuela unitaria, el pensador sardo subraya que consiste, por una parte, en un “conformismo dinámico” que suscita en el alumno un esfuerzo espontáneo y autónomo por estudiar con seriedad y método científico, por descubrir la verdad por sí mismo; y, por otra, en una dirección que exige del profesor un conocimiento del medio y un contacto asiduo y amistoso con el alumno. La relación entre el profesor y el alumno es una relación hegemónica basada en el “consenso activo”, en la organicidad: los mismos elementos que sustentan la relación entre los intelectuales y las masas.

La escuela unitaria no es simplemente una escuela activa en el sentido rousseauniano. Es una escuela creativa, es decir, “la coronación de la escuela activa”; la

actividad académica fundamental de esta escuela se desarrolla en seminarios, bibliotecas y talleres experimentales. A través de esta creatividad y dinamismo, la escuela unitaria prepara a los alumnos para la escuela profesional y la universidad. No hay ruptura ni discontinuidad entre la escuela y la vida, gracias a la unión del trabajo manual e intelectual (Gramsci, 1974: 103).

No cabe duda de que el papel del Estado es cada vez mayor en la educación de los jóvenes. Esto no dice nada más de la institución familiar, salvo que debe basarse en condiciones objetivas y que es parte integrante de la organización cultural nacional que el Estado tiene el deber de promover y unificar. De la forma familiar “molecular” a la forma social y nacional, la educación conserva su carácter de continuidad, organicidad y totalidad; sólo que en la primera la educación es más directa y concreta, mientras que en la segunda corre a veces el riesgo de ser abstracta.

En 1917 Gramsci fundó en Turín el Club de la Vida Moral para adultos, en el que desempeñaba el papel de *excubitor*³. El “método de seminario activo adoptado por los miembros del Club”, consistía en “asignar como tarea la lectura de un texto” y luego “redactar un esbozo de informe”, que en un debate posterior debía someterse “a las objeciones y propuestas de los camaradas”. Los que pertenecían al Club de la Vida Moral “tenían que dar cuenta de su trabajo diario”, sin omitir nada. Se estaba constantemente expuesto al “juicio de los demás”. Este proyecto educativo era frecuentado por jóvenes trabajadores y en él no se trataba de constituir “un grupo de estudio desinteresado”, sino que el objetivo era crear “un organismo integral que se auto-educara permanentemente apostando por la práctica investigadora autónoma de cada uno de sus miembros, una comunidad moral en cuyo seno se anticiparan los comportamientos” que Gramsci consideraba “adecuados para la futura sociedad socialista” (Maltese, 2010: 87).

Este es el método innovador de la reciprocidad, una relación entre maestro y alumno en la que se produce una transferencia continua de conocimientos. Tal será también la base de la práctica de la escritura colectiva de don Milani.

7. Carta a una profesora y el ejemplo de Barbiana

Carta a una profesora se publicó en 1967. Si con *Experiencias pastorales* (1958), don Milani atacaba el inmovilismo y la pasividad de la estructura eclesiástica tradicional, levantando una protesta anticlerical, *Carta a una profesora* puede considerarse, paralelamente, una encendida y apasionada protesta antiburguesa y

³ “El significado más exacto, el que Gramsci quería expresar, es el de 'solicitante, despertador, reanimador, promotor'”. (Manacorda: 1970, 194)

antiacadémica. La “escuela italiana” es un “hospital que trata a los sanos y rechaza a los enfermos”: no se compromete a rehabilitar y ayudar a los niños con dificultades, sino que valora a los que ya tienen un “entorno familiar positivo”. La “escuela italiana es clasista”: reproduce las mismas desigualdades económicas y culturales presentes en la sociedad (Milani, 1974: 16, 22).

Carta a una profesora es el producto de la escritura colectiva de sus alumnos sobre temas políticos y sociales como la justicia o el patriotismo. Se trata de una técnica compleja inventada en Barbiana. Funciona así: cada alumno escribe el principio de una frase, que es completada por los demás. Se colocan las hojas en una cesta, se leen, se discuten y se vuelven a escribir, colocándolas de nuevo en la cesta. Luego se hace un collage para poner las frases en orden y después se juntan todas. A continuación, se hace leer el texto a la persona con el título más bajo de la escuela. Se van eliminando todas las palabras que la persona no entienda hasta lograr la comprensión total. A partir del método de escritura colectiva compleja, don Milani, como profesor, nunca dice lo que hay que saber o cómo hay que aprender: un profesor es tal si sabe crear las condiciones para que sus alumnos sean autónomos.

