

## **LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ. UNA REVISIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GRAMSCI**

**María Antonia Ribón Seisdedos y Beatriz Pérez González**  
**Universidad de Cádiz**

### **INTRODUCCIÓN**

Cuando se cumplen doscientos años de la promulgación de la Constitución de 1812, en el momento de su conmemoración, resulta *necesaria* la reflexión sobre las implicaciones que tuvo la Carta Magna en la educación española. La literatura histórica ha tratado ampliamente esta época, revelando las relaciones entre la sociedad y la educación del momento (Puelles, 2004; Aranque, 2009). Sin embargo, la sociológica, centrada habitualmente en la actualidad no ha prestado atención a los procesos internos y al acontecimiento. En un intento de arrojar nuevas luces al fenómeno, sugerimos aquí la perspectiva conceptual y el análisis de Antonio Gramsci que pueden desvelar procesos no tratados. En ese sentido este artículo es la aplicación, cuanto menos en su visión del análisis gramsciano, a las referencias que contiene la Constitución de Cádiz de 1812 sobre educación.

La primera Carta Magna española no estamental tuvo una breve y disruptiva vida. Tras su promulgación sólo estuvo vigente dos años, siendo rehabilitada posteriormente en dos momentos, entre 1820 y 1823 y entre 1836 y 1837. A consecuencia de estas circunstancias, reflejo de los avatares políticos del momento, apenas fue implementada. A pesar de ello, su importancia es incuestionable tanto por lo que impone la norma en

el desarrollo constitucional posterior de la burguesía liberal, como por lo que de ella se derivará, como por ejemplo la configuración de una nueva ciudadanía difundida y expresada mediante otras instituciones.

En cuanto a Antonio Gramsci, su corta vida contrasta con su prolífica obra y ofrece una enorme riqueza de conceptos que lejos de resultar obsoletos, con el tiempo se manifiestan llenos de actualidad a la luz de nuevos acontecimientos [1]. De la misma forma, la aplicación de su corpus teórico a acontecimientos del pasado puede generar nuevas perspectivas. En el caso que nos ocupa, consideramos que los conceptos elaborados por Gramsci son aplicables al estudio de la Constitución y su época, proveyendo de recursos explicativos y no meramente descriptivos a una parte de nuestra historia. La obra de Gramsci resulta de especial interés para el estudio de la estructura social, pues una de sus aportaciones es el examen del “segmento o bloque hegemónico” [2] de las sociedades a través de la observación de las instituciones y grupos sociales; las tensiones entre la sociedad civil y el Estado y las relaciones de fuerza entre las clases sociales; así como el estudio del cambio social desde la hegemonía. Además, es un referente para una interpretación crítica de la educación. Pensamos que la riqueza conceptual que aporta Gramsci y el desarrollo de estudios que sobre la Carta Magna gaditana está teniendo lugar en la actualidad con motivo de su bicentenario, permitirán un análisis más detallado y profundo.

## **LA FIGURA DE GRAMSCI Y SU MARCO TEÓRICO**

Gramsci no es un sociólogo, pero sí un intelectual con gran perspectiva sociológica, quizás porque en él se junta un estudiante brillante y una vida llena de dificultades: a la precaria condición económica de su juventud, se une un físico poco agraciado, deteriorado por un accidente que sufre de niño seguido por unos cuidados poco adecuados. Ciertos autores defienden que, cuanto mayor es el grado de marginación social, mayor es la posibilidad de desarrollar un temperamento sociológico (Macdonis y Plummer, 2000: 12). Gramsci es también un relevante activista político; cofundador del Partido Comunista Italiano en 1921, su militancia le costará la vida. Sólo entendiendo su doble consideración de intelectual y hombre de acción, se comprende un pensamiento que destaca por tres rasgos: la constante utilización del materialismo

histórico como clave interpretativa, su permanente vinculación con la realidad y la continua defensa de quienes sufren.

El italiano parte de la distinción que hace Marx entre superestructura e infraestructura, y de la explicación que éste da de por qué una clase social oprimida no sólo permanece en tal situación sino que participa de ello: lo que nos subyuga se presenta como un poder otorgado por la naturaleza y así las personas tienden a reificarlo creyendo que es externo a ellas y, por tanto, que no se puede cambiar. Se mantienen de esta forma las desiguales fuerzas y relaciones de producción.

