

LA HOJA VOLANDERA

RESPONSABLE SERGIO MONTES GARCÍA

Correo electrónico sergiomontesgarcia@yahoo.com.mx

NO. 187

INSTRUCCIÓN Y EDUCACIÓN

Antonio Gramsci
1891-1937

Antonio Gramsci (nació en Cerdeña; murió en Roma, el 27 de abril, a los seis días de haber cumplido la condena que se le había impuesto diez años antes), sin tener una formación pedagógica formal –fue filósofo y político–, ni haber escrito tratado sobre educación alguno, hizo importantes aportaciones a la teoría pedagógica en su preocupación por explicar la relación existente entre los problemas educativos y los de carácter cultural y político, así como por sus reflexiones críticas en torno al sistema educativo italiano de su época. En Cuadernos de la cárcel y Cartas de la cárcel (ambos redactados en su estancia en prisión, 1926-1937) se hallan muchos de sus pensamientos sobre educación.

No es completamente exacto afirmar que la instrucción no es también educativa: el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un error grave de la pedagogía idealista, y ya empiezan a resentirse los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación se requeriría que el discente fuera una mera pasividad, un “recipiente mecánico” de nociones abstractas, lo que es absurdo y, por lo demás, negado “abstractamente” por los que sustentan la pura educatividad precisamente contra la mera instrucción mecanicista. Lo “cierto” se convierte en “verdadero” en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es algo “individual” (y mucho menos individuado), es el reflejo de la fracción de sociedad civil de la que el niño participa, de las relaciones sociales como las que se dan en la familia, en la vecindad, en el pueblo, etc. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones cívicas y culturales distintas y antagónicas de las que figuran en los programas escolares: lo “cierto” de una cultura avanzada se

convierte en “verdadero” en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por tanto no hay unidad entre instrucción y educación. Por consiguiente puede decirse que en la escuela el nexo instrucción-educación sólo puede ser representado por el trabajo viviente del maestro, en cuanto que el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que él representa y el tipo de sociedad y cultura representado por los alumnos, y es consciente de su misión, consistente en acelerar y disciplinar la formación del niño conforme al tipo superior en pugna contra el tipo inferior. Si el cuerpo de maestros es deficiente y el nexo instrucción-educación se suprime para resolver la cuestión de la enseñanza según esquemas de papel donde se exalta la educatividad, la labor del maestro resultará todavía más deficiente: se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la base material de lo cierto, y lo verdadero será verdadero de palabras, precisamente retórica.

La degeneración se observa todavía mejor en la escuela media, con los cursos de literatura y filosofía. Antes, los alumnos se formaban por lo menos un cierto “bagaje” o “equipo” (según los gustos) de nociones concretas: ahora que el maestro debe ser especialmente un filósofo y un esteta, el alumno menosprecia las nociones concretas y se “llena la cabeza” de fórmulas o palabras que no tienen ningún sentido para él la mayoría de las veces, y que no tardan en olvidarse por completo. La pugna contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era una cosa tan sencilla como parecía, no se trataba de esquemas programáticos, sino de seres humanos, y no de seres que inmediatamente se hacen maestros, sino de todo el complejo social del que los hombres son expresión. En realidad, un profesor mediocre puede lograr que los alumnos se hagan más instruidos,



Septiembre 25 de 2004

Academia de Humanidades FES-Acatlán

pero no conseguirá que sean más cultos; desarrollará con escrúpulo y conciencia burocrática la parte mecánica de la escuela, y el alumno, si es un cerebro activo, ordenará por su cuenta, con la ayuda de su ambiente social, el “bagaje” acumulado. Con los nuevos programas, que coinciden con un descenso general del nivel del cuerpo de enseñantes, no habrá “bagaje” del todo a ordenar. Los nuevos programas deberían haber abolido por completo los exámenes; hacer un examen ahora debe ser terriblemente más “juego de azar” que antes. Una fecha es siempre una fecha, cualquiera que fuere el profesor examinador, y una “definición” es siempre una definición; pero ¿y un juicio o un análisis estético o filosófico?