En Italia, por desgracia, no se ha atesorado esta enseñanza: cuando se aprende, el alumno no sabe, el profesor sabe, ése es el planteamiento. Sin embargo, ahí reside la totalidad de lo “vivo”: somos cabeza, pero también cuerpo, emociones, y para aprender debemos utilizar todas estas coordenadas culturales.

La escuela de Barbiana es un lugar sociológico que no puede actuar como paladín de la Italia de los años sesenta, definitivamente integrada en las locuras de la civilización de la tecnópolis y en la cultura masificadora de la escolarización obligatoria. Es un proyecto, un plan experimental para el futuro, un taller didácticamente integrador, cuyo objetivo no era producir licenciados, sino hacer de los alumnos ciudadanos soberanos. Un experimento imaginativo y al mismo tiempo metódico, destinado a borrar los sedimentos de los condicionamientos sociales y políticos.

En esta perspectiva surge la tarea de la educación, que es dar la palabra a la cultura, ayudar a quienes la poseen a no rechazarla ni abandonarla, liberar al hombre de las trampas de una escuela que transmite un saber vacío, carente de fuerza valorativa, capaz sólo de narcotizar aquellas certezas interiores sobre las que descansa la conciencia humana. La pedagogía de don Milani no apunta a la distinción de roles, sino a la cercanía de los hombres: “nadie educa a nadie, los hombres se educan juntos” (Milani en Balducci, 1988: 40).

La escuela de Barbiana es también escuela política: una provocación a un sistema educativo en el que la política se considera una desviación unilateral, cuyas enseñanzas son asépticas, desvinculadas de un compromiso social que, en cambio, compromete y hiere en las personas y las impulsa a la crítica del poder. El prior florentino decía: “La escuela que no hace política no es escuela y no sirve auténticamente a la causa de la igualdad social. Para ser tal, la escuela debe ensuciarse y

embarrarse en la sociedad y desenmascarar los mecanismos tortuosos, conscientes e inconscientes, que utiliza el poder para preservarse” (Cristofanelli, 1975: 90). Con don Milani, la escuela empezó a cambiar. Al principio, las clases sólo se impartían por la tarde en Calenzano. Posteriormente, tras despegar, aquel maravilloso y revolucionario proyecto educativo comenzó a funcionar once horas al día en Barbiana. Y así durante 365 días al año, con domingos y fiestas que sólo se distinguían de los demás días por la misa y la lectura del evangelio. Barbiana inauguró la temporada de la solidaridad, cortocircuitando el ethos burgués.

8. “La escuela sólo tiene un problema: los niños que pierde”

Según los datos de la encuesta Piac – OCDE (2019), el número actual de analfabetos funcionales es motivo de preocupación. En Italia el 28% de la población de entre 16 y 65 años es incapaz de leer y comprender información compleja. Esta cifra es una de las más elevadas de Europa, igualada por España y superada únicamente por la de Turquía (47%) (Roghi, 2023: 203).

Gramsci y Milani ya advirtieron, con perspicacia y fuerza, del peligro del analfabetismo y del abandono escolar en la construcción de una sociedad que anhela el progreso y la igualdad cultural de las clases. Para combatir el analfabetismo, lo primero que hay que hacer, según Gramsci, es crear un ambiente que despierte en la gente el deseo y el entusiasmo por estudiar: se puede obligar a las clases bajas a ir a la escuela, incluso con leyes estrictas, pero si no quieren ir, la escuela es inútil. Sólo cuando cada individuo sienta la necesidad de salir de su aldea o de su suburbio para participar en la vida activa de la nación y del mundo, y cuando sus intereses, antes confinados a la familia y al barrio, se amplíen y su vida espiritual sienta la necesidad de enriquecerse, sólo entonces se podrá vencer el analfabetismo y la escuela se volverá atractiva.

“Concienciar” al pueblo para elevarlo a una cultura superior es la tarea específica de los socialistas, porque “la propaganda socialista”, escribió Gramsci en 1917 en el único número de *CittàFutura*, “despierta rápidamente el vivo sentimiento de que no somos sólo individuos, apretados en el estrecho círculo de los intereses inmediatos (los del pueblito y la familia), sino que somos ciudadanos de un mundo más amplio, y que con los demás ciudadanos de este mundo debemos intercambiar ideas, compartir esperanzas y sufrimientos. De este modo, la cultura y el alfabeto han adquirido una finalidad, y mientras esta finalidad esté viva en la mente de las personas, el amor al conocimiento es imperativo” (Gramsci, 1975: 82).

