

políticas culturales en América Latina

La breve y heroica vida de Antonio Gramsci, y la riqueza de su pensamiento que problematiza el pasado, el presente y el futuro de su patria, despiertan sin duda admiración. Es el fin de este libro que despierten también el interés de recrear sus ideas en educación, para el docente, la institución escolar y para todo ámbito político y social en que se desarrollan actividades educativas. Porque la educación tiene especial responsabilidad en la batalla por la renovación de la cultura y el sentido común, por la construcción de una nueva hegemonía.

"El pensamiento de Gramsci continúa vivo y vigente. Este libro se destina no solamente a los profesores universitarios, sino también a los estudiantes, tanto de graduación como de pos-graduación, a los educadores populares, a los profesores de la educación básica y a todos aquellos que, en este momento de reinventar política en América Latina, buscan retomar los grandes referentes del pensamiento crítico. Las categorías y conceptos gramscianos tuvieron y tienen enorme relevancia para la mejor comprensión del rol de la escuela, del currículo y del educador."

(del Prólogo de Moacir Gadotti)

Noveduc.com



ISBN 978-987-538-310-4

ISBN 978-987-538-310-4



Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina

Gramsci y la educación

Prólogo de Moacir Gadotti

Flora Hillert

Hernán Ouviaña

Luis Rigal

Daniel Suárez

N
noveduc

Flora Hillert, Hernán Ouviaña, Luis Rigal, Daniel Suárez

Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina

Prólogo de Moacir Gadotti

Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina / Flora M. Hillert ... [et al.]; con prólogo de Moacir Gadotti - 1a ed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011. 200 p.; 22,5x15,5 cm.

ISBN 978-987-538-310-4

1. educación. 2. Políticas Culturales. I. Hillert, Flora M. II. Gadotti, Moacir, prolog. CDD 370.19

Corrección de estilo: Susana Pardo

Diagramación: Patricia Leguizamón / Analía Kaplan

Diseño de portada: Analía Kaplan

La traducción del Prólogo fue realizada del original en portugués por José Gradel.

La traducción de los *Escritos inéditos sobre Educación* fue realizada del original en italiano por Cecilia Alonso y Hernán Ouviaña.

1ª edición, mayo de 2011

© **noveduc libros**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: contacto@noveduc.com / www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Instituto Técnico Industrial # 234 (Círculo Interior) Oficina # 2 - Planta Alta
(Ref: Metro Estación Normal) Colonia Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo
México, D. F. - C. P. 11360 - Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20
E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

ISBN: 978-987-538-310-4

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed In Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 17.330 de Argentina.

N
noveduc
Buenos Aires • México

FLORA M. HILLERT. Pedagoga. Profesora Titular de Educación I y del Seminario *Problemas y corrientes contemporáneas en Teorías de la Educación* "I", en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Co-directora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la misma institución. Dirige un Programa de Investigación sobre *Sujetos sociales y construcción del espacio público en educación* y un Proyecto de Investigación Científico Técnico en Red sobre colaboración entre universidades nacionales e institutos de formación docente, ambos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE). Es autora de *Educación, ciudadanía y democracia, y Políticas curriculares: sujetos sociales y conocimiento escolar en los vivientes de lo público y lo privado*.

HERNÁN D. OUVIÑA. Político. Profesor de la Carrera de Ciencia Política de la Universidad de Buenos Aires y de la Carrera de Sociología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (UBA) y del Centro Cultural de la Cooperación. Integrante del Bachillerato Popular "La Dignidad" de Villa Soldati. Ha dictado cursos de grado y de posgrado en diversas universidades del país y coordinado talleres de lectura y debate colectivo en diferentes espacios autogestivos ligados a movimientos sociales de la Argentina y América Latina. Es autor de numerosos artículos centrados en las formas de construcción autónoma y en la problemática del Estado, así como del libro *Zapatismo para principiantes*. Actualmente se encuentra abocado al estudio de la obra de Antonio Gramsci y Lelio Basso, teniendo como eje en común la noción de política prefigurativa.

LUIS A. RIGAL. Sociólogo y pedagogo. Ha sido profesor titular de *Sociología de la Educación* en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. En la actualidad es profesor titular de esa materia y de *Educación No Formal* en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Dicta regularmente cursos de posgrado en universidades nacionales y ha sido profesor invitado en universidades de España y América Latina. Actualmente dirige un Programa de Investigación sobre *Nuevos Movimientos Sociales y Educación Popular*. Sus últimas publicaciones han sido: *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco latinoamericano y Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales*.

DANIEL H. SUÁREZ. Pedagogo, especialista en teorías de la educación. Es profesor y actualmente director del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), en el que dicta regularmente la materia *Educación II. Análisis del sistema educativo* y el seminario *Pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en América Latina*. Asimismo desarrolla cursos de posgrado en universidades nacionales y latinoamericanas. En el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), dirige un proyecto de investigación sobre *Narrativas pedagógicas y la reconstrucción del saber de la experiencia docente*. Asimismo, en esa casa de estudios dirige el Programa de Extensión Universitaria *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*. Sus últimas publicaciones han sido: *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente y La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación entre docentes*.

MOACIR GADOTTI. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo y de la Universidad Estadual de Campinas, y actual director del Instituto Paulo Freire de São Paulo. Fue fundador del Foro Mundial de Educación, que forma parte del Foro Social Mundial. Es autor de numerosos libros, entre los que se destacan: *Pedagogía: diálogo y conflicto, Educación y poder, Pedagogía de la Tierra y Educar para otro mundo posible*.

Índice

PRÓLOGO

¿Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci?, Moacir Gadotti 7

PRESENTACIÓN 11

CAPÍTULO 1

Gramsci para educadores, Flora M. Hillert 13

CAPÍTULO 2

Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía, Daniel H. Suárez 69

CAPÍTULO 3

Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales, Luis A. Rigal 115

CAPÍTULO 4

La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura, <i>Hernán D. Ovniña</i>	141
---	-----

APÉNDICE

Escritos inéditos de Gramsci sobre Educación	173
A MODO DE CIERNE	195

Prólogo

¿POR QUÉ DEBEMOS CONTINUAR LEYENDO A GRAMSCI?

Moacir Gadotti
Director del Instituto Paulo Freire, São Paulo

Empecé a leer a Gramsci en la década del 70, cuando hacía mi doctorado en la Universidad de Ginebra, en Suiza. Su obra solo fue traducida al portugués en la década del 80. En 1976, ya como profesor adjunto en aquella Universidad, dicté un curso sobre él con el título "Gramsci, intelectual y militante". Desde entonces, su obra ha sido una referencia obligatoria en mis análisis del fenómeno de la educación. Por eso, me siento feliz y honrado al introducir esta obra, que muestra la pertinencia de Gramsci en la educación de hoy. El pensamiento de Gramsci continúa vivo y vigente. Este libro se destina no solamente a los profesores universitarios, sino también a los estudiantes, tanto de graduación como de pos-graduación, a los educadores populares, a los profesores de la educación básica y a todos aquellos que, en este momento de reinvención política en América Latina, buscan retomar los grandes referentes del pensamiento crítico. Las categorías y conceptos gramscianos tuvieron y tienen enorme relevancia para la mejor comprensión del rol de la escuela, del currículo y del educador.

Como todo pensador complejo, Gramsci puede ser leído a partir de distintas miradas. Son variadas las interpretaciones de su pensamiento y de su praxis: algunos distinguen a un Gramsci popular, y otros lo interpretan a partir del iluminismo pedagógico. Yo diría que estos últimos hacen una lectura positivista de Gramsci, no dialéctica, ahistórica, no contextualizada. De ahí la importancia de resaltar, hoy, el vínculo entre Gramsci y la educación popular, entre él y la tradición del pensamiento crítico, de la pedagogía crítica, como lo hacen los autores de este libro. La educación no es neutra. Ella está inserta en un contexto social e histórico. El conocer se vincula al poder.

La lectura de Gramsci nos ayuda a entender el rol de la educación como acto político y el papel transformador del educador, en cuanto intelectual y militante. En Gramsci, encontramos muchos elementos que nos pueden ayudar a comprender el contexto educacional de hoy. Los autores de este libro supieron trabajar las principales categorías gramscianas y desdoblarlas en propuestas para la educación. Ellos hacen una lectura crítica de Gramsci; por lo tanto, una lectura propositiva, pedagógica, no sectaria ni reiterativa, lo que fortalece la tradición transformadora y popular de la educación en la América Latina.

Este libro nos ayuda a mantener vivo uno de nuestros principales referentes de la educación y de la política. Hacer honor a un autor es leerlo críticamente. No se trata, por lo tanto, de hacer una lectura dogmática, como si Gramsci fuese un tótem a ser venerado. Se trata de releerlo a la luz de las contradicciones de nuestro tiempo. Es en este sentido en el que él continúa siendo actual: no para ser repetido por seguidores, sino para ser reinventado.

Su pertinencia y vigencia, por eso, se da mucho más por las preguntas que él se hacía, por su método, por el modo de enfrentar los desafíos de su tiempo, que propiamente por las respuestas puntuales que daba en aquel contexto. Su crítica a los intelectuales iluministas y al enciclopedismo pedagógico —que se traduce como una de las más grandes amenazas a la educación contemporánea, el instruccionismo— es muy actual. Aprender es indagar, producir autónomamente. En el instruccionismo, el docente no piensa, reproduce lo que está escrito en el libro didáctico,

en el manual; no elige, no tiene autonomía. Por eso, el docente necesita otra formación, no instruccionista. Es necesario que sea formado para conquistar su autonomía intelectual y moral, para ser autor.

Cuando estaba en prisión, Antonio Gramsci no podía escribir la palabra “marxismo” bajo pena de ver sus textos impedidos de llegar a su editor. Para engañar a sus censores, él escribía “filosofía de la praxis” en lugar de marxismo, brindándonos, así, una bella traducción del concepto de marxismo. Con eso, Gramsci nos ofreció también un referencial teórico para la construcción de una pedagogía de la praxis como pedagogía emancipadora.

Gramsci evidenció la naturaleza política de la educación y la naturaleza pedagógica de la política. Educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección, asumir valores, comprometerse, pero sin adoctrinar o manipular. Educar es concientizar, desfetichizar, desmitificar, tornar visible lo que fue ocultado para oprimir.

Gramsci combatió el espontaneísmo como combatió, también, la manipulación, el determinismo y el fatalismo, reforzando la necesidad de la formación crítica de las masas, argumentando que la revolución no se confunde con la superación mecánica de las condiciones objetivas de la sociedad; ella es el resultado de la lucha, de la voluntad de los sujetos, por lo tanto, de la praxis social. Cambiar al mundo y cambiar a las personas son procesos interdependientes. Para la constitución de una nueva hegemonía, es primordial el papel de los sujetos en la historia, el rol de la sociedad civil, de la educación y de la cultura. Hoy, ese constructo gramsciano es particularmente vigente y apropiado para explicar un momento histórico de dominio del sentido común fatalista del neoliberalismo, que se presenta, arrogantemente, como única alternativa.

En ese contexto, Gramsci valorizaba los espacios educativos de los movimientos sociales, tan importantes hoy en la construcción de un “otro mundo posible”, como sostiene el Foro Social Mundial. Gramsci resaltaba el papel formativo de las agremiaciones estudiantiles y de los sindicatos. Esa es, también, otra importante lección que él nos deja, al evidenciar cuánto la lucha es pedagógica, y cuánto aprendemos en la reflexión crítica sobre nuestras prácticas.

¿Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci?

Esa es una pregunta que el lector de este libro, posiblemente, me podría hacer. De mi parte, me gustaría decir que un pensamiento como el de Gramsci nos ayuda a ser mejores educadores. ¿Por qué? Porque él se basa en una profunda creencia en la capacidad humana de cambiar al mundo, por lo tanto, en la negación del determinismo histórico. Es un pensamiento que no le suelta la mano a un proyecto de sociedad, que afirma la política como carácter inherente a todo lo que es humano, que reconoce la legitimidad del saber popular, de la cultura popular, del buen sentido popular.

Nosotros los educadores, en cuanto intelectuales, lidiamos constantemente con el conocimiento científico y con el saber elaborado. Al valorizar el saber popular y defender la socialización del conocimiento, Gramsci reafirma el papel del intelectual en la sociedad, pero, al mismo tiempo, nos advierte que “todos somos intelectuales”, porque ninguna actividad humana puede prescindir de alguna intervención intelectual. Y como todos sabemos alguna cosa, como decía Paulo Freire, un gran lector de Gramsci, todos podemos enseñar alguna cosa.

Como educador, necesito fundamentar mi praxis en un pensamiento político-pedagógico que contribuya a ofrecerme instrumentos para que yo pueda orientar mejor mis acciones en la perspectiva transformadora. Y encontré eso en la lectura de Gramsci. Los intelectuales orgánicos no están obsoletos. Están delante de nuevas tareas, entre ellas la de aprender a tratar con la diversidad sin caer en el relativismo, respetar las individualidades y construir la unidad sin transformarla en uniformidad, en conformidad.

Sin duda, la lectura de Gramsci nos abre grandes posibilidades, no solo para la reflexión en el campo de las teorías de la educación, de las teorías del currículo, sino también para la praxis pedagógica contra hegemónica. Por eso, precisamos continuar leyendo a Gramsci.

Presentación

Este libro reúne trabajos de cuatro autores, identificados con el pensamiento crítico en ciencias sociales y en educación.

Los autores formamos parte del cuerpo docente de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la que hemos dictado seminarios que revisitan el pensamiento gramsciano.

Cada uno de nosotros pertenece a diferentes grupos de investigación, y ha recorrido diversas trayectorias teóricas en su historia personal y su desarrollo académico político. Desde distintas vías, hemos confluído en el rescate del pensamiento gramsciano frente al escepticismo de los 90, como una de las fuentes de la revalorización del sujeto, la voluntad colectiva, la cultura y la subjetividad en la historia.

La breve y heroica vida de Antonio Gramsci, y la riqueza de su pensamiento creador que problematiza el pasado, el presente y el futuro de su patria, despiertan sin duda admiración. Es nuestro deseo que despierten

también el interés de recrear sus ideas en educación, para el docente, la institución escolar y para todos los ámbitos políticos y sociales en que se desarrollan actividades educativas. Porque la educación tiene una especial responsabilidad en la batalla por la renovación de la cultura y el sentido común, por la construcción de una nueva hegemonía.

Flora M. Hillert
Hernán D. Onuña
Luis A. Rigal
Daniel H. Suárez

Capítulo I

GRAMSCI PARA EDUCADORES

Flora M. Hillert

El origen de estas páginas es la experiencia de enseñanza del pensamiento de Gramsci desarrollada en dos seminarios, en el grado¹ y en el posgrado² de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA durante los años 2008 y 2009.

Un seminario sobre el pensamiento gramsciano dirigido a educadores tiene desafíos particulares. Por una parte, a diferencia de otros destinatarios, los educadores son sumamente heterogéneos en su formación de base y general, en sus conocimientos político-teóricos previos –unos poseen más formación sociológica, otros psicológica, otros didáctica, pocos filosófica y lingüística–. La heterogeneidad de formación es especialmente notable en seminarios de posgrado, a los que concurre una población con historias educativas diversas; esto no es tan pronunciado en los cursos de grado, en los que el profesor conoce qué es lo que los alumnos vieron antes y qué van a ver después. Más allá de los conocimientos previos, el interés de los educadores por los conocimientos teórico políticos es

también diverso, y la enseñanza del pensamiento de Gramsci no puede reducirse a ellos, aunque sean insoslayables y abordados.

Por todo esto, tanto desde los intereses de los asistentes como desde los objetivos de la enseñanza de Gramsci para educadores, el foco de la atención se dirige a los aspectos pedagógico-culturales, no marginales sino centrales en sus aportes, encuadrados en su pensamiento político general. Ante las tendencias a mostrar un Gramsci culturalista apolítico, es necesario recordar, con Héctor P. Agosti,³ que en Gramsci la cultura no es un añadido de la política, sino que ella misma es política, y que la batalla por la renovación económico-social es a la vez y necesariamente una batalla cultural (Agosti, H. P., 1976). Del mismo modo, Paulo Freire y Henri Giroux recuerdan la naturaleza política de la educación, y llaman a hacer a la pedagogía más política y a la política más pedagógica.

En los seminarios mencionados trabajamos los aspectos pedagógico-culturales en un doble sentido, en una amalgama de contenido y forma: como programa sustantivo de los cursos, y como clima de enseñanza en que la cognición no fuera sólo racional, sino compartida con la emoción y con hipótesis de acciones prácticas transformadoras; siguiendo la propuesta gramsciana, intentamos dar lugar a las culturas y experiencias particulares de los estudiantes, y generar desde el primer contacto horizontes compartidos entre el autor, el grupo y el docente, pensar y sentir desde Gramsci.

En esa dirección, vinculamos cada tema con problemáticas específicamente educativas.

Si el contenido programático era “el intelectual”, trabajamos particularmente los intelectuales de la educación, su estratificación, sus compromisos personales, a partir del diálogo entre los asistentes anclados en los distintos estratos de trabajadores de la educación –docentes, especialistas, funcionarios, etc.–.

Si el contenido era “la escuela como bloque histórico”, trabajamos la descripción de distintas realidades escolares y la imaginación de posibles cursos de acción desde ese análisis, con vistas a un objetivo emancipador.

En esta presentación se recorren con mayor o menor detalle casi todos los temas de los seminarios, es decir, casi todos los temas gramscianos.

Claro que no como lo haría un sociólogo o un politólogo, sino un pedagogo. Ello puede ser de interés para los educadores que deseen iniciarse en el estudio de Gramsci, develar sus códigos, que no siempre se abren a una primera lectura individual. A la vez, puede ser de interés por las vinculaciones que despierta la perspectiva gramsciana con los problemas cotidianos de la escuela y del aula, con la política educacional, y con las actuales corrientes de la pedagogía crítica.

En realidad, todo lo que se expone gira en relación con la enseñanza de Gramsci a educadores. Pero además, en algunos apartados se hace referencia a algunos recursos filmicos, literarios o bibliográficos utilizados en las experiencias.

Pedagógicamente era fundamental enseñar Gramsci sin sectarismos: su carácter marxista, fundador y secretario del Partido Comunista Italiano no obliga a una presentación de horizontes estrechos, ni requiere acuerdos de los participantes con todas sus propuestas para entender lo que dice. En este sentido, la explicitación de las posturas del docente evita la sospecha de mensajes velados, y habilita la explicitación de otras posiciones por parte de los estudiantes. Como él decía, sólo en un clima de total libertad de información y expresión puede entablarse un debate franco.

Porque educar no es adoctrinar, sino contribuir a formar el pensamiento propio, el estudio de Gramsci no puede ser apologético, no se dirige a aprobar y admirar todo lo que escribió, sino a posibilitar la reflexión, la crítica, los acuerdos y diferencias.

I. UNA BIOGRAFÍA EN CONTACTO CON EL CAMPESINO RURAL Y EL OBRERO URBANO

El primer paso consistió en ubicar la vida de Gramsci en tiempo y espacio: una contextualización significativa no se agotaba en las referencias a la Primera Guerra Mundial, el nacimiento del socialismo, el bienio rojo y los comités de fábrica; requería una mirada que vinculara lo pedagógico con lo cultural y lo dramático.

Gramsci nace en Cerdeña, y si bien crece en una zona urbana, el conocimiento de las condiciones de vida de los campesinos que describe y analiza profundamente en sus escritos posteriores son parte de su propia experiencia: la vida rural, su cultura, sus creencias, su folclore y sentido común, el tema de la unidad obrero-campesina planteado como la unidad entre el sur rural y el norte industrial, están inscriptos en su propia biografía.

Durante su primera infancia su hogar no sufrió necesidades extremas. El padre, con estudios de derecho incompletos, pertenecía a una típica familia del sur de funcionarios de la burocracia estatal y era empleado municipal. Pero la situación cambia bruscamente cuando el padre es encarcelado por acusaciones de irregularidades administrativas. Gramsci comienza a trabajar en el verano desde los 11 años; luego de terminar la escuela elemental, no puede continuar inmediatamente sus estudios porque debe trabajar, y tarda dos años en ingresar a la escuela media. En su propia biografía personal encuentra las raíces del sentimiento enfrentado a las clases acomodadas, “contra los ricos”, especialmente contra “todos los ricos que oprimían a los campesinos de Cerdeña...”, dice en una carta a Julia Schucht, su esposa, del 6 de marzo de 1924 (en Sacristán, M., 2004, 153).

En un ambiente de habla sarda, su conocimiento del italiano es una ventaja para el desempeño escolar.

Pero personalmente continúa cultivando también la lengua regional y a los 19 años es corresponsal del periódico *L'Unione Sarda*.

En la misma carta mencionada, muestra su transición desde el localismo hacia un pensamiento crítico, de clase, totalizador.

“(...) yo pensaba entonces que había que luchar por la independencia nacional de la región. ¡Al mar los continentales! ¡Cuántas veces he repetido esas palabras! Luego conocí la clase obrera de una ciudad industrial, y comprendí lo que realmente significaban las cosas de Marx que había leído antes por curiosidad intelectual.”

Su contacto con la literatura socialista se inicia a través de su hermano que cumple el servicio militar en el norte. Cuando a los 20 años obtiene

una beca para seguir estudios universitarios en Turín, decide cursar lingüística y filología, y se interesa en particular por la lengua sarda.

En Turín, le impresiona profundamente que las luchas obreras revolucionarias sean reprimidas por fuerzas de choque compuestas por pastores y campesinos de su Cerdeña natal, lo que plantea violentamente el conflicto norte-sur, la división y el enfrentamiento entre obreros y campesinos.

2. LA CUESTIÓN DEL LENGUAJE

La cultura rural, cultura del silencio. Propuestas para la enseñanza

Para entender el contexto meridional, apelamos a la película Padre Padrone,⁴ que describe una vida con muchos puntos de contacto con la suya, aunque no urbana.

El desarrollo de la acción comienza en Cerdeña en 1947, en los años de posguerra. Puede pensarse sin temor de caer en el error que la situación de la isla 40 o 50 años antes, en los tiempos de Gramsci en Cerdeña, debe haber sido igual o peor a la retratada en la película.

Gabino es un niño rural de 9 años obligado a abandonar la escuela. Como pastor de ovejas sufre la soledad, el miedo, y la brutalidad del padre. En la película, la vida sexual rural se muestra en todas sus variantes: la masturbación, la zoofilia y las relaciones de pareja reducidas a un breve coito.⁵ Para el niño, el drama mayor consiste en el silencio diurno prolongado en las lóbregas noches del campo; a los 20 años no sabe leer ni escribir ni conoce las cuatro operaciones. Por decisión del padre es enviado al servicio militar, y lejos del medio rural aprende el italiano, se alfabetiza y se inicia en conocimientos tecnológicos. Finalmente, decide cursar estudios universitarios de lengua y filología. Años después escribe la novela autobiográfica en que se basa el film.

Cerdeña, la interrupción de los estudios, el servicio militar como fuente de contacto con el mundo, y la opción por estudios lingüísticos en un

gran centro urbano, son temas comunes al protagonista de la película y a Gramsci. Por eso las derivaciones de esta introducción para un primer acercamiento a la obra del autor son fecundas.

En la película aparece una y otra vez el tema de la escolaridad: interrumpida, ausente, retomada, y finalmente coronada por los estudios superiores.

Desafía nuestra conciencia de educadores la frase del padre cuando retira a Gabino de la escuela y grita *“Los legisladores pueden dictar fácilmente una ley haciendo obligatoria la escuela, pero no pueden por ley eliminar la pobreza.”*

La película muestra un ambiente escolar conformado por decenas de niños en las mismas condiciones y a la espera del mismo porvenir, la impotencia de la maestra frente al medio y frente al padre. Y la dura, pero posible, transformación de Gabino en intelectual.

Los directores del film, los hermanos Taviani, dicen:

“(...) este hombre que había crecido rodeado por el más absoluto silencio, en el momento de elegir la materia de estudio a la que dedicará su vida, elige la ciencia de la palabra, la ciencia de la comunicación.”

Entonces se proponen una película sobre la base del sonido y del silencio, los dos extremos de la tensión.⁶

Entre nosotros, Ricardo Nassif ya había planteado el problema del silencio para las pedagogías latinoamericanas: sostenía que los descendientes de los mayas, los aztecas y los incas, en las aldeas, los campos, las montañas y los suburbios de las grandes ciudades, sólo conocen el silencio y la pobreza; y citaba una frase de Freire: *“La cultura rural de América Latina es la cultura del silencio”* (Nassif, R., 1984, 81).

La Babel y el campo popular

La obra de Gramsci retoma una y otra vez la importancia de la lengua, y la relación entre la lengua y los dialectos. En Cerdeña, la lengua sarda

fue reconocida recién en 1997, a sesenta años de su muerte, como segunda lengua oficial después del italiano.

Historizando el problema, Hobsbawm relata que a lo largo de los siglos XIX y XX se fortalecieron los estados-nación, y hacia fines del siglo XIX la nacionalidad pasó a definirse principalmente por características étnico-lingüísticas: los irlandeses ligaron la cuestión nacional al uso del gaélico, los vascos al uso del vasco, y los judíos sionistas crearon el hebreo como lengua coloquial. En muchos casos, las lenguas fueron una creación artificial, que estandarizó, normativizó con fines políticos las lenguas habladas, no literarias.

Apareció así un “nacionalismo lingüístico”, generado por quienes escribían y leían la lengua, no por quienes la hablaban.

Los estados-nación requerían habitantes y ciudadanos alfabetizados, y una educación pública general. Hobsbawm sostiene que el período 1870-1914 fue la era de la escuela primaria en casi todos los países europeos, y que cada sistema educativo nacional exigía una lengua nacional de instrucción. En consecuencia, la escuela apuntaló a la lengua como requisito de nacionalidad. El estado ruso, por ejemplo, intentó otorgar a la lengua rusa el monopolio de la educación, “rusificando” a las nacionalidades menores (Hobsbawm, E., 1997, 154-160).

En el caso de nuestros pueblos originarios, la conquista les impuso una lengua extraña por la fuerza, y sólo a través de una resistencia de siglos lograron atesorar las propias, parcialmente reconocidas en las últimas décadas.

En cientos de aulas los docentes encuentran el silencio y la diversidad cultural e idiomática en la presