

Antonio Gramsci y Paulo Freire: algunas conexiones y contrastes.

Peter Mayo. Universidad de Malta.

Nota: Estoy en deuda con la Dra Paula Allman y el Profesor Peter Roberts por sus valiosos comentarios en el primer esbozo de este artículo. Cualquier error posterior es responsabilidad mía.

Antonio Gramsci (1891-1937) y Paulo Freire (1921-1997) son realmente dos de las figuras más citadas en el debate sobre enfoques críticos de la educación. Sus respectivos trabajos culturales y políticos se dieron en contextos y tiempos diferentes (Gramsci durante la primera parte del siglo XX en Europa y Paulo Freire en Latino América, Norte América, Europa y África en la segunda mitad del siglo XX). No obstante, toda una generación de escritores, posicionados dentro de la educación crítica, y especialmente los suscritos a la pedagogía crítica, ponen constantemente en Gramsci y en Freire una fuerte coincidencia dentro de las relaciones entre educación/trabajo cultural y poder. Las imágenes de estas dos figuras tienen a menudo un estatus parecido en estos textos. En este artículo, intentaré describir las teóricas y, cuando convenga, las conexiones biográficas entre los trabajos de ambos, destacando algunos de los contrastes obvios existentes. A su vez, reproduciré los puntos clave extensamente tratados en mi reciente trabajo publicado sobre estas dos figuras donde intenté deducir conclusiones de sus respectivos escritos para el proceso de la transformación de la educación de adultos relacionado con la época contemporánea. En éste artículo, espero también poder aportar nuevos puntos comparativos no expuestos anteriormente.

Comparaciones Sistemáticas de Gramsci y Freire

La literatura sobre Gramsci y/o Freire es realmente muy extensa. Yo aquí me limitaré a aquellos escritos que aporten las ideas de los dos autores juntos. Paulo Freire postula la siguiente

conexión entre sus ideas y las de Gramsci:

...Yo únicamente leí a Gramsci cuando estaba en el exilio. Leí a Gramsci y descubrí que había estado enormemente influenciado por él mucho antes de haberlo leído. Es fantástico descubrir que hemos estado influenciados por los pensamientos de alguien sin haber sido introducidos en su producción intelectual.

Hay un importante trabajo centrado en Latino América que inevitablemente establece las conexiones entre Gramsci y Freire. Una obra significativa enfatiza la influencia de Antonio Gramsci en Latino América en la política de izquierdas y en la educación popular, y la existencia de un área con la que los trabajos e ideas de Paulo Freire están fuertemente asociados. Thomas J. La Belle llega a indicar que Gramsci es el teórico marxista más invocado de la educación popular en Latino América; subraya la importancia de las ideas de Gramsci respecto a las organizaciones sindicales de empresa con la tarea de organizar a las masas en la educación popular.

Entre la gran cantidad de trabajos realizados en lengua inglesa que establecen las conexiones entre Gramsci y Freire, dentro del contexto de la educación popular, están los escritos por Raymond A. Morrow y Carlos Alberto Torres argumentando que ha habido un cierto grado de polarización con respecto a la recepción de Gramsci en Latino América. Por un lado, se le conecta con una perspectiva “tecnocrática” que pone el énfasis en una apropiación crítica del conocimiento dominante, una posición que no concuerda con la teoría revolucionaria leninista de vanguardia, pero que se ha percibido como contraste con la posición adoptada por Freire. Por otro lado, quienes argumentan una confluencia entre sus ideas y las de Freire, enfatizan la conexión entre su visión específica de la sociedad civil y de la educación popular, concebida como un elemento importante en el proceso de democratización de la sociedad brasileña. Esta polarización es el resultado de las características aparentemente paradójicas del trabajo de Gramsci, características que condujeron a Morrow y a Torres a formularse la siguiente pregunta: ¿Existen “dos Gramscis”?

A su vez, al otro lado del Atlántico, también se han realizado numerosos trabajos combinando las ideologías de Gramsci y de Freire. En *Imagining Tomorrow de Marjorie Mayo*, en un relevante capítulo, las perspectivas del mercado son contrastadas con las de la educación de adultos centrándose en la transformación social, presentes en los trabajos de Gramsci, Freire y Ettore Gelpi. La tentativa de aproximar a Gramsci y a Freire es menor para Diana Coben quien, en un extenso estudio de las obras de estos dos personajes, considera sus trabajos incompatibles y por lo tanto rechaza sus conexiones con la enseñanza de la educación de adultos.

Con respecto a los escritos externos al campo de la educación, debo mencionar los trabajos de Ransome, Leonard y Ledwith. El primero de éstos trata sobre el trabajo en general de Gramsci y considera a Freire dentro de la sección de intelectuales. El segundo dibuja penetraciones desde Gramsci a Freire para un acercamiento crítico al trabajo social. Margaret Ledwith, dedica un capítulo entero a defender que la acción transformativa dentro del área del desarrollo comunitario arraigó en la pedagogía crítica y en los escritos de Gramsci y de Freire.

Respecto a la educación, y especialmente a la aproximación crítica de la educación, también

debo mencionar el trabajo de Paula Allman. En su reciente capítulo sobre educación para el socialismo, Allman recurre a las ideas de Gramsci y de Freire, junto con las de Illich, en el contexto de un debate sostenido sobre ideología. Este fue el tema que Allman coordinó con los participantes de un curso de diplomatura en la Universidad de Nottingham centrado en encontrar indicadores para un enfoque socialista de la educación de adultos. Allman ve la educación de adultos como una parte del "trabajo prefigurativo" el cual, Gramsci insistía, tiene que preceder a toda revolución: "Toda revolución viene precedida por una intensa labor crítica, por la difusión de la cultura y por la propagación de las ideas entre las masas....". En el último libro de Allman, un extenso trabajo proyecta una visión para la transformación democrática de las relaciones sociales basada en una aproximación pedagógica caracterizada por una revolución y opuesta a una praxis reproductiva, un acercamiento que repite la conceptualización dialéctica de Marx y que está reflejada en los escritos de Gramsci y de Freire.

Base marxista

La referencia de Allman me conduce inmediatamente a acentuar un punto fundamental y obvio de conexión entre los trabajos respectivos de Gramsci y de Freire: sus raíces en el Marxismo y más específicamente en el pensamiento Marxista. Que Gramsci estaba endeudado con tal pensamiento es evidente. En el IV volumen de su edición crítica corregida del *Quaderni del Carcere* (Prison Notebooks), Valentino Gerratana proporciona la lista de textos de Marx y de Engels que Gramsci cita en los cuadernos. Ésta incluye *El Capital*, *La Tesis sobre Feuerbach*, *la Contribución a la crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel (Introducción)*, *La Sagrada Familia*, *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*, *La crítica del Programa de Gotha*, numerosas cartas y artículos tales como el de la revolución Española publicado en el *New York Tribune*. Después de todo, Gramsci se acreditaba el mérito de haber "reinventado" algunos de los conceptos de Marx al discutir algunos de los aspectos importantes de su nativo post-resurgimiento estado Italiano. Una de sus más duraderas contribuciones es, probablemente, haber enfatizado la dimensión cultural de la práctica revolucionaria. Él, por consiguiente, realizó una significativa contribución a varios aspectos de la teoría Marxista, incluyendo el debate acerca de la metáfora 'Base-superestructura'. Al mismo tiempo, no se debe perder de vista su sobre-arqueado análisis político, por temor a no caer en el reduccionismo cultural.

A pesar de la crítica que se le hace a Freire sobre que es demasiado ecléctico en su aproximación, recurriendo a un amplio registro de fuentes, incluyendo la del Cristianismo-Personalismo y la Teología de la Liberación (donde generalmente tiene cabida el análisis de clases Marxista), no se pueden negar las bases Marxistas y del Marxismo en sus escritos y en su conceptualización específica. A diferencia de Gramsci, Freire podría haberse inspirado en un extenso registro de escritos próximos a Marx, destacando *La Ideología Alemana*, *Los manuscritos de Filosofía y Economía de 1844*, *la Tesis sobre Feuerbach* y *La Sagrada Familia*. Estos tempranos escritos de Marx proporcionan importantes fuentes de referencia para algunas de las discusiones planteadas en su obra más conocida, *Pedagogía del Oprimido*. Posteriores trabajos de Marx, sin embargo, influirían obras como *Pedagogía en Proceso* donde Freire intenta entender las relaciones sociales de producción en un empobrecido país Africano (Guinea Bissau) que acababa de independizarse de Portugal. En esta obra, y precisamente en el capítulo 11, Freire adopta la noción de la 'educación politécnica' de Marx, luchando para conseguir forjar una fuerte relación entre educación y producción. Marx había desarrollado específicamente esta noción en

la Resolución de Ginebra de 1866.

Es importante destacar que *Pedagogía del Oprimido* fue escrita en un estilo dialéctico tal, que como remarca Allman, no resulta fácil de entender para los lectores educados según el pensamiento y la ideología convencional, normalmente caracterizado por una aproximación lineal. Ella demuestra claramente que no se puede apreciar completamente el trabajo de Freire sin anclarlo dentro de la conceptualización dialéctica de la opresión de Marx. El más próximo con la localización de las “conexiones interiores” y de las “relaciones” de Marx, que son concebidas como “las unidades de contrarios”, y donde más empiezan a apreciarse las bases del Marxismo, es en *Pedagogía del Oprimido*. Este no fue el único libro que Freire escribiera al respecto, pero es el más compacto y el más consistente por lo que respecta a la conceptualización dialéctica del poder.

Ideología

Los trabajos respectivos de Gramsci y de Freire están encajados en una concepción ideológica Marxista basada en la asunción de que “Las ideas dominantes no son nada más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las relaciones materiales dominantes tomadas como ideas; de aquí las relaciones que hacen a una clase la dominadora, por lo tanto las ideas de la dominación.” No únicamente la clase dominante produce las ideas dominantes con vistas a controlar los medios de producción intelectual, pero la clase dominada produce ideas que no sirven necesariamente a sus intereses; estas clases, que “no tienen los recursos de la producción mental y están inmersas en relaciones de producción que no controlan,” tienden a “reproducir ideas” que expresan las relaciones materiales dominantes. Después de todo, como Marx y Engels subrayaron, “...cada nueva clase que ocupa el lugar de la que dominaba anteriormente, está obligada para conseguir completamente sus propósitos, a representar sus intereses como el interés común de todos los miembros de la sociedad, que se expresa en forma de ideal: tiene que dar a sus ideas la forma de universalidad, y representarlas como las únicas válidas, racionales y universales.”

Gramsci vio las ideas que reflejan las relaciones materiales dominantes residiendo en esas áreas que él identificaba con las del ‘sentido común’ que contienen elementos del ‘buen sentido’ pero que son, en efecto, una concepción distorsionada y fragmentaria del mundo. Es, según Gramsci, una “filosofía de no filósofos”, es decir, “una concepción del mundo absorbida a-críticamente por los diferentes ambientes culturales y sociales en los que la individualidad moral del hombre medio (*sic* .) se desarrolla.” Esto contrasta con la ‘filosofía’ del “orden intelectual, donde ni la religión ni el sentido común pueden existir.” Para Gramsci, el sentido común es “...el folklore de la filosofía.” Gramsci dibuja conexiones entre la religión popular, el folklore (un cuerpo específico de creencias, valores y normas que es acrítico, contradictorio y ambiguo en contenido) y el sentido común. La religión es, para Gramsci, “un elemento del sentido común fragmentado.” El desafío, para Gramsci, es reemplazar completamente ese sentido común en una ‘filosofía de la praxis,’ “la expresión consciente” de las contradicciones que hieren a la sociedad, que pasaría por un proceso de elaboración similar al experimentado por el Luteranismo y el Calvinismo antes de convertirse en una “cultura superior” o ‘civil.’

El punto de vista sobre la concienciación de Freire evoca también la distinción entre el sentido

común y el buen sentido de Gramsci. Él también ve la concienciación popular como algo permeable por la ideología. En sus primeros trabajos, Freire postula la existencia de diferentes niveles de concienciación que van desde la ingenuidad hasta la concienciación crítica, indicando una jerarquía que lo expuso a la acusación de ser elitista y de ser un protector de la “gente corriente”. Acusaciones similares pueden ser fácilmente dirigidas hacia Gramsci con respecto a la distinción que él perfila entre el sentido común y el buen sentido. En su primer trabajo, Freire constata que el poder de la ideología se ve reflejado en el fatalismo aparente de las declaraciones de los campesinos que viven en chabolas en los suburbios de las grandes ciudades cuando dan ‘explicaciones mágicas’, atribuyendo su situación de pobreza con la de “la voluntad de Dios”. Mientras que Gramsci considera la religión como un elemento del ‘sentido común’, Freire declarándose ‘hombre de fe’, es menos categórico. Él alaba las virtudes de la ‘Iglesia Profética’, con sus bases en la teología de la liberación, y atribuye la ‘falsa concienciación’ con el “tradicionalismo”, “colonialismo” y “misionerismo” de la iglesia que él describe como “conquistadora necrofílica de almas” con su “énfasis en el pecado, el fuego del infierno y la condenación eterna”. Ésta es la clase de Iglesia que probablemente Gramsci conoció en su Cerdeña natal y que fácilmente pudo haber sido propagadora del tipo de ‘folklore’ que él despreciaba.

Como Gramsci y una multitud de otros escritores, incluyendo importantes partidarios de la Teoría Crítica, Freire proporciona un análisis muy profundo sobre cómo los seres humanos participan en su propia opresión interiorizando la imagen de su opresor. Cómo con la complejidad de los acuerdos hegemónicos, subrayada por Gramsci y elaborada por gran cantidad de escritores desde una perspectiva neo-Gramsciana, la gente sufre una concienciación contradictoria, siendo opresores, dentro de un determinado acuerdo social hegemónico, y siendo oprimidos dentro de otros. Esta consideración se desarrolla a través de toda la obra de Freire extendiéndose desde su temprana discusión acerca de la noción de la ‘concienciación del opresor’ hasta sus posteriores escritos en múltiples y estratificadas identidades donde él insiste que el reto de la vida y de vivir críticamente es equivalente a una búsqueda permanente para conseguir una mayor coherencia. Ganar coherencia, para Freire, implica tomar conciencia de las propias “limitaciones”

Recurso a la esperanza

Tanto Gramsci como Freire otorgan un papel importante a los métodos en el contexto de la actividad revolucionaria para la transformación social. Los dos rechazan explícitamente las teorías deterministas de economía evolutiva del cambio social. Gramsci las ve como teorías de “gracia y predestinación” mientras que Freire las ve conducentes al “fatalismo liberador”, una posición con la que se adhirió hasta el final, indicando, en su discurso de *honoris causa* de la Universidad Graduada de Claremont en 1989, que “Cuando yo pienso en la historia pienso en las posibilidades –esa historia es la época y el tiempo de la posibilidad. Por ese motivo, rechazo una comprensión fatalista o pesimista de la historia que cree que lo que sucede es lo que tenía que haber sucedido”. Él ve a las personas como seres condicionados pero no como seres determinados.

El énfasis en el voluntariado y en las bases culturales y espirituales de las actividades revolucionarias es muy fuerte en los escritos del joven Gramsci. Este énfasis también se

encuentra en los primeros escritos de Freire, especialmente en el trabajo basado en su tesis doctoral, 'La educación como práctica de la libertad.' Este particular aspecto del trabajo de los dos escritores se ve generalmente como consecuencia de fuertes influencias Hegelianas. En el caso de Gramsci, sin embargo, sería más apropiado hablar en términos de 'neo-Hegelianismo', esta clase de filosofía idealista derivaría de Croce. En el caso de Freire, el Hegelianismo pudo haber derivado de escritos de autores cristianos tales como Chardin, Mounier y Neibuhr. En sus últimos escritos, sin embargo, esta posición idealista se modifica en ambos, Gramsci y Freire empiezan a poner mayor énfasis en el papel de las condiciones económicas en los procesos del cambio social.

Ambos rechazaban la visión sobre que las condiciones de su época determinaban los límites de lo que era posible. Ambos reconocieron progresos dentro del capitalismo, atestiguando a lo largo de sus vidas (Taylorización / Fordismo en la época de Gramsci y Neo-Liberalismo en la de Freire) las manifestaciones de la reorganización Capitalista para contrarrestar la tendencia del índice de la pérdida del beneficio, debido a las 'crisis de superproducción'. En sus notas relacionadas con 'Americanismo y Fordismo', Gramsci señala la necesidad que tiene el Capitalismo de reorganizarse periódicamente para contrarrestar tal tendencia. La Taylorización constituyó la primera manifestación en este sentido. La intensificación de la globalización es la última forma de la reorganización Capitalista. Interpretar las etapas contemporáneas del desarrollo capitalista según lo que representaron era un paso crucial para que ambos escritores evitaran una sensación de fatalismo y mantuvieran viva la búsqueda de trabajar para conseguir un mundo mejor conducido, tal y como Henry A Giroux llama una utopía anticipatoria prefigurada no sólo por la crítica del presente, sino por una política alternativa pedagógica/cultural. El fatalismo del neo-liberalismo, reforzado por la propagación de una 'ideología de la muerte ideológica' era un tema clave en los últimos escritos de Freire y fue el tema de trabajo que él estaba contemplando a la hora de su muerte. Como Gramsci, que exploró, con un análisis multi-variado las condiciones históricas y contemporáneas italianas, las direcciones a seguir en la búsqueda para lograr una 'reforma intelectual y moral', Freire bien podría haber estado al borde de embarcarse en una exploración de las condiciones para que la actual coyuntura histórica, caracterizada por el Neo-liberalismo, permitiera la búsqueda de su sueño para conseguir un mundo mejor y diferente. ¡Lástima, esto no tenía que haber pasado!

Educación en su contexto amplio

El compromiso de Gramsci en el extenso proceso del análisis de las condiciones históricas y contemporáneas italianas, con objeto de explorar, probablemente, las condiciones para engendrar una 'reforma intelectual y moral' de una escala que hiciera posible la reforma más radical desde el cristianismo primitivo, generó en él una concepción de la educación bastante expansiva. Gramsci, muy implicado en la educación de adultos, como parte de su trabajo en el partido Socialista Italiano y posteriormente en los partidos Comunistas, escribió sobre la existencia de "altre vie" (otras vías) cuando llegó a la educación y al aprendizaje. Gramsci vio elementos progresistas y emancipatorios dentro de esa "altre vie" para avanzar en los intereses de la clase obrera italiana que podían complementar la clase de Escuela Unitaria que él propuso. Gramsci sostuvo un punto de vista similar a lo que Suchodolski llamaría una "educación-centrada en la sociedad", o como está de moda hoy en día, 'la sociedad del aprendizaje.' Joseph A. Buttigieg, estudioso de Gramsci, escribe: "...el papel de la educación en el pensamiento de Gramsci no

puede ser apreciado correctamente a menos que uno reconozca que reside en el núcleo de su concepto de la hegemonía. Cada relación de 'hegemonía' es necesariamente una relación educacional". Para Gramsci, por lo tanto, un proceso significativo de la educación debe extenderse más allá de la enseñanza en los centros de educación de adultos para poder tener un gran alcance. Está situado sobre todo dentro del terreno de la sociedad civil, que es donde se consolidan estas relaciones hegemónicas/educacionales, como en el caso de muchas de las sociedades contemporáneas, y siempre desafiando. En el último caso, el desafío puede ser parte de lo que probablemente Raymond Williams llamaría 'una larga revolución'. Gramsci escribe constantemente sobre la necesidad de asegurar las alianzas de las fuerzas progresistas en un bloque histórico e incluso alienta (como hizo él mismo) colaboraciones con progresistas individuales tales como Piero Gobetti. Él insistió en que el nombre del órgano del Partido Comunista debía ser 'L'Unita', porque significaba una unificación de todas las fuerzas populares, incluyendo las católicas, en un bloque histórico. Sin embargo, atribuyó un papel central, en el corazón de esta acción política y educativa para una reforma moral, al partido que él concibió como el del "Príncipe Moderno". El Príncipe Moderno tenía la tarea de unificar esas fuerzas en un bloque nacional-popular, así como el Príncipe Macchiavelli la tenía de unificar el país. Según las palabras de John Holst, "el partido tenía que mantener la hegemonía" y "...no permitir que las otras alianzas de fuerzas condujeran al movimiento dentro del reformismo o el economismo..."