Cuando don Milani, el 3 de octubre de 1947, fue destinado como capellán a la parroquia de San Donato en Calenzano, se encontró con una realidad que revelaba

problemas concretos: paro, aparcería, analfabetismo, explotación. Esos problemas llevaron al prior florentino a buscar las causas en la falta de educación y la consiguiente necesidad de una escuela. Ignorar un poco está bien, pero demasiado no: en esta intuición se basará la idea del joven capellán de organizar una escuela popular en la parroquia.

En Italia se debate sobre el tema de la alternancia escuela-trabajo, pero, como leemos en el *Cuaderno XII* gramsciano sobre la estrategia educativa, “no hay nada que alternar: la escuela ya es trabajo”; y, como decía don Milani, “la escuela sólo tiene un problema: los chicos que pierde”. El abandono escolar siempre ha sido un síntoma de clase. Ciertamente hay que atribuirlo a la condición de miseria de las clases menos acomodadas, pero también hay que achacarlo, según Gramsci, a la crisis de hegemonía que barrió los sectores intelectuales en la primera mitad del siglo XX y que puso de manifiesto la incapacidad de crear una cultura de masas aptas para fomentar una “reforma intelectual y moral” capaz de sustraer “la cultura italiana a la acción omnipresente de las clases intelectuales tradicionales dominantes” (Gramsci, 1975: 258).

Esto condujo inevitablemente a la capitulación de las clases subalternas que, privadas de herramientas intelectuales y culturales, no pudieron redimir su condición de marginalidad. Hoy asistimos a procesos similares con los nuevos pobres, los hijos de inmigrantes. Pese a las transformaciones históricas de las condiciones sociales y económicas, siguen estando vigentes, si no los mismos problemas, situaciones comparables desde que Gramsci murió hace 86 años.

9. Universidades y academias: problemas y soluciones

Sobre el papel, estas dos instituciones eran “organizaciones de cultura y medios para difundirla”. En realidad, las universidades y academias italianas estaban muy lejos de su ideal, no sólo porque estaban alejadas de la vida real del país, sino también porque el factor organizativo dentro de estas instituciones era muy débil. En el *Cuaderno I*, Gramsci criticó duramente la falta de humanidad y de pedagogía en la relación entre profesor y alumno y la falta de metodología de la enseñanza. “El profesor”, escribió sobre la situación en las universidades italianas, “enseña a la masa de oyentes desde el púlpito, da su conferencia y se va. Sólo durante el periodo de 'graduación' los estudiantes se acercan al profesor para pedirle un tema y consejos específicos sobre el método de investigación científica. Para la masa de estudiantes, las conferencias no son más que una serie de discursos, escuchados con mayor o menor atención, en su totalidad o sólo en parte: el estudiante se basa en las fichas de las

conferencias y en el libro que el profesor ha escrito sobre el tema o en la bibliografía que ha indicado” (Gramsci, 1975: 119).

El contacto entre profesor y alumno, cuando existe, es fortuito, por razones no didácticas sino religiosas, políticas o de amistad familiar; el contacto resulta aún menos frecuente cuando se trata de jóvenes de institutos de provincias, desconocidos y tímidos al menos durante los primeros meses. La universidad italiana, según Gramsci, adoptó un método libertario "daltónico" en el que se daba a los estudiantes total libertad en sus estudios, en el que “en algunas facultades se hacen veinte exámenes en el cuarto año para obtener el "título" y en el que el profesor ni siquiera conocía al estudiante. De este caos nació una universidad burocrática, libresca, oratoria, “algo muerta”. Si hay algo bueno, es que algunos profesores están formando “su propia escuela”, formada por los mejores alumnos, “en competencia con sus colegas” (Gramsci, 1974: 122).

Otro problema está relacionado con el método de enseñanza: el mismo desde siempre, un método dogmático, tanto en el objetivo a alcanzar como en la mentalidad de los profesores. Y en cambio “existe una concentración de la cultura católica. Esta concentración de cultura era mantenida por la Iglesia, tolerada e incluso protegida por el Estado burgués y representada por intelectuales laicos católicos. Un tercer error de la universidad italiana es que se separaba demasiado de la vida”. La vida real y sus problemas no se reflejaban en el ambiente universitario que, bajo la influencia de los intelectuales burgueses, “estaba imbuido de una cierta idea despreciadora de las masas y de desinterés por sus problemas sociopolíticos. La universidad no tenía una función unificadora y a menudo un libre pensador ejercía una mayor influencia en la sociedad que las instituciones universitarias en su conjunto” (Gramsci, 1974:19).

Gramsci atribuyó la decadencia de la universidad italiana a la irresponsabilidad del Estado y de unos partidos políticos que, a diferencia de la organización y la propaganda de la Iglesia destinadas a formar a los dirigentes de una casta leal a ella, no disponían de una política educativa general destinada a formar a los dirigentes orgánicos del pueblo, es decir, a dirigentes verdaderamente interesados en las necesidades y aspiraciones del pueblo. Las academias, por su parte, no fueron mejores que las universidades. Eran precisamente "el símbolo de la separación que existe entre la alta cultura y la vida, entre los intelectuales y el pueblo. Son academias oratorias, desprovistas de cualquier principio interno de cohesión unitaria, a menudo vehículo de fuerzas e ideologías anti-proletarias” (Gramsci, 1974: 126).

Pero ¿cómo deberían ser las universidades y academias en la nueva sociedad? Según Gramsci, el problema es político-educativo y requiere una reforma en un frente muy amplio, una política educativa general que abarque todo el proceso de formación de la persona: de la vida a la escuela y de la escuela a la universidad. Ante todo, las escuelas primarias y medias, por su organización y su carácter

unitario (se habla de escuela de formación unitaria), preparan a las jóvenes generaciones para acceder sin dificultad a la universidad y a los institutos profesionales: se trata, pues, de una formación moral, intelectual y práctica.

El propósito de la universidad es, o más bien debería ser, “formar mentes que piensen con claridad, confianza y personalidad”. Para lograr este objetivo, según Gramsci, es necesario un contacto más frecuente y amistoso entre profesores y alumnos y un método activo. Para ello, Gramsci pedía una revisión del método de evaluación. No se trataba de suprimir sin más los exámenes, pero a Gramsci le parecía que los exámenes orales instituidos tradicionalmente en las universidades, que consistían en la asimilación verbal de ciertas charlas o apuntes, no eran fructíferos, ya que los conocimientos adquiridos serían muy limitados y unilaterales; “la práctica del seminario”, concluía, “debería integrar y vivificar la enseñanza oral” (Gramsci, 1975: 118).

Por último, también es necesaria una revisión del trabajo académico, que debe expresarse “en la sistematización de los conocimientos del pasado y en la búsqueda de un pensamiento nacional como guía de la actividad intelectual, a través de actividades relacionadas con la vida colectiva, el mundo de la producción y el trabajo”. Para lograrlo, era necesario reorganizar las estructuras culturales, que Gramsci denominaba a veces “estructuras ideológicas”. Las universidades forman parte de estas estructuras culturales y juntas constituyen “los instrumentos para centralizar y estimular la cultura nacional” (Gramsci, 1974). Su organización debe ser superior a la de la cultura eclesiástica. Lo que Gramsci acaba de decir sobre la universidad puede aplicarse a las academias. En la nueva sociedad, de hecho, las academias se convertirán en la organización cultural (también de sistematización, expansión y creación intelectual) a través de la cual quienes, tras estudiar en la escuela unitaria, pasen al trabajo profesional, tengan la oportunidad de conocer a los académicos y, en consecuencia, de acceder a una cultura cada vez más elevada y científica. Es lo que los sociólogos llaman hoy “aprendizaje permanente”. Las academias están estrechamente vinculadas a las universidades y a otras instituciones culturales a las que Gramsci suele referirse como “otras vías educativas” (Gramsci, 1975: 105).

10. Otras vías educativas

Para Gramsci, cultura no sólo significa conocimiento o información, sino también organización, disciplina y educación. La información de la cultura de masas es orgánica, unitaria y homogénea. Fluye verticalmente de la escuela primaria a la universidad y horizontalmente de la escuela a la sociedad. La escuela o la actividad educativa directa es sólo una parte de la vida del estudiante. Los contactos múltiples y

complejos con la sociedad, es decir, los contactos fuera de la escuela, tienen una gran influencia en la formación de la personalidad del estudiante. Por otra parte, las masas proletarias que han abandonado la escuela unitaria necesitan recibir una educación continua durante su tiempo libre, pero las academias cuyo objetivo es precisamente esta educación continua son insuficientes y a veces inaccesibles. Es en esta perspectiva de una educación popular extraescolar donde se sitúan las otras vías educativas.

La idea de “otras vías educativas” se expresó por primera vez en los escritos de Gramsci hacia finales de 1919, en una crítica a la escuela burguesa. Según el pensador italiano, la escuela burguesa era incompleta. No tenía nada en común con la lucha de clases en la que las masas trabajadoras encontraban su sentido de la dignidad y la libertad. La lectura de poetas y el estudio de artistas y pensadores no despertaban interés y entusiasmo en el alma del alumno. Por lo tanto, era necesario reparar el vacío que la escuela burguesa causaba en el alma del pueblo. Gramsci escribió: “La tarea de la educación tiende ahora a realizarse por otros medios” (Gramsci, 1975: 452).

En este artículo, fechado en agosto de 1919, Gramsci sostiene que la formación de la masa proletaria debe realizarse con un método comunista, “el método de los Consejos”, y concluye: “Estos Consejos de cultura proletaria deben convertirse en centros de propaganda comunista concreta y realizadora: en ellos deben estudiarse los problemas locales y regionales”. Gramsci, en esta frase, utiliza el condicional para expresar un deseo, porque sabe que el *Proletkult* soviético en su fase inicial está sujeto a muchas derivaciones anarquistas. Un programa claro de las cuestiones importantes que deben estudiarse es siempre deseable para evitar los peligros de la improvisación y el espontaneísmo. Sin embargo, en los años 1919-1922, estas iniciativas culturales populares estaban claramente fragmentadas: a menudo acababan en fracaso. La causa principal de estos fracasos, además del espontaneísmo en el seno de la organización, fue la falta de una conexión estrecha de estas iniciativas educativas con el “movimiento objetivo”, es decir, el movimiento obrero en su conjunto, y con el Partido. Por ello, estas vías educativas tienen dificultades para resistir los ataques de la burguesía y de los fascistas. Las “otras vías educativas” no deben desempeñar su papel educativo al lado o en lugar del Partido y los sindicatos. Para Gramsci, deben estar en manos del Partido, concebido como un “intelectual colectivo”. Esto es lo que el pensador italiano llamaba a menudo la “concentración de la cultura”.

Sin embargo, sólo en los *Cuadernos de la cárcel*, es decir, durante los años de encarcelamiento, Gramsci muestra una reflexión más exhaustiva. En el *Cuaderno III* de la cárcel, Antonio Gramsci denomina “material ideológico” a todos los canales educativos paralelos a la escuela y a las instituciones de cultura superior (universidades, institutos profesionales, academias). La lista de canales educativos paralelos

y alternativos es muy larga e incluye también a la prensa. La prensa es el órgano más dinámico de todas las estructuras ideológicas. Sin embargo, no es el único que influye en la opinión pública.

Existen también las diversas “escuelas” en el sentido más amplio del término, los círculos, clubes y asociaciones cuyo funcionamiento y finalidad se inspiran en el de las academias, de modo que estos canales se convierten también en mecanismos de selección y desarrollo de las capacidades individuales dentro de la masa de la población. Con el fin de proporcionar un amplio conocimiento de los problemas actuales de la humanidad, los clubes locales deben contar necesariamente con una sección de moral y ciencias políticas y añadir gradualmente otras secciones que se ocupen de diversos aspectos y problemas de la vida social (industrial, agrícola, organización del trabajo). Pero sólo en el último *Cuaderno*, escrito en 1935 y que consta de 9 páginas, Gramsci proporciona una lista más sistemática del “material ideológico”: las escuelas, los periódicos, el arte y los escritores populares, el teatro y el cine sonoro, la radio, las reuniones públicas de todo tipo, incluidas las religiosas, las relaciones “coloquiales” entre los distintos estratos de la población, desde los más cultos a los menos, y, por último, los dialectos locales, entendidos en varios sentidos (Gramsci, 1964: 201).

Los servicios intelectuales útiles para la educación y la cultura pública, en particular el teatro y las bibliotecas, debían ser proporcionados por el Estado y considerados como nodos nacionales entre gobernantes y gobernados, como factores de hegemonía. Gramsci quería que el Estado se ocupara de los servicios culturales públicos y no los dejara a merced de la iniciativa privada. Cuando Gramsci escribía sobre las escuelas, quería decir que “toda la función de educar y formar a las nuevas generaciones deja de ser privada y se convierte en pública” (Gramsci, 1974: 100). También pensaba en todas las instituciones culturales extraescolares de las que el Estado debe hacerse cargo. El hecho de que el Estado concentre en su poder las organizaciones culturales hace que la cultura nacional sea homogénea y crea conformidad social. En toda reforma intelectual y moral existe el peligro de la discontinuidad y la improvisación. Sin embargo, también debemos guardarnos de caer en el extremo opuesto, es decir, el “burocratismo” (Gramsci, 1974: 67).

11. El concepto de intelectual: entre la organicidad y la mistificación

La cuestión del papel y las funciones del intelectual es un campo de investigación en el que se radican profundas diferencias de pensamiento entre Gramsci y Milani.

La figura del intelectual está – según el pensador sardo – vinculada a la del profesor, que se impone como elemento de dirección en la práctica educativa que tiene

como objetivo la autodisciplina del alumno. El profesor es visto como el mediador necesario entre el pasado y el futuro, entre el entorno y el alumno. El maestro-educador es el “padre-legislador” frente a los niños, el “Partido” frente a las masas, el “intelectual” frente al pueblo llano, la “vieja generación” frente a la nueva generación. Su figura es un factor histórico inerradicable. Desempeña el papel de la élite porque tiene la capacidad de unir a diversos elementos de la sociedad y dirigirlos hacia la convivencia. De hecho, la generación mayor conserva mejor la experiencia histórica que la generación joven. Para Gramsci, la organicidad, una vez más, es la clave resolutive: la del intelectual “orgánico” que puede y debe cumplir, por un lado, funciones negativas, críticas, trabajando para producir y difundir instrumentos de defensa contra la dominación simbólica del saber académico, y, por otro lado, funciones positivas, contribuyendo a una obra colectiva de innovación política, social y cultural.

Replica Milani con su crítica a la figura del intelectual y a su incomprensible tecnicismo: los intelectuales detentan celosamente el saber y lo encierran en círculos burgueses, excluyendo a las masas de toda confrontación dialógica y cultural.

Para el prior florentino, el intelectual es un “mistificador” que “viola” las conciencias de los pobres. Él, que creció en un rico ambiente intelectual, fue capaz de despojarse de toda la escoria de la superestructura intelectualista para abrirse a la búsqueda, junto con los humildes, de conceptos que, para ser total y verdaderamente humanos, eran los únicos que tenían una profundidad cristiana. En una carta a Gian Paolo Meucci, magistrado italiano y presidente del Tribunal de Menores de Florencia, escribía:

“Cuando vosotros, intelectuales, escribís y os ponéis a buscar la mejor manera de mejorar las cosas... Veo que sois todos muy cultos y yo, en cambio, chapoteo en estudios de ningún logro social como el hebreo. Veo que leéis mucho y siempre estáis al día de todo lo moderno y brillante que nace en el mundo. Yo, en cambio, me paso la mayor parte del día charlando con analfabetos para hacerles un bien y enriquecerme con un montón de cosas que podemos aprender de ellos. Y ocurre que cuando escribo, tenéis la impresión de que escribe un analfabeto porque nunca se ve ni rastro de las muchas lecturas que aparecen en vuestros escritos. Vosotros hacéis uso de vocabulario y citas de nombres propios que en las personas cultas que os leen recuerdan millones de conocimientos ya adquiridos. Yo, en cambio, utilizo cada palabra como si fuera la primera vez que se usa en la historia, como hacen los analfabetos y quienes quieren dirigirse a ellos con eficacia. Con tu permiso, seguiré pensando que una hora de mi escuela en Barbiana vale más que todas las que tienen todos los intelectuales de Italia. No porque yo valga más que tú, sino porque vale más el público que he elegido” (Milanese, 1987: 59).

Don Milani estigmatiza el papel del maestro-educador, vestal de la clase media e intelectual conservador, seleccionado al margen de su competencia pedagógica y desinteresado por el éxito de la nueva población escolar. El maestro, depositario del germen intelectual, es portador de una distorsión educativa y cognitiva que tiene su origen en el entorno socioeconómico del alumno. El prior florentino advierte del peligro de que se entienda la escuela como un lugar de iguales, porque los únicos iguales que la escuela acepta son los que comparten los códigos de reproducción cultural que emite la clase dominante (Lupi, 2021: 153).