Gramsci centra su trabajo en los aspectos culturales de la sociedad, la superestructura, precisamente para desvelar la forma en la que se puede realizar la acción política que acabe con la hegemonía de la burguesía capitalista. Es la “hegemonía” un concepto fundamental en la interpretación gramsciana. Como Marx y Engels, Gramsci entiende por hegemonía el dominio de la sociedad civil por la clase dominante. Se traduce, así, en el dominio ideológico de los valores propios, de la moral y de la concepción general del mundo y del hombre de una clase social. Es decir, el poder se funda principalmente en una hegemonía cultural que las clases dominantes ejercen sobre las dominadas.

## **ESTUDIAR LA CONSTITUCIÓN DE 1812 SIGUIENDO A GRAMSCI**

La Constitución de Cádiz de 1812 representa el triunfo jurídico y político de la burguesía liberal por primera vez en España. Es la expresión legal de una serie de valores que una clase social, la burguesía, intenta imponer a la sociedad española tras haber adquirido conciencia de clase. No olvidemos, no obstante, que en esa misma sociedad española no predominan ni cuantitativa ni cualitativamente los valores burgueses. La Constitución gaditana es burguesa porque el propio hecho histórico que la hace gaditana, la Guerra de la Independencia, ha propiciado que los diputados que se van a reunir en las Cortes no representen a todas las tierras del Reino de España. Por esta razón los representantes de regiones bastante vinculadas al Antiguo Régimen, como ambas Castillas o Aragón, sólo por citar algunas, son sustituidos por elementos de la burguesía gaditana, mucho más cosmopolita, emprendedora y liberal que los estamentos del interior, especialmente los privilegiados.

Por las razones mencionadas, el triunfo hegemónico burgués es sólo aparente. En realidad, los grupos privilegiados antiguorregimentales, van a seguir ostentando el predominio social y político, aunque tengan que empezar a hacer ciertas concesiones. A lo largo del siglo XIX contemplaremos que se produce un proceso de ósmosis e interpenetración de las clases burguesas y aristocráticas. Aplicando la terminología gramsciana, en lo que acontece alrededor de la Constitución gaditana visualiza la *lucha por el control de la hegemonía* entre una clase emergente que trata de imponerse y una clase dominante que va perdiendo en parte dicha posición. El triunfo definitivo de los valores burgueses no se produce porque se plasmen en una Constitución, sino mediante la conciliación de un pacto construido poco a poco en el que los antiguos estamentos privilegiados siguen conservando, de facto, gran parte de su poder económico y de su predominancia social.

Existen también ciertos paralelismos entre la condición social genérica de la sociedad española del momento y la italiana, en cuanto a la imposibilidad de plantear alianzas entre las fuerzas progresistas y campesinas. Lo que contrasta con lo acaecido en Francia, donde el campesinado cuenta como base social de un partido que se enfrenta radicalmente al régimen antiguo. Así, lo que establecería la Constitución de 1812 sería el inicio de un *consenso pacífico*, que haría posible otro tipo de reformas políticas y sociales.

Volviendo al pensamiento de Gramsci, para que haya una verdadera sustitución de unas clases dominantes por otras emergentes, debe suceder una *crisis de hegemonía*, una *guerra de posiciones* y un posicionamiento activo de los *intelectuales*. A una crisis de hegemonía se llega por la impopularidad de actos de clases dominantes, así como por el activismo de un grupo emergente, anteriormente pasivo. Una guerra de posiciones consiste en un ataque estratégico no frontal similar a la guerra de guerrillas, distinto del ataque frontal al poder central al Estado donde se da una confrontación social, ideológica y política, que sólo ocurre en circunstancias excepcionales. La guerra de posiciones tiene por objetivo cercar el aparato del Estado, a través del empoderamiento de un grupo dominado llevado a cabo gracias a sus organizaciones, instituciones y al desarrollo de una cultura. Según Gramsci, cualquier grupo social antes de conseguir el poder de gobernar, debe y puede ejercer el liderazgo social y cultural. En las condiciones de la sociedad moderna, pensará Gramsci, una clase no mantiene su

dominación social con el uso exclusivo de la violencia física y de la violencia jurídica; es decir, de la *fuerza material* y de la *fuerza de la ley*. Necesita también el consenso activo de la mayor parte de los individuos y de los grupos sociales que componen la sociedad civil. Véase que Gramsci distingue entre dirigir la sociedad (que es ese liderazgo social y cultural que provee de un consenso social activo), y el ejercicio del gobierno o dominio.

Como ya se ha dicho, la Constitución elaborada por las Cortes de Cádiz es fruto de unas condiciones muy particulares que no reflejan el peso real de las fuerzas sociales y donde la progresía burguesa está sobrerrepresentada. Así, no sorprende, a tenor de lo expuesto por Gramsci, que dicha Constitución nunca llegara a desplegarse como una herramienta de gobierno, lo que equivaldría al gobierno de una clase social emergente sin que sus valores e ideas fueran asumidas e interiorizadas por el conjunto de la sociedad. Es decir, las Cortes de Cádiz sería un ejemplo del fracaso de una dominación social sin una dirección social previa: la burguesía legisló sin haber previamente desplegado un liderazgo social.