La idea de un extenso y amplio campo para la acción educativa también está en el corazón del trabajo de Freire. A través de sus escritos, Freire subrayó constantemente que los educadores se tenían que comprometer con el sistema y no se habían de alejar de él por miedo a la co-opción. Freire exhortó a los educadores y a los trabajadores culturales a 'estar tácticamente dentro y estratégicamente fuera' del sistema. Y como Gramsci, Freire creyó que el sistema no es monolítico. Los acuerdos hegemónicos no son nunca completos y siempre permiten espacios para "nadar contra corriente", o utilizando una frase de Gramsci, comprometiéndose en 'una guerra de posición.' En la mayoría de sus trabajos de la mitad de los ochenta en adelante, Freire aborda la importancia del papel de los movimientos sociales como importantes vehículos para el cambio social. Él perteneció a un movimiento esforzándose por conseguir un proceso significativo del cambio, de radicalización, dentro de una importante institución en Latino América y más allá, denominada la iglesia. Esto está en contraste con Gramsci quien a pesar de ver bastantes elementos progresistas en los Grupos Católicos, siempre cuestionó la necesidad de aliarse con ellos. Desde la Secretaría de Educación de São Paulo, una posición que le permitió a Freire abordar la educación y el trabajo cultural en su contexto más amplio, Paulo Freire y sus colaboradores trabajaron duro para conseguir coordinar a los movimientos sociales con los organismos estatales. Estos esfuerzos, en nombre del *Partido dos Trabalhadores* (PT), continúan realizándose por el mismo partido y en otras municipalidades, siendo la experiencia más destacada la de la ciudad de Porto Alegre, en Rio Grande do Sul, donde el PT ha estado gobernando desde finales de los ochenta, y probablemente en otras municipalidades y estados donde el partido ganó las elecciones en la caída del 2000. Debo mencionar también que actualmente existe la posibilidad de abordar tales esfuerzos a través del país entero ahora que el líder del PT, Luiz Inacio "Lula" da Silva, ha ganado las elecciones presidenciales federales. Los últimos años de vida de Freire coincidieron con una época emocionante para la sociedad Brasileña con la aparición de los *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Este Movimiento relaciona el activismo político y la movilización con un importante trabajo

educativo y cultural. El movimiento se concibe a sí mismo como una “enorme escuela.” Como en el periodo que precedió al infame golpe del 1964, el pensamiento y el trabajo de Paulo Freire se vieron de nuevo influenciados y revigorizados por el aumento de los movimientos para la democratización de la sociedad Brasileña. En una entrevista que hicimos con Carmel Borg a Ana Maria (Nita) Araujo Freire, ella nos comentó:

“Viajando a través de este inmenso Brasil conocimos y cooperamos con un gran número de movimientos sociales de diversos tamaños y naturalezas, pero que tenían (y siguen teniendo) un punto en común: la esperanza en el poder de la gente para la transformación. Los participantes son profesores – muchos de ellos “laicos”-, bordadoras, hermanas, trabajadores, pescadores, campesinos, etc., dispersos por todo el país, en favelas, campos o casas...Hombres y mujeres con una increíble fuerza de mando, unidos en pequeñas y locales organizaciones, pero con un potencial latente tal que nos llenó, a Paulo y a mi, de esperanza en mejores días para nuestra gente. Muchos otros participaban en movimientos más organizados tales como el MST (*Movimento dos Sem Terra* : Movimiento de los Sin Tierra), los sindicatos, CUT (*Central Única dos Trabalhadores*), y CEBs (Comunidades de Base Cristianas). Como hombre de esperanza que siempre fue, Paulo sabía que no estaba solo. Millones de personas, excluidas del sistema, están luchando en este país para liberarse de la opresión, y también para liberar a sus opresores. Paulo murió pocos días después de la llegada de la Marcha del MST a Brasilia. Ese día de Abril, Paulo estaba en nuestra sala de estar, viendo en la televisión una multitud de hombres, mujeres y niños entrando en la capital en un orden tal y de una manera tan digna que, lleno de emoción, gritó: “Así es, pueblo Brasileño, ¡el país nos pertenece! ¡Construyamos juntos un país democrático, justo y feliz!”

Freire insistió en que la educación no debía ser romantizada y que los profesores debían abordar una esfera pública más amplia. Ésta ha sido una idea bastante popular entre los activistas radicales de los últimos años, en parte también como resultado de la insatisfacción con los partidos políticos. Las discusiones mantenidas en esos círculos están basadas a menudo en un uso no-Gramsciano del concepto de ‘sociedad civil’. Sin embargo, Freire intenta en su último trabajo explorar las conexiones existentes entre los movimientos y el estado , y más significativamente, entre los movimientos y los partidos, una posición influenciada sin duda alguna por su papel como uno de los miembros fundadores del PT. Autores como John Holst han argumentado que las teorías de los movimientos sociales escritas desde la perspectiva de las ideas de Antonio Gramsci para la educación de adultos, tienden a ignorar el papel central que Gramsci atribuía al Partido en el proceso de la transformación social. En vista a esta crítica, las ideas de Freire relacionadas con la relación entre partido y movimientos son bastante interesantes y sugieren una conexión con la concepción de Gramsci acerca del bloque histórico implicando una alianza entre el partido y las organizaciones de masas.

Freire argumenta que el partido para el cambio, comisionado por sus delegados, ha de transformarse y ha de permitirse aprender del contacto con los movimientos sociales progresistas. Freire señala una importante condición a este respecto, y es que el partido debe hacer esto “sin intentar asumirlos”. Los movimientos, parece estar diciendo Freire, no pueden ser subsumidos por los partidos, ya que perderían su identidad y también perderían su manera específica de ejercer la presión para el cambio. Paulo Freire discute posibles conexiones entre el partido y los movimientos. Esto recuerda las posibles conexiones entre los movimientos como el

MST y el PT, el partido que, según Carlos Nelson Coutinho, constituye uno de los mayores depositarios contemporáneos de la ideología de Gramsci en Brasil.

Hoy en día, si el Partido de los Trabajadores se aproxima a los movimientos populares desde su creación, sin intentar acapararlos ni asumírselos, el partido crecerá, y si se aparta de estos movimientos populares, en mi opinión, el partido decaerá. Además, los movimientos necesitan hacer viable su lucha política.

Por consiguiente, Gramsci y Freire exploran las conexiones entre el partido y los movimientos dentro del contexto de una estrategia para el cambio social. Mientras que Gramsci se muestra inexorable en el papel directivo del partido en ese proceso, Freire es menos categórico a ese respecto, aunque los acontecimientos en Brasil sugieran un papel de liderazgo del PT en el proceso de la democratización de la sociedad Brasileña. El PT disfruta de fuertes conexiones con las organizaciones sindicales, La Comisión Pastoral de la Tierra, el MST y otros movimientos. Ha ejercido su papel de liderazgo cuando forjaba alianzas entre el partido, el estado y los movimientos en las municipalidades donde ha tenido el poder. El Presupuesto Participativo de Porto Alegre, un ejercicio de democracia deliberadora y participativa, proporciona una cierta idea de la dirección que tales alianzas pueden tomar.

La praxis

La discusión se ha ido desviando hacia un análisis de macro-nivel. Sería oportuno ahora acercarla de nuevo a un micro nivel enfatizando los conceptos que engañan al corazón de una relación pedagógica tal y como la proponían Gramsci y Freire. Las dos figuras ven la *praxis* como uno de los conceptos claves en cuestión. La clase de filosofía que Gramsci contrasta con 'sentido común' y que justifica la elaboración para proporcionar las bases de una reforma intelectual y moral se refiere a una 'filosofía de la praxis' que, en contraste con la bifurcación defendida por Benedetto Croce (la filosofía para los intelectuales y la religión para el pueblo), intenta ser una filosofía que unifique a los intelectuales y a las masas en un bloque histórico. Se ha de intentar que sea un instrumento para forjar una fuerte relación entre la teoría y la práctica, concienciación y acción.

La Praxis está también en el centro de la aproximación filosófica de Freire y se convierte en una característica constante de su pensamiento y de sus escritos. Constituye el medio para moverse en la dirección de confrontar la contradicción de los opuestos en las relaciones dialécticas. Para Freire y otros, constituye la manera de ganar distancia crítica desde el mundo propio de la acción para comprometerse en la reflexión adaptándose a la acción transformadora. La relación entre acción-reflexión-acción transformadora no es secuencial sino dialéctica. Freire y otros intelectuales, con los que conversó, en varios 'libros hablados', conciben diferentes momentos en sus vidas como formas de praxis, de ganar distancia crítica desde el contexto conocido para percibirlos con una nueva luz más crítica. El exilio es visto por Freire y por el chileno Antonio Faundez como una forma de praxis, una situación que también recuerda la difícil situación de Gramsci en prisión, donde su cerebro, que fue obligado a estar inactivo durante veinte años, encontró el espacio, durante un periodo de diez años, para una realizar una profunda reflexión crítica del mundo de la acción en Cerdeña. La idea del distanciamiento crítico es, sin embargo, mejor capturada por Freire en su aproximación pedagógica, implicando la utilización de

codificaciones, aunque no se debe hacer un fetichismo de ese 'método', es básicamente indicativo de alguna cosa más, una filosofía del aprendizaje donde la praxis es un concepto central que ha de ser 'reinventado' repetidas veces, dependiendo de la situación y del contexto.

Autoridad y Libertad

También existen conexiones entre Gramsci y Freire con respecto a las dinámicas entre profesor-estudiante. Podría mostrarse el punto de vista de Gramsci sobre la escolarización, expresado en sus dos notas en la Escuela Unitaria, contenido en el Cuaderno 4, que proporciona un contraste rígido a la pedagogía de Freire. Harold Entwistle, por ejemplo, argumenta que el énfasis que Gramsci pone en sus notas con respecto a la adquisición de un bagaje de hechos, sugiere que Gramsci "sostiene un punto de vista sobre el aprendizaje que no es contrario con la noción, actualmente usada peyorativamente, de una educación bancaria". Esto parece contradecir lo que Freire defendía al respecto. Y es más, Gramsci, por ejemplo, había denunciado a las universidades populares (instituciones de educación de adultos para las clases obreras) exactamente porque sus directores y educadores llenaban los estómagos con sacos llenos de avituallamiento ('sporte di viveri') capaces de causar indigestiones pero que no dejaban rastro y no tocaban las vidas de los estudiantes para extender que una diferencia podría haber sido hecha. También indicó que las universidades populares tenían reminiscencias de las antiguas escuelas Jesuitas donde el aprendizaje es más estático que dinámico; y que eso no era la culminación de un largo proceso de investigación.

¿En qué medida defendió Gramsci la clase de pedagogía llamada "educación bancaria" que Freire criticaba?. Una lectura profunda del texto de Gramsci, donde dedica gran atención a su elección de palabras, indicaría que él era contrario a estimular el diálogo no comunicativo. Para Gramsci, un proceso de diálogo no comunicativo es pura retórica. Es una simple pedagogía del *laissez faire* que, en estos tiempos, promovería la rúbrica bajo la 'facilitación del aprendizaje' (sic). Esta es la clase de traición pedagógica que provocaba la respuesta crítica de Paulo Freire. En un intercambio con Donald P. Macedo, Freire indica categóricamente que él rechaza el término 'facilitador' que una tal pedagogía connota, subrayando que él siempre ha insistido en una naturaleza *directiva* de la educación. Él insiste en el término 'profesor', el que deriva su autoridad desde su competencia en la materia que está siendo enseñada, sin permitir que esta autoridad degenera en *autoritarismo*. "La autoridad es necesaria para la libertad de los estudiantes y para mi mismo. El profesor es absolutamente necesario. Lo que es perjudicial, lo que es innecesario, es el autoritarismo, pero no la autoridad."

Gramsci parece estar defendiendo un proceso de educación que dote a los niños de la perspicacia necesaria para ser capaces de poder participar en un diálogo no comunicativo. Por eso Gramsci escribe en términos de unos "nexos entre instrucción y educación". Recuerdo una cruda declaración de Freire, en una conversación mantenida con Myles Horton: hay momentos en los que uno debe ser "un 50% profesor tradicional y un 50% profesor democrático".

El énfasis se ha de poner, en este contexto, en la 'autoridad y libertad', una distinción formulada por Freire, pero que repite la referencia constante de Gramsci de la interacción entre "spontaneità e direzione consapevole" (espontaneidad y dirección consciente). En su fragmento de la Escuela Unitaria, Gramsci llama la atención para pulsar un equilibrio entre la clase de autoridad

promovida por la escuela clásica (sin degenerar en educación autoritaria) y la 'libertad' defendida por los autores contemporáneos de entonces de ideologías asociadas con la filosofía de Rousseau desarrollada en *Emile*. El último tipo de educación, para Gramsci, se había desarrollado desde su 'fase romántica' (afirmada en la libertad desenfrenada para el estudiante, basada en su espontaneidad) y tomaba posesión de la fase 'clásica', clásica en el sentido de lograr un equilibrio razonable. Este es el equilibrio entre libertad y autoridad que ha ocupado el tema de debate de muchos de los trabajos de Freire. En *Pedagogía de la Esperanza*, Freire argumenta que la "direccionabilidad" del educador no debe interferir en la "creativa, formuladora, y investigadora capacidad del educando". De esta manera, la direccionabilidad degenera en "manipulación, autoritarismo". Referente a este aspecto del trabajo de Freire, Stanley Aronowitz da en el blanco cuando indica que "...la labor del educador es estimular la capacidad de los seres humanos, no de moldearla a la manera de Pygmalion."

Existe un contraste interesante entre Gramsci y Freire también con respecto a otra cuestión curricular. La obra de Gramsci en la escuela Unitaria da importancia a lo que él ve como las cualidades más sutiles de la 'vieja' escuela clásica, la escuela que le permitió a él personalmente superar su ambiente formativo, totalmente llena del 'folklore' que él desdeñó, para conseguir ese sentido de cosmopolitanismo que él considera como la llave capaz de prevenir al pueblo para no quedarse en la periferia de la vida política. Mario Alighiero Manacorda, principal estudioso italiano de Gramsci, argumenta que Gramsci ha proporcionado en sus notas de la escuela Unitaria un epitafio para la vieja escuela clásica, un epitafio celebrando lo que esa escuela era y lo que no puede ser por más tiempo, dado que la realidad social ha cambiado. Era una escuela que tenía que ser reemplazada por otra más acorde con la realidad de la época de Gramsci. Para Gramsci, sin embargo, las reformas que la administración educativa de Gentile debían introducir (la reforma Gentile), basadas en la división rígida entre las escuelas clásicas y las vocacionales, representaron un paso retrógrado y nada progresista: "Será necesario sustituir Latín y Griego del fulcro de la escuela formativa, y serán reemplazados. Pero no será fácil desplegar el nuevo tema o temas de una manera didáctica que dé resultados equivalentes en términos de educación y formación general..." Destacar los aspectos más recuperables de la 'vieja escuela' enlaza con la característica constante de los escritos culturales de Gramsci, denominada su necesidad de defensa por los grupos subalternos para conseguir los medios de apropiarse críticamente del 'alto estatus', de las formas culturales y de los conocimientos establecidos, con la intención de trasladarse desde los márgenes hacia el centro.

Esto representa un importante punto de contraste con Freire, en cuyo trabajo el énfasis está emplazado, casi exclusivamente, en lo popular, con la cultura de 'alto estatus' apenas característica excepto para discusiones concernientes al lenguaje estándar como opuesto al dialectal. Esto es cierto no sólo en sus escritos de educación popular sino también en escritos de investigaciones comprensivas, combinando percepciones teóricas con datos empíricos, referentes a la reforma escolar que él ayudó a poner en práctica en São Paulo cuando fue Secretario de Educación en la ciudad. Las escuelas implicadas eran, sobre todo, designadas 'escuelas públicas populares'. Así es como debió darse la necesidad de consolidar las conexiones escolares con las de los alumnos, la cultura inmediata a través de la cual esos alumnos pueden experimentar un sentido de propiedad de la escuela e identificarse con la cultura y fomentarla. Pero Freire ha insistido siempre que lo popular constituye sólo el punto de partida del proceso educativo. Encontramos, en la literatura de esas reformas, un extenso material contemplando el manejo de

temas sociales, derivado desde los alrededores inmediatos de los alumnos, que constituyen las bases de los planes de estudios de estas escuelas. Hay sin embargo poco material referente al proceso de aprendizaje que se produce respecto a estos temas y a sus áreas contenidas que de alguna manera se relacionen con la cultura dominante. La natural breve duración de las reformas, que eran, hasta cierto punto, repetidas en Porto Alegre, podrían haber jugado un papel decisivo negando el tiempo suficiente para mitigar el entusiasmo inicial de una aproximación altamente innovadora y estimuladora al aprendizaje comunal con una cierta consideración respecto a la eficacia de tal proyecto, al permitir a los niños pobres de la megalópolis apropiarse de las habilidades y del elevado orden de conocimientos necesarios para superar su estado de empobrecimiento y de pobreza material. Dando la insistencia de Freire sobre que lo popular constituye sólo el punto de entrada al conocimiento y que no lo es todo y que todo no termina en el proceso de aprendizaje, entonces uno podría disfrutar de algunas consideraciones referentes al 'público popular', un currículo en las líneas que hemos venido asociando con Gramsci y más recientemente, con respecto a los textos literarios de alto estatus, incluyendo 'textos de impero' (texts of empire, en Inglés), de intelectuales tales como C.L.R. James y Edward Said. Por otra parte, como O'Cadiz et al. demuestra enérgicamente, hay muchas cosas en las reformas llevadas a cabo en São Paulo que pueden validar el proceso de currículo desarrollado en las líneas de las ideas Gramscianas. La organización del conocimiento en temas generativos recogidos desde investigaciones de profesores y colaboradores realizadas en los alrededores comunitarios de las escuelas puede ayudar a "devolver a la cultura popular una característica integral del proceso de aprendizaje" donde el foco no miente únicamente en la palabra escrita, una limitación en los escritos culturales de Gramsci (incluyendo los de cultura popular)." Todo esto sería de interés para desarrollar una educación 'pública popular' radicalmente democrática de carácter nacional e internacional.

Conclusión

El último punto puede ayudar a subrayar la naturaleza de las ideas expresadas por Gramsci y por Freire, a menudo complementarias, que son relevantes para la educación; yo ya había acentuado la naturaleza complementaria de sus trabajos a lo largo de mi extenso estudio y libro previo y elaborado artículos relacionados con el tema. En este artículo, me he limitado a considerar algunas de las conexiones importantes existentes entre los pensamientos de Gramsci y de Freire. Esto representa únicamente una selección limitada que incorpora sólo algunos de los muchos puntos de similitud y de contraste que tracé en mi libro. Quisiera pensar, sin embargo, que la confección de este artículo para la 3ª Conferencia Internacional Paulo Freire sobre Procedimientos para la Investigación, me permita explorar algunas nuevas conexiones entre los trabajos de estos dos grandes teóricos sociales. Considero la exploración de lejanas conexiones entre Gramsci y Freire útil, dado que sus trabajos continúan siendo una fuente de inspiración para muchos, especialmente para aquellos que buscamos nuevas direcciones para conseguir una política pedagógica transformadora y socialista.

Bibliografía

Abdi, A. (2001) 'Identity in the philosophies of Dewey and Freire: Select analyses' in *Journal of Educational Thought* 35, 2 : 181-200.

Allman, P. (1988), ' Gramsci, Freire and Illich: Their contributions to education for socialism' in Lovett, T. (ed.), *Radical Approaches to Adult Education. A Reader* , London, Routledge.

Allman, P. (1999), *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education* , Massachusetts, Bergin & Garvey.

. Allman, P. (2001). *Critical Education Against Global Capitalism. Karl Marx and Revolutionary Critical Education* , Westport, Connecticut and London: Bergin & Garvey.

Allman, P and Wallis, J. (1995a), 'Challenging the Postmodern Condition: Radical Adult Education for Critical Intelligence' in Mayo, M and Thompson, J. (eds.), *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change* , NIACE, Leicester.

Allman, P and Mayo, P. (1997) 'Freire, Gramsci and globalisation: some implications for social and political commitment in adult education' in Armstrong, P., Miller, N. and Zukas, M. (eds.), *Crossing Borders breaking boundaries - research in the education of adults. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference* , Birkbeck College University of London, London.

Allman, P. with Mayo, P., cavanagh, c., Lean Heng, C and Haddad, S. (1998) ' "the creation of a world in which it will be easier to love..." in *Convergence* , XXX1, 1 & 2. pp. 9 - 16

Amendola, G. (1978), *Antonio Gramsci nella vita culturale e politica italiana* , Guida Editori, Naples.

Araujo Freire, A.M. (1997), 'A bit of my Life with Paulo Freire' in *Taboo. The Journal of Culture and Education* , II, Fall : 3-11

Aricó, J. (1988), *La Cola del Diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina* , Editorial Nueva Sociedad, Caracas.

Aronowitz, S (1993) 'Freire's Radical Democratic Humanism'in McLaren and Leonard, *Paulo Freire A Critical Encounter* , London and New York: 8-24.

Aronowitz, S. (1998), 'Introduction' in Freire, P., *Pedagogy of Freedom. Kinds of Knowledge Essential for Educative Practice* , Rowman & Littlefield, US.

Aronowitz, S. (2002), 'Gramsci's Theory of Education: Schooling and Beyond' in Borg, C., Buttigieg, J.A. and Mayo, P. (Eds), *Gramsci & Education* , Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Baldacchino, J. (2002), 'On "A Dog Chasing Its Tail": Gramsci's Challenge to the Sociology of Knowledge' in Borg, C., Buttigieg, J.A. and Mayo, P. (Eds), *Gramsci & Education* , Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Betto, F and Freire, P. (1986), *Una Scuola Chiamata Vita* , Bologna: EMI

Borg, C and Mayo, P. (2000), 'Reflections from a "third age" marriage: Paulo Freire's pedagogy

of reason, hope and passion. An Interview with Ana Maria (Nita) Araujo Freire,' in *McGill Journal of Education* , Vol. 35, No.2, pp.105-120.

Borg, C and Mayo, P. (2002), 'Gramsci and the Unitarian School: Paradoxes and Possibilities' in Borg, C., Buttigieg, J.A. and Mayo, P. (Eds), *Gramsci & Education* , Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Borg, C., Buttigieg, J.A. and Mayo, P. (Eds) (2002a), *Gramsci & Education* , Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Borg, C., Buttigieg, J.A and Mayo, P. (2002b), 'Introduction. Gramsci and Education: A Holistic Approach' in Borg, C., Buttigieg, J.A. and Mayo, P. (Eds), *Gramsci & Education* , Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Broccoli, A. (1972), *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia* , Firenze, La Nuova Italia.

Buttigieg, J.A. (2002a), 'On Gramsci' in *Daedalus* , Summer, pp.67-70.

Buttigieg, J.A. (2002b), 'Education, the Role of Intellectuals, and Democracy: A Gramscian Reflection' in Borg, C., Buttigieg, J.A. and Mayo, P. (Eds), *Gramsci & Education* , Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Caruso, S (1997), 'La riforma intellettuale e morale' in *Gramsci: I Quaderni del Carcere.í Una riflessione politica incompiuta* , Turin, UTET Libreria.

Castles, S and Wustenberg, W. (1979), *The Education of the Future: An Introduction to the Theory and Practice of Socialist Education* , London, Pluto.

Coben, D. (1998), *Radical Heroes: Gramsci, Freire and the Politics of Adult Education* , New York, Garland.

Coutinho, C.N. (1995), 'In Brasile' in *Gramsci in Europa e in America* , E. Hobsbawm (ed.). Italian edition ed. A.A. Santucci, Rome and Bari, Sagittari Laterza, 133-140.

Darder, A. (2002), *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love* , Boulder, Westview Press.

Elias, J. (1994), *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation* , Florida: Kreiger,

Entwistle, H. (1979), *Antonio Gramsci. Conservative Schooling for Radical Politics* , London, Boston and Henley, Routledge and Kegan Paul.

Escobar, M., Fernandez, A.L. and Guevara-Niebla, G with Freire, P. (1994), *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico* , Albany: SUNY Press.

Feinberg, W and Torres, C.A. (2001), *Democracy and Education: John Dewey and Paulo Freire'*

in *Education & Society* , ed. Joseph Zajda (Melbourne: James Nicholas Publishers, 2001) pp. 59-70

Fernández Díaz, O (1995), 'In America Latina' in *Gramsci in Europa e in America* , E. Hobsbawm (ed.). Italian edition ed. A.A. Santucci, Rome and Bari, Sagittari Laterza.

Festa, S. (1976), *Gramsci* , Assisi, Cittadella Editrice.

Foley, G. (1994), ' Adult Education and Capitalist Reorganisation', *Studies in the Education of Adults*, Vol. 26, No. 2, pp.121 -143.

Foley, G. (1999), *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education* , London: Zed Books.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed* , The Seabury Press, New York.

Freire, P. (1973), *Education for Critical Consciousness* , N. York, Continuum.

Freire, P. (1978), *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea Bissau* , Continuum, New York.

Freire, P. (1985), *The Politics of Education* , Bergin and Garvey, Massachusetts.

Freire, P. (1993), *Pedagogy of the City* , New York, Continuum.

Freire, P. (1994), *Pedagogy of Hope* , Continuum, New York.

Freire, P. (1997a), 'A Response' in Freire, P (ed.) with Fraser, J.W, Macedo, D., McKinnon, T and Stokes, W.T. (1997), *Mentoring the Mentor. A Critical Dialogue with Paulo Freire* , Peter Lang, New York.

Freire, P. (1998a), *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach* , Westview Press, Boulder.

Freire, P. (1998b), *Pedagogy of Freedom. Kinds of Knowledge Essential for Educative Practice* , Lanham: Rowman & Littlefield.

Freire, P and Faundez, A. (1989), *Learning to Question, A Pedagogy of Liberation*, World Council of Churches, Geneva.

Freire, P and Macedo, D. (1995a), 'A Dialogue: Culture, Language and Race', in *Harvard Educational Review* , Vol. 65, No. 3, pp. 377 - 402.

Freire, P. (1995b) 'Reply to discussants' in *Freire at the Institute* , eds. M. Figueiredo Cowen and D. Gastaldo, London: Institute of Education, University of London, pp. 63-64.

Freire, P (1997) . 'A Response' in *Mentoring the Mentor , A Critical Dialogue with Paulo Freire* , eds. Freire, P (ed.) with J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon and W. T. Stokes, New York: Peter Lang.

Freire, P. (1998), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*, Lanham, Boulder, New York & Oxford, Rowman & Littlefield.

Gadotti, M. (1994), *Reading Paulo Freire. His Life and Work* , Albany: Suny Press.

Gadotti, M. (1996), *Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education*, Albany, SUNY Press.

Gadotti, M., Freire, P and Guimarães, S (1995) *Pedagogia: Dialogo e Conflitto* , eds. B. Bellanova and F. Telleri, Torino: Societa` Editrice Internazionale

Gandin , L.A and Apple , M. (2002), 'Thin versus Thick Democracy in Education: Porto Alegre and the creation of alternatives to Neo-liberalism' in *International Studies in Sociology of Education* 12, no.2, 99-115.

Giroux, H. (2001), *Public Spaces/Private Lives. Beyond the Culture of Cynicism* , Lanham, Rowman & Littlefield.

Giroux, H. (2002), 'Rethinking Cultural politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci' in Borg, C., Buttigieg, J.A. and Mayo, P. (Eds), *Gramsci & Education* , Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Gramsci, A. (1957), Marks, L. (ed.), *The Modern Prince and Other Writings* , International Publishers, N. York.

Gramsci, A. (1971b), *Selection from the Prison Notebooks* , Q. Hoare and G. Nowell Smith (eds.), New York, International Publishers.

Gramsci, A. (1972), *L'alternativa pedagogica* , M.A. Manacorda (ed.), Firenze, la Nuova Italia.

Gramsci, A. (1975) *Quaderni del Carcere* Vol.1V, V. Gerratana (ed.), Turin: Einaudi.

Gramsci, A. (1977a), *Passato e Presente* , Rome, Editori Riuniti.

Gramsci, A. (1977), Hoare, Q and Matthews, J. (eds.), *Selections from Political Writings (1910 - 20)* , International Publishers, New York.

Gramsci, A. (1995), *The Southern Question* , (P. Verdicchio (Ed. And Trans.)), West Lafayette, Bordighera Incorporated.

Gramsci, A. (1997), *Le Opere. La Prima Antologia di Tutti Gli Scritti* , ed. Antonio Santucci , Rome: Editori Riuniti.

Gramsci, A. (1998), *Passato e Presente* (Rome: Editori Riuniti).

Hobsbawm, E. J.(ed.) (1995), *Gramsci in Europa e in America* , (Italian edition edited by Santucci, A.) Editori Laterza, Roma-Bari.

Holst, J. (2001), *Social Movements, Civil Society, and Radical Adult Education* , Westport, Connecticut and London, Bergin & Garvey.

Horton, M. and Freire, P. (1990), *We make the road by walking. Conversations on education and social change*, Philadelphia, Temple University Press.

Ireland, T (1986), *Antonio Gramsci and Adult Education. Reflections on the Brazilian Experience* , Manchester, Manchester University Press.

Kane, L. (2001), *Popular Education and Social Change in Latin America* , London, Latin American Bureau.

Larrain, J. (1979), *The Concept of Ideology* , London: Hutchinson.

Larrain, J. (1983), *Marxism and Ideology* , New Jersey: Humanities Press.

La Belle, T.J. (1986), *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution* , New York : Praeger.

Ledwith, M. (1997), *Participating in Transformation: Towards a Working Model of Community Empowerment* , Birmingham, Venture Press.

Leonard, P. (1993), 'Critical Pedagogy and State Welfare - Intellectual encounters with Freire and Gramsci, 1974-86' in McLaren, P. and Leonard, P (eds.). *Paulo Freire: A Critical Encounter* , Routledge, New York and London.

Livingstone, D. W. (1983), *Class, Ideologies & Educational Futures* , Sussex: The Falmer Press.

Lucente, G.L. (1997), *Crosspaths in Literary Theory and Criticism. Italy and the United States* , California: Stanford University Press.

Marx, K and Engels, F. (1970), *The German Ideology* , ed. C.J. Arthur, London: Lawrence and Wishart .

Marx, K. and Engels, F. (1978), *The Marx-Engels Reader* , R.C. Tucker (Ed.), New York: W.W. Norton & Company Inc.

McLaren, P and Leonard, P. (eds.) (1993), *Paulo Freire: A Critical Encounter* , New York and London: Routledge.

McLaren, P and Lankshear, C, (eds.) (1994), *Politics of Liberation. Paths from Freire*, New York and London: Routledge

McLaren, P. (2000), *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution* , Lanham: Rowman and Littlefield,

Mayo, M. (1997), *Imagining Tomorrow. Adult Education for Transformation* , NIACE, Leicester.

Mayo, P. (1999a), *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action* , London and New York, Zed Books.

Mayo, P. (2001a), Review of *Revolutionary Social Transformation* , by Paula Allman, in *Adult Education Quarterly*, Vol. 51, No.3, pp. 256-258.

Mayo, P. (2001b), ‘ “Remaining on the Same Side of the River.” A Critical Review of Paulo Freire's Later Works', in *Review of Education/ Pedagogy/ Cultural Studies* , Vol. 22, No. 4, pp. 369-397.

Mayo, P. (2004), *Liberating Praxis. Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics* , Westport: Praeger.

Melis, A. (1995), ‘Gramsci e l'America Latina', in *Antonio Gramsci e il 'Progresso Intelletuale di Massa'* , G. Baratta and A. Catone (eds.), Milan, Edizioni Unicopli.

Morrow, R. A. (1987), ‘Introducing Gramsci on Hegemony. Towards a Post-marxist Interpretation'. Paper delivered at the Colloquium on the Fiftieth Anniversary of Gramsci's death, Edmonton, Dept. of Educational Foundations, The University of Alberta, 27th April.

Morrow, R. A and Torres, C.A, (1995), *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction* , Albany, SUNY Press.

Morrow, R.A and Torres, C.A. (2002a), *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change* , New York: Teachers College Press.

Morrow, R. A. and Torres, C.A. (2002b), ‘Gramsci and Popular Education in Latin America. From Revolution to Democratic Transition' in Borg, C., Buttigieg, J and Mayo, P. (Eds.), *Gramsci and Education* , Lanham, Rowman & Littlefield.

.O'Cadiz, M., Wong, P. L., and Torres, C.A. (1997), *Education and Democracy . Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo* , Westview Press, Boulder.

O'Cadiz, M. (1995), ‘Social Movements and Literacy Training in Brazil: A Narrative' in *Education and Social Change in Latin America* , ed. Carlos Alberto Torres, Melbourne: James

Nicholas Publishers.

Ransome, P. (1992), *Antonio Gramsci . A New Introduction* , Harvester / Wheatsheaf, London.

Roberts, P. (2000), *Literacy and Humanization. Exploring the Work of Paulo Freire* Westport, Connecticut: Bergin & Garvey

Salamini, L. (1981), *The Sociology of Political Praxis. An Introduction to Gramsci's Theory* , London: Routledge & Kegan Paul

Salamini, L. (1981), *The Sociology of Political Praxis ñ An Introduction to Gramsci's Theory* , London: Routledge & Kegan Paul.

Schugurensky, D. (2002), 'Transformative Learning and Transformative Politics. The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action' in O'Sullivan, E., Morrell, A. and O'Connor, M. (eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning* , New York, Palgrave.

Schugurensky, D (2002), 'From South to North: Can the Participatory Budget be Exported?', www.rabble.ca , November,1-9

Shor, I and Freire, P. (1987), *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*, Massachusetts, Bergin and Garvey.

Suchodolski, B. (1976), 'Lifelong Education – Some Philosophical Aspects' in Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education* , Oxford, Pergamon Press; Hamburg, UNESCO Institute for Education.

Taylor, P. V. (1993), *The Texts of Paulo Freire* , Buckingham: Open University Press.

Torres, C.A. (1990), *The Politics of Nonformal Education in Latin America* , New York, Praeger.

Williams, R. (1961), *The Long Revolution* , Penguin, Middlesex.

Youngman, F. (1986), *Adult Education and Socialist Pedagogy* , Croom Helm, Kent.