12. El poder de la palabra: lenguaje y libertad

Como expresión de la cultura y de la personalidad, el lenguaje es para Gramsci un hecho histórico, revelador y promotor de una sociedad que hace de la hegemonía su razón de ser. El dialecto se convierte en el instrumento de contrapoder, de resistencia, invocado por las clases “subalternas” con el objetivo de no permanecer en la periferia de la vida política. Esto no significa que aprobara la hegemonía de esta lengua. Gramsci creía en la importancia de una lengua nacional estándar, pero era favorable a un proceso de hegemonía lingüística caracterizado por una gramática normativa surgida de la interacción entre las gramáticas espontáneas de las distintas regiones peninsulares – una lengua nacional-popular estándar – que sería más democrática como reflejo de una “voluntad colectiva”.

Lorenzo Milani, sin embargo, nos enseñó que los pobres, los hijos de la clase obrera, tienen “un lenguaje, una manera de hacer las cosas, una concepción del mundo que tiene la misma dignidad que la de los educados”. La única diferencia es que los pobres saben de la existencia de los cultos; éstos, en cambio, no conciben la existencia de “otro” mundo. El dialecto y el folklore también desempeñan un papel importante: contribuyen a la formación de un hombre completo, capaz de mantener su individualidad al tiempo que pertenece a una colectividad lingüísticamente conformista y unificadora.

“Aprender a dominar la palabra para dominar el pensamiento”: este era el lema de Lorenzo Milani. Y de nuevo, debemos comprender el poder de la palabra para aprender a defender nuestra dignidad; el lenguaje se convierte en el antídoto contra los abusos del poder.

En este contexto, ¿qué lugar se reserva a la libertad y a la espontaneidad? Cuando Gramsci habla de la espontaneidad como valor humano, se refiere a la lucha del hombre contra el entorno caótico, del que surge la libertad; en otras palabras, la espontaneidad o la libertad no son innatas. Son adquiridas. La libertad es un producto histórico. Es “socialidad”, es decir, el ejercicio responsable de la convivencia

social: es tanto más amplia y real cuanto más actúa el individuo como parte de la sociedad. Para Gramsci, la libertad es un hecho, un ejercicio responsable de la convivencia social, enriquecida por la disciplina y, por tanto, el resultado natural de un orden educativo hegemónico.

Gramsci y Milani se resisten al cambio, parece como si el cambio de las cosas fuera cada vez más en el sentido de algunas de sus intuiciones fundamentales. Los dos siguen estando presentes en los procesos de crecimiento desde abajo; sus prácticas educativas impregnan el tejido popular, más allá de todas las divisiones ideológicas. Milani tuvo el valor de decir y testimoniar que el objetivo pedagógico es el desarrollo del espíritu crítico, la capacidad, convertida en hábito, de razonar con la propia cabeza. Para don Milani no hay alternativa: o la escuela enseña a ser libre, incluso libre para rebelarse, o es un instrumento del poder y el enemigo de los pobres.

Una forma de resistencia es siempre bienvenida y a veces solicitada: cuando, por ejemplo, uno de sus alumnos favoritos, un sindicalista de Milán, expresó sus críticas a la escuela de Barbiana, Milani se regocijó, tras haber sufrido un momento, "porque aquí está el objetivo último de toda escuela: educar a niños mayores que ella, tan grandes que puedan burlarse de ella" (Pecorini, 1998: 230).

"La escuela – como decía en su *Carta a los Jueces* (1965) – se sitúa entre el pasado y el futuro y debe tenerlos presentes a ambos [...] el maestro debe ser profeta en la medida de sus posibilidades, escrutar los signos de los tiempos, adivinar en los ojos de los niños las cosas bellas que ellos verán claras mañana y que nosotros sólo vemos confusamente" (Pecorini, 1998).

Reflexiones conclusivas

Hoy en día, en la sociedad postindustrial de servicios, las realidades sociales a las que se referían estos autores han desaparecido y los temas que abordaban también han perdido consistencia. Por tanto, se podría concluir que sus obras son ahora objetos pedagógicos de museo, una fuente de inspiración ideal en el mejor de los casos. Ciertamente, no es la inspiración ideal lo que les falta a estos autores. Una idealidad que deriva de una coherencia cristalina entre pensamiento y comportamiento. Una coherencia personal llevada al extremo: el encarcelamiento fascista que comprometió su frágil salud, conduciéndole a la muerte con solo 46 años, para Gramsci – que siempre se negó a pedir el indulto – pero que no minó su voluntad de seguir elaborando su pensamiento, confiado a los *Cuadernos de la cárcel*, que fueron salvados a su muerte por su cuñada Tatiana Schucht. Marginación por parte de las jerarquías eclesióásticas y aislamiento en Barbiana para don Milani, que sin dejar de estar vinculado a la Iglesia nunca renunció a expresar su pensamiento, ni siquiera cuando