Para lograr esto, es necesario contar con la ayuda de determinados mecanismos sociales especializados en la *producción social de consenso activo*. Los especialistas en la fabricación social de la hegemonía son los intelectuales propios y las escuelas independientes donde puedan formarse los cuadros necesarios.

Nuestro autor dedica gran parte de su obra a la labor de los intelectuales, distinguiendo por un lado entre ser intelectual y actuar como tal y, por otro, entre el intelectual tradicional y el orgánico. En cuanto a la primera distinción, para Gramsci los intelectuales no pueden definirse como tales por el trabajo que hacen, sino por el papel social que desempeñan. Hay que decir que nuestro autor es generoso a la hora de establecer quienes son intelectuales entendiendo que, en la medida en que cada persona utiliza su capacidad cerebral en mayor o menor grado, puede ser así considerado. Ejercer como tal, sin embargo, implica liderar tanto técnica como políticamente un grupo, bien sea el ya dominante, bien otro que aspire a ello (Monasta, 1993: 663) [3].

Lo anterior enlaza con la segunda distinción, la que se da entre intelectuales tradicionales y orgánicos. Los intelectuales tradicionales se distinguen por su

continuidad histórica y por una autonomía social relativa; en la práctica contribuyen a *la fabricación de la hegemonía social de la clase dominante*. Todo grupo que aspira a convertirse en clase dominante no puede conseguir esa hegemonía si sólo dispone de los intelectuales tradicionales que se vayan asimilando. Necesita además otros especialistas capaces de dirigir las nuevas actividades sociales: los intelectuales orgánicos. Los intelectuales orgánicos tienen la función de liderar intelectual y moralmente a la sociedad mediante la educación y la cultura, y no por la coacción jurídica y policial tradicional (Ibíd.: 648). La teoría gramsciana sobre los intelectuales, además de dirigirse contra la falta de comprensión del papel e importancia de la intelectualidad en el movimiento socialista, cumple la función de criticar la visión idealista de los intelectuales como grupo que “existe encima y por fuera de las relaciones de producción”; la de destacar la implicación de este colectivo en la reproducción del sistema de relaciones sociales; y la de “establecer las características esenciales de la actividad intelectual en su relación con la existencia y reproducción del todo social” (Acanda, 2002).

Todas estas consideraciones las realiza Gramsci respecto al tardocapitalismo, con el objetivo de establecer la estrategia a seguir por la clase trabajadora y sus aliados a fin de sustituir el predominio de la burguesía. En este trabajo podemos realizar una correspondencia respecto a las circunstancias que se dan en el momento de la elaboración de la Constitución, aunque en este caso son las viejas clases estamentales privilegiadas las que se pretende eclipsar.

Respecto a los autores de la Carta Magna, no cabe duda que en el momento en el que los señores diputados intervienen en su elaboración, puede decirse que no sólo son sino que también ejercen como intelectuales, lo que puede asegurarse de la mayoría que no de todos ellos, pues existió la figura del diputado que nunca intervenía en los debates y que se limitaba a votar, dando lugar al vocablo integrado en el habla gaditana de *culiparlante* (Payán, 2000). En cuanto a la catalogación de sus señorías como un tipo u otro de intelectual, cabe la posibilidad de hacer una simple diferenciación entre aquellos que mantienen posturas liberales que suponen el alza de la burguesía y los que luchan por el mantenimiento del *statu quo*. Entre los primeros destacan los funcionarios, que representaron una cuarta parte de la composición de la cámara y que para Palacio Atard (citado por García León, 2009b: 124) formaban “el soporte sociológico del liberalismo

de Cádiz”. Entre los segundos, hay que señalar a los representantes de los grupos privilegiados, principalmente del estamento eclesial y militar que sumaban casi la mitad de los diputados de las Cortes (García León, 2009b: 125).

Ahora bien, esta simplificación oscurece la variedad y la singularidad de cada caso. Por un lado el arco de ideas es muy variado y a veces hasta extremo. Podemos encontrar tanto diputados calificados como revolucionarios, caso del ecuatoriano Mejía Lequerica, como declarados y acérrimos absolutistas. Es así hasta el punto que algunos diputados en desacuerdo con la redacción liberal de la Constitución llegaron a manifestar reticencias a la firma de la Constitución o se negaron directamente a ello, aunque finalmente tuvieron que hacerlo por la aprobación de una propuesta que dejaba en el ostracismo y el destierro a aquellos que no la firmaran (García León, 2009a: 187-192). Por otro lado, tampoco la inclusión en un grupo profesional es garantía de decantarse por el liberalismo burgués o el tradicionalismo. Si así fuera, con los datos que hemos expuesto anteriormente, el resultado no hubiera sido el que fue. De este modo, podemos encontrar clérigos liberales tan importantes en el desarrollo de las Cortes como Muñoz Torrero o Nicasio Gallego.

De todas formas, la abultada representación eclesial explica que a pesar de que la Constitución, aun siendo más liberal que la sociedad a la que representa y recortando parte de las prerrogativas de los poderes tradicionales, no rompiera con ellos. Las referencias a la catolicidad del reino y el enmarcamiento de las Cortes en ritos religiosos son constantes y contrastan con el espíritu de las leyes de José Bonaparte mucho más beligerantes con el hecho religioso. A lo largo del siglo XIX español, sin embargo, los grupos neoestamentales van a ir adquiriendo una notable preponderancia que permitirá que los principales puestos no solo de la Universidad, sino de la administración civil del Estado, sean ocupados por ellos mismos. Se podría comentar que el establecimiento o consolidación de este tipo de intelectuales se produce por tanto posteriormente. Aunque se desvía de nuestro trabajo, habría que apuntar que la Constitución de 1856 durante el bienio progresista restablecería una constitución anterior, la de 1837, pero con una mayor orientación liberal-progresista. Finalmente, no fue promulgada.

Los intelectuales para Gramsci, como se muestra en el acontecimiento histórico estudiado, son vitales para la construcción de una cultura de autogestión política: la

sociedad del momento necesita la inspiración de los representantes. No organizadas, las masas no piensan ni resuelven. A pesar de las diferencias descritas entre los diputados, de facto se ven privilegiados en la definición y formulación de derechos de un pueblo que a tenor de la dedicación de los mismos, se conforma ya como *ciudadanía*. Como dice Gramsci (Díaz Salazar, 1991: 426), la acción política “requiere un nuevo hombre y tiene como finalidad favorecer el surgimiento de una nueva humanidad”. El papel de los intelectuales será el de modernizar las estructuras y eso es posible con el desarrollo de las instituciones educativas que servirán así mismo como catalizadores de esa modernidad ideológica y social que intenta instaurar la Constitución.

## LA CUESTIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Hasta el momento hemos visto cómo Gramsci enfatiza “el valor de los hechos culturales como conformadores del hombre en la creación de su propia historia” (Noguera, 2011: 1-4). Precisamente, tanto la educación como la idea gramsciana de generar un cambio en las personas, en sus ideas y en su posición económica están unidas al nacimiento del Estado moderno. Analizados los conceptos gramscianos de hegemonía social y del papel de los intelectuales en ésta, comparamos la formulación de un nuevo proyecto educativo presente en la formulación teórica de Gramsci respecto al de la Constitución de 1812.

Las referencias que hace la Constitución a temas educativos se condensan en seis artículos y todos ellos forman el título nueve: De la instrucción pública. El primero de los artículos, el 366 establece que:

“En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.”

El establecimiento de escuelas de primeras letras hubiera supuesto una *importante extensión* de la educación en el país. Es posible que los diputados que redactaron la Constitución, la mayoría de ellos hombres cultos e instruidos, pudieran ver la necesidad



de tal extensión. La redacción del artículo no obstante, no convierte la instrucción en obligación y no incorpora a la mujer a este derecho básico. Respecto a esto último, resultaba más avanzado el proyecto de instrucción de José Bonaparte, que en línea con el pensamiento de Condorcet, reconocía la igualdad de derechos de hombres y mujeres en este apartado. En el acceso igualitario de niños y niñas a la instrucción, la legislación josefina superó a la napoleónica (Aranque, 2009: 8).

Antes de la norma gaditana y de la bonapartense, incluso antes de la Revolución Francesa, existían en España voces ilustradas que abogaban por este reconocimiento, como la de Josefina Amar y Borbón, que ya en 1769 había publicado el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* y que más adelante escribiría *Importancia de la instrucción que conviene dar a las mujeres* (1784). Pero no sólo había voces puntuales, las Cortes de Navarra de 1780-1781 dictaron normas para la implantación de una incipiente red de escuelas de niñas y las de 1794-1797, corrigieron, completaron y desarrollaron algunos de estos aspectos.

De la lucha entre el continuismo discriminatorio y el igualitarismo liberal más radical dan cuenta los cambios legislativos que se suceden: en la sesión de 9 de septiembre de 1813 se determinó la universalidad de la instrucción, y en 1814 se discutió en las Cortes un dictamen “manteniendo reticencias para la inclusión de las mujeres respecto de la creación de escuelas públicas y sedimentando de nuevo las bases de las diferencias entre los sexos”, pues preveía para las niñas una educación doméstica conforme al papel que les asignaba la privacidad del hogar (Ruiz-Rico, 2012: 8).

Como concluye Ruiz-Rico (2012: 14) en su artículo sobre la situación de la mujer en la Carta Magna gaditana: “La Constitución de 1812 significó un continuismo social y jurídico respecto de las mujeres, en un panorama de inferioridad legal fundado en el código civil napoleónico y sin interés en reformar la situación discriminatoria del sexo femenino. Se perdió una oportunidad histórica en un momento propicio de euforia liberal e igualitaria para realizar alguna concesión jurídica y política a las mujeres.”

Gramsci sería partidario de la universalidad de la educación principalmente por dos razones: la primera por una cuestión de oportunidad democrática o justicia social y la segunda, por la función que le otorga a la propia educación como expresión y motor de

lo social. En cuanto a lo primero, critica que aunque todos los ciudadanos paguen impuestos, las oportunidades sean más favorables a los burgueses, estando más disponible la enseñanza media y superior para los mediocres hijos de los burgueses que para los capaces hijos del proletariado. Se entiende que en el momento que vive Gramsci, ya la educación primaria es accesible a la mayoría de la población, pero el razonamiento sería trasladable a la educación primaria en España a principios del XIX.

Las alusiones que realiza Gramsci sobre la situación de la mujer no tratan el tema de la educación, sino el de su lugar en el sistema de producción. Son muy interesantes las ideas de Gramsci respecto a la mujer y el modo de producción, pero tratarlas ahora alejarían el objeto del presente trabajo.

La otra razón que tiene Gramsci para defender la universalidad de la educación es la mejora de la sociedad, cuestión con la que coincide con los constitucionalistas de 1812. Pero nuestro autor va mucho más allá al entender que la elevación cultural del pueblo es un problema que se ha de solucionar, siendo más importante que la cultura llegue a la masa a que una minoría ostente mucho conocimiento (Gramsci, 1997). Pero además, la extensión de la educación está ligada a las tareas de seleccionar los grandes dirigentes y de crear una nueva cultura en oposición a la cultura hegemónica burguesa.

En cuanto a los contenidos de la instrucción primaria, el artículo 366 de la Constitución presenta muchas semejanzas a la descripción que realiza Gramsci del primer grado de la escuela única. Coinciden por ejemplo en considerar como básica la cultura instrumental: lectura, escritura, cálculo elemental. Sin embargo, Gramsci también otorga una especial atención a los derechos y deberes de cada uno, mientras que la Carta Magna aunque incluye como materia las obligaciones civiles, olvida los derechos. Además, Gramsci añade una noción general del medio humano y de su historia y algo fundamental para él, el concepto del trabajo como clave latente y unitaria de la escuela elemental. Por su parte, en la Constitución, introduce en esta etapa el catecismo de la religión católica. Lo dicho entraría a formar parte de la “batalla cultural” expuesta por Gramsci (Coutinho: 2007). En definitiva, la educación descrita en el artículo no describe un sistema escolar completo, ni mucho menos unitario como querría Gramsci. Siguiendo sus planteamientos, esta mínima instrucción serviría para la implantación de un tipo de

hegemonía, la burguesa, pues desde su perspectiva todas las relaciones de dominación, son ante todo relaciones ideológicas y relaciones pedagógicas.

Ninguno de los seis artículos dedicados a educación de la Carta Magna hace referencia a la educación secundaria, que es fundamental en la teoría gramsciana de la educación, porque en este nivel se empiezan a evidenciar las diferencias sociales. Únicamente, el artículo 367 expresa que:

“Asimismo se arreglará y creará el número competente de Universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.”

La propuesta de creación de centros de enseñanza de ciencias, literatura y bellas artes resulta un objetivo muy general. El deseo de la burguesía por ilustrar a la mayoría de la población se quedará en el nivel básico y sólo ésta accederá a niveles superiores. La clase media podrá optar por una formación profesional. Gramsci es muy crítico con la educación burguesa en este sentido. En la búsqueda de igualdad de oportunidades para todos, el italiano defiende la escuela única. Esto es, una misma educación para todos los estratos sociales que elimine la orientación clasista de la escuela, acabando con la oposición entre cultura general e instrucción profesional, entre escuelas para élites y escuelas para artesanos. Para Gramsci, la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual desvía la atención hacia aspectos técnicos del trabajo, ocultando su carácter ideológico.

En el artículo 368 encontramos dos mensajes claramente diferenciados, el primero de ellos especialmente importante. Dice así:

“El plan general de enseñanza será uniforme en todo el Reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las Universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.”

Las referencias que se hacen en las Cortes a la unidad de España son frecuentes. No se justifican solamente por la situación histórica de confrontación con un enemigo común. También desvelan un proyecto de Estado con territorios hermanados y sin privilegios.

El planteamiento de una educación uniforme es acorde con el de Gramsci, dadas las referencias que en el autor encontramos al respecto: la escuela hace posible la superación por parte del alumno de los sentimientos sociales particularistas producto de la influencia del medio social o local.

La segunda parte del artículo resulta más difícil de interpretar. Es frecuente que los Estados se esfuercen en que sus ciudadanos conozcan los principios básicos por los que se rigen y que se condensan en su Constitución. Lo podemos encontrar a lo largo de la historia en muchos Estados, incluido el nuestro en la actualidad. Lo destacable aquí es que se incluya en una norma tan general como una Constitución. La interpretación gramsciana de esta medida tendría relación con la difusión y consolidación de la cultura hegemónica que ha sido capaz de redactar la Carta Magna, aunque como hemos visto ya, en realidad en el caso que nos ocupa esta cultura fuera la que plantaba batalla a la todavía hegemónica.

Los artículos 369 y 370 se limitan a definir quienes se encargarán del diseño e inspección de la instrucción. El primero de los mencionados dice:

“Habrá una Dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.”

Y el 370 dice:

“Las Cortes, por medio de planes y estatutos especiales, arreglarán cuanto pertenezcan al importante objeto de la instrucción pública.”

Para los ilustrados que componen la cámara, la educación resulta tan importante que no se puede dejar al azar, aunque la iniciativa privada tenga cabida bajo la supervisión de la

autoridad competente. Tampoco es que esto suponga una novedad, pues ayuntamientos y gobiernos tenían que dar el visto bueno para el establecimiento de centros o nuevos programas. Pero se deben destacar dos cuestiones. La primera es que a pesar de la importancia numérica de los diputados pertenecientes al clero, se mantiene la atribución a las Cortes de la fijación de programas y estatutos de las Universidades, siguiendo con la centralización de la enseñanza como un servicio público y no como un servicio controlado por la Iglesia. La segunda es que la fijación de competencias se eleve hasta el rango normativo superior.

Gramsci no pondrá en duda la capacidad de actuación en este ámbito de los que ostentan el poder, pero otorgará también su papel a la masa y supeditará la organización a la creación de la nueva cultura. Para él, la educación es una tarea organizada y política, y por tanto no cree que la educación deba llevarse de una manera improvisada o espontánea. Esto tampoco implica que sea impuesta, pues ello no sería ni eficaz ni duradero, características estas que para darse requieren una dirección intelectual y moral. Resulta interesante en este sentido su idea de que la educación no es la difusión de ideas desde arriba, sino un proceso en el que la masa y la cúpula se educan mutuamente. Es esta relación precisamente la forma de crear una nueva cultura, que en el caso de Gramsci, será la nueva cultura obrera.

El título noveno de la Constitución, de la instrucción pública, se cierra con un artículo emblemático, el 371, dedicado a la libertad que dice así:

“Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.”

El sentido que tiene la inclusión de este artículo en el capítulo de la Constitución dedicado a la instrucción pública se entiende dada la concepción que tienen los diputados de que sea una ilustración, una educación, una medida para los ciudadanos (Ramos Santana, 2010: 21), que propicia la libertad de expresión y pensamiento. En un breve preámbulo al Decreto nº 9 de las Cortes Generales reunidas en la Isla de León se expone que “la facultad individual de los ciudadanos de publicar sus pensamientos e

ideas políticas (...) es un medio de ilustrar a la Nación en general, y el único camino para llevar al conocimiento de la verdadera opinión pública”. La libertad de imprenta, para dos tercios de la Cámara (66 diputados votaron a favor y 31 en contra) era una necesidad. Como recoge el Conciso del 4 de octubre cuando volviera Fernando VII: “si no hay opinión pública y los medios de reestablecerla libremente, arruinará cuando quiera las Cortes y la nación”. Para entender en plenitud la trascendencia de este artículo hay que tener presente que la libertad de difundir ideas es el reactivo que precipita el disfrute de otras libertades a la población y que, más allá de llevar a la libertad de pensamiento, no termina hasta alcanzar la libertad de acción dentro de unos límites socialmente establecidos.

Para cuando Gramsci escribe ya se ha puesto de manifiesto que la opinión pública no es algo ajeno al poder, incluso cuando existe un grado considerable de libertad de prensa. Para Gramsci, los medios de comunicación son, junto al sistema educativo y las instituciones religiosas, los instrumentos a través de los cuales las clases dominantes consiguen que las subordinadas vivan su condición como algo natural, inhibiendo su potencial revolucionario. Según este planteamiento, los medios de comunicación, al igual que la educación, requieren de la coparticipación de las masas a fin procurar la creación de la nueva cultura. Esta no es una tarea espontánea, sino dirigida. Se plantea así un dilema entre libertad y dirección.

Gramsci reflexiona sobre este dilema precisamente en el plano educativo. Él no niega la libertad, sino que entiende que esta sólo puede darse dentro de una acción dirigida y disciplinada. “Disciplina y libertad no se contradicen, sino todo lo contrario: no hay libertad, no hay individuo propiamente humano, sino en tanto en cuanto esa libertad es el producto de la disciplina”. Esta idea no es original de Gramsci. Uno de los padres de la Sociología, Durkheim, consideraba que una condición para poder gozar de la libertad individual es la existencia de una moral que actúe como forma de control social. Sin la existencia de unos vínculos morales, dirá Durkheim, el hombre se convierte en esclavo de sus pasiones cada vez más ambiciosas e insaciables. El pensamiento de Gramsci defenderá vehementemente estos preceptos en contra de una visión individualista y biologicista que propone renunciar a formar al niño para permitir que su personalidad se desarrolle libremente. Lo que sabemos ahora de la formación social de la personalidad echa por tierra este último planteamiento y reconoce la veracidad de los enunciados

gramscianos. Hay que decir que la dirección para Gramsci no es lo mismo que la coacción externa y por la fuerza, modelo de educación al que denomina “jesuítico” y que critica igualmente (Laso, 1991).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Hemos visto que la terminología gramsciana se puede aplicar al análisis de un hecho histórico como es el caso de la Constitución de 1812. A este respecto, los conceptos son la base para observar los procesos desde otras perspectivas que pueden abrir el marco referencial y al mismo tiempo el análisis de otros términos que participan y coinciden en el aspecto analizado o enunciar ideas arriesgadas que nos permiten ulteriores reflexiones. En el presente caso se mencionan conceptos como el de los grupos hegemónicos, la educación, los valores burgueses, etc., dentro del contexto decimonónico de las Cortes de Cádiz.

La diferencia entre la norma y la sociedad civil desde la que se enuncia, los avances de las leyes respecto a las realidades desde las que surgen y cómo estas leyes pueden ralentizar o agilizar procesos sociales de otro tipo (político, cívico, moral), se hacen patentes también en el presente análisis. La aplicación de estos conceptos al estudio de la norma que se produce, nos permite concluir también algunas consideraciones en cuanto al tratamiento de la educación.

Como Gramsci, nos hemos preguntado por el papel social de los hechos políticos, en este caso la elaboración de una Constitución. La función de la Constitución no es únicamente política, sino también social al conectar y recoger los intereses de una clase social. Es evidente que existe una funcionalidad social referida a las conquistas que pretende y a las que de hecho consiguió: erigirse en el inicio de la reflexión y análisis de los deberes y derechos del pueblo en España. Pero, a la vez, según Gramsci, produce una nueva subjetividad (Díaz Salazar, 1991: 427), una nueva moral o perspectiva antes no contemplada. Esta nueva subjetividad se plasma con el derecho a la educación que promulga la Constitución. La educación coadyuvará como hemos visto en este proceso una vez se legitime y consolide como tal.

La *construcción* de la Constitución no puede llevarse a cabo sin legisladores, como la construcción de la igualdad no puede llevarse a cabo sin la Constitución en la modernidad. Paralelamente se configura y legitima la ciudadanía. Es una inquietud hace tiempo imaginada, que se pone de manifiesto ahora, en este periodo.



## NOTAS

[1]: Podemos encontrar múltiples obras que se vertebran en torno al pensamiento gramsciano aplicadas a la realidad actual, principalmente en América Latina. En España, podemos destacar, entre otros, el artículo de Rodríguez Prieto y Martínez Seco (2007), que resalta su utilidad a la renovación democrática.

[2]: La elaboración conceptual de Gramsci, al menos la parte de su pensamiento más relevante que es la que se establece en torno a la idea de *hegemonía*, se basa en la visión analítica de una realidad histórica como es el Risorgimiento italiano y el Estado que se funda tras la unificación en 1870.

[3]: Gramsci no limita la intelectualidad al conocimiento científico y cultural humanista. Por el contrario, la intelectualidad para él está ligada tanto a la función económica como a la política que organizan la vida social y ambas son igualmente importantes para que un grupo alcance o mantenga la hegemonía. Así, el hecho de que una clase social no desarrolle intelectuales económicos acordes a sus necesidades, como es el caso de la burguesía italiana del periodo de la comuna, o intelectuales políticos, como es el caso de la clase obrera norteamericana, sería la razón de la incapacidad de convertirse en el grupo dominante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acanda, Jorge Luis (2002). 'El malestar de los intelectuales'. *Temas*, Núm. 20, La Habana.

Aranque, Natividad (2009). 'La Educación en la Constitución de Cádiz de 1812: Antecedentes y consecuencias'. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*. Núm. especial de Julio.

Constitución Política de la Monarquía Española promulgada en Cádiz 1812. Reproducción facsímil (2008), Cádiz, Quorum.

Coutinho, Carlos Nelson (2007). 'Partito, attualità e universalità di Gramsci', *Utopia y Praxis, Revista Internacional de Filosofía*, Año 12, Núm. 37, Universidad del Zulla, Maracaibo, Venezuela, pp. 11-33.

Díaz-Salazar, Rafael (1992). *El proyecto de Gramsci*, Barcelona, Anthropos.

García León, José M. (2009a.). *En torno a las Cortes de Cádiz*, Cádiz, Quorum.

--- (2009b). *Las Cortes en la Isla de León*. Cádiz, Quorum Editores.

Gramsci, Antonio (1973). *La alternativa pedagógica. Selección de textos*, Barcelona Novaterra.

--- (1967). *La formación de los intelectuales*, México, Grijalbo.

--- (1997). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 5ta. Edición.

--- (2007). *Enciclopedia Biográfica Universale*, Núm. 8, Roma, Biblioteca Treccani, Edizione speciale, Istituto della Enciclopedia Italiana e Gruppo Editoriale L'Espresso, pp. 674-699.

Laso, José M. (1991). 'Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci'. En *Signos*, Teoría y Práctica de la Educación, Núm 4, pp. 4-11.

Monasta, Atilio (1993). 'Antonio Gramsci'. *Perspectivas*, Revista trimestral de educación comparada de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Vol. XXIII, Núm. 3-4, pp.633-649, París.

Morgenstern, Sara (1991). 'Antonio Gramsci: hegemonía y educación'. En Gómez de Castro et al. *Socialismo y sistemas educativos*. Madrid, UNED, pp. 154-184.

Noguera Fernández, Albert (2011). 'La teoría del Estado y el poder en Antonio Gramsci: Claves para descifrar la dicotomía dominación-liberación'. *Nómadas*, Núm. 29, enero/junio, Madrid, en <http://www.ucm.es/info/nomadas/29/index.html>

Payán, Pedro M. (2000). *El habla de Cádiz*. Cádiz, Quorum.

Portelli, Hugues (2003). *Gramsci y el bloque histórico*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Puelles, Manuel de (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809- 1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona-México, Ediciones Pomares.

Ramos Santana, Alberto (2010). 'Lección inaugural de la apertura del Curso 2010-2011. 1810: Opinión pública y soberanía nacional', 14 de octubre de 2010, Cádiz, UCA.

Rodríguez Prieto, Rafael y Seco Martínez, José María (2007). 'Hegemonía y democracia en el siglo XXI'. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho*, Núm. 15, en [http://www.uv.es/cefd/Index\\_15.htm](http://www.uv.es/cefd/Index_15.htm)

Ruiz-Rico, Catalina (2012). 'La Constitución de Cádiz desde una perspectiva de género'. X Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España: *Las Huellas de la Constitución de Cádiz*. En Cádiz, mes de enero de 2012, disponible en: <http://www.acoes.es/congresoX/documentos/ComMesa2CatalinaRuizRico.pdf>

**Resumen**

El artículo trata de aplicar las concepciones gramscianas al estudio de la primera constitución española. En el análisis se observan cuestiones relacionadas con la educación y los grupos hegemónicos intentando aportar nuevos datos tras la interpretación.

**Palabras clave**

Cádiz, Hegemonía, Constitución, Dominación, Clase, Gramsci.

**Abstract**

*The article attempts to apply Gramscian concepts to the study of the first Spanish Constitution. Observed in the analysis of education issues and hegemonic groups trying to bring new data into the interpretation.*

**Keywords**

*Cádiz, Hegemony, Constitution, Domination, Class, Gramsci.*