A propósito del dogmatismo y del criticismo-historicismo en la escuela elemental y media, hay que observar que la nueva pedagogía ha querido dar el jaque mate al dogmatismo precisamente en el campo de la instrucción, del conocimiento de las nociones concretas; es decir, precisamente en el campo en que un cierto dogmatismo es prácticamente imprescindible y puede ser reabsorbido y disuelto sólo en el ciclo entero del curso escolar (no se puede enseñar la gramática histórica en las escuelas elementales), pero se ve obligada después a ver introducido el dogmatismo por excelencia en el campo del pensamiento religioso e implícitamente a ver descrita toda la historia de la filosofía como una sucesión de locuras y delirios. En la enseñanza de la filosofía, el nuevo curso pedagógico (al menos para aquellos alumnos, y son la inmensa mayoría, que no reciben ayuda intelectual fuera de la escuela, en la familia o en el ambiente familiar, y deben formarse tan sólo con las indicaciones que reciben en clase) empobrece la enseñanza y hace descender el nivel, prácticamente, a pesar de que racionalmente parezca muy bonito, de una belleza utópica. La filosofía descriptiva tradicional, reforzada por un curso de historia de la filosofía y por la lectura de un cierto número de filósofos, parece prácticamente lo mejor. La filosofía descriptiva y definidora será una abstracción dogmática, lo mismo que la gramática y la matemática, pero es una necesidad pedagógica y didáctica. $1=1$ es una abstracción, pero nadie es llevado por ello a pensar que 1 mosca es igual a 1 elefante. También las reglas de la lógica formal son abstracciones del mismo género, son como la gramática del modo habitual de pensar y sin embargo hay que estudiarlas, porque no son algo innato, sino que deben adquirirse con el trabajo y con la reflexión. El nuevo curso presupone que la lógica formal sea algo que ya se posee cuando se piensa, pero no explica cómo debe adquirirse, lo que prácticamente equivale a suponerla innata. La lógica formal es como la gramática: se asimila de forma “viva”, aunque el aprendizaje haya sido necesariamente esquemático y abstracto, puesto que el discente no es un disco de gramófono ni un

recipiente pasivamente mecánico, aunque la convencionalidad litúrgica de los exámenes dé a veces esa impresión. La relación de estos esquemas educativos con el espíritu infantil es siempre activa y creativa, como es activa y creativa la relación entre el obrero y sus utensilios de trabajo; un calibrador es un conjunto de abstracciones igualmente, y sin embargo no se producen objetos reales sin el calibrado, objetos reales que son relaciones sociales y contienen implícitas ideas.

El muchacho que se afana con los barbara, baripton, se fatiga, ciertamente, y hay que lograr que se canse lo imprescindible y nada más, pero también es cierto que siempre tendrá que bregar para aprender a forzarse a privaciones y limitaciones de movimiento físico, es decir, someterse a un aprendizaje psicofísico. **Conviene persuadir a mucha gente de que el estudio también es un oficio, y muy cansado, con un aprendizaje especial, además de intelectual, también muscular-nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido con el esfuerzo, el aburrimiento y también el sufrimiento.** La participación de masas más numerosas en la escuela media entraña la tendencia a enlentecer la disciplina del estudio, a pedir “facilidades”. Muchos piensan sin más que las dificultades son artificiosas, porque están habituados a considerar como trabajo y fatiga sólo al trabajo manual. La cuestión es complicada. Ciertamente que el muchacho de una familia tradicional de intelectuales supera con más facilidad el proceso de adaptación psicofísico; al entrar ya por primera vez en clase tiene muchos puntos de ventaja sobre sus compañeros, tiene una orientación ya adquirida por las costumbres familiares: concentra su atención con más facilidad, porque tiene el hábito del porte físico, etc. Del mismo modo, el hijo del obrero de ciudad sufre menos, al entrar en una fábrica que un muchacho de campesinos o que un joven campesino –ya desarrollado en la vida rural. También el régimen alimenticio tiene una importancia, etc. He aquí por qué muchos del pueblo piensan que en la dificultad del estudio hay “truco” (cuando no piensan que son torpes por naturaleza): ven al señor (y para muchos, especialmente en el campo, señor quiere decir intelectual), efectuar con soltura aparente facilidad el trabajo que cuesta lágrimas y sangre a sus hijos, y piensan que debe haber “truco”. En una nueva situación, estas cuestiones pueden resultar muy ásperas, y será preciso resistir a la tendencia a hacer fácil lo que no puede serlo a no ser que se desnaturalice. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales, hasta las más grandes especializaciones, por un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las actitudes adecuadas, se tendrán que superar dificultades inauditas.

Fuente: Antonio Gramsci. *"Instrucción y educación"* en *De educación y otras temas*.
Antología en preparación por Sergio Montes García.