fue juzgado por apología del delito a causa de su famosa carta a los capellanes militares en defensa de la objeción de conciencia. Cuando murió, también de forma prematura a los 44 años a causa de una leucemia, dejó un vacío insalvable en las conciencias de esas jóvenes almas abandonadas por la indiferencia humana.

Es interesante observar cómo el pensamiento de Gramsci y Milani, incluso hoy, en 2023, es tanto inspirador como rupturista. La tradición “emancipadora” de la que fueron testigos sería hoy un antídoto válido en la lucha contra el conformismo y la laxitud intelectual. Un conformismo que se expresa en la subalternidad de una escuela dedicada únicamente a la producción de capital humano inmediatamente fungible. Frente a un sistema educativo supeditado a los mercados, alimentado por un mecanismo performativo evidentemente alienante, el riesgo es que no haya progreso humano, intelectual, moral. Aquí, pues, la educación esbozada por Gramsci y Milani, tomaría la forma de un punto de apoyo para el individuo que se siente cada vez más desorientado y débil ante una realidad extrema: por un lado, excesivamente cosmopolita y globalizada, por otro fuertemente discriminadora y aislacionista. En la convulsa sociedad actual, sería reconfortante pensar que, en los tiempos que corren, el deseo de saber, de aprender, la voluntad de mejorar, la capacidad de educar y de dejarse educar, siguen vivos.

Referencias

- Balducci, E. (2002). *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*. Roma-Bari: Laterza.
- Balducci, E. (1988). *Ci aspetta domani*, en G. Catti (ed.), *Don Milani e la pace*. Torino: Gruppo Abele.
- Baldacci, M. (2021). La scuola attraverso Gramsci. L'Ospite Ingrato. En <https://www.ospiteingrato.unisi.it/wordpress/wp-content/uploads/2021/05/9.4.-BALDACCI-La-scuola-attraverso-Gramsci.pdf>
- Broccoli, A. (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: La Nuova Italia
- Cristofanelli, P. (1975). *Pedagogia sociale di Don Milani, una scuola per gli esclusi*. Bologna: Centro Editoriale Dehoniano.
- Di Blasio, F. (2023). La funzione politico-pedagogica degli intellettuali in Gramsci. *Studium Educationis*, XXIV (1), 14-22.
- Entwistle, H. (2023). *Antonio Gramsci, una educación conservadora para una política radical*. Madrid: Akal.

- Festa, F. (2015). *La scuola di classe: rileggendo Don Milani e Paulo Freire*, <http://www.euronomade.info/?p=4744>.
- Gramsci, A. (1964). *Letteratura e vita nazionale*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1974). *Passato e presente*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *Pasado y presente*. México: Juan Pablos Editor.
- Gramsci, A. (1974). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1974). *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato moderno*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1974). *Il Materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México: Juan Pablos Editor.
- Gramsci, A. (1975). *Scritti giovanili (1914-1918)*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *L'ordine nuovo (1919-1920)*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1981, 1984, 1985, 1986) *Cuadernos de la cárcel*. México D.F.: ERA.
- Lancisi, M. (2002). *Il segreto di Don Milani*. Casale Monferrato: Piemme.
- Lupi, A. (2021). *Due pedagogie dell'educazione morale esplicita. Freire e don Milani*. Trento: Centro Studi Erikson.
- Maltese, P. (2010). *Lecture pedagogiche di Antonio Gramsci*. Roma: Anicia.
- Manacorda, A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci*. Roma: Armando.
- Milanese, F. (1987). *Don Milani. Quel povero seppellito a Barbiana*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani, L. (1973). *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*. Madrid: Marsiega, Fondo de Cultura Popular.
- Milani, L. (1974). *Cartas a una profesora*. Buenos Aires: Schapire Editor.
- Pecorini, G. (1998). *Don Milani! Chi era costui*. Milano: Baldini&Castoldi.
- Roghi, V. (2023). *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Bari-Roma: Laterza.
- Trebasacce, N. (2017). Política y educación en Antonio Gramsci. *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 21, 191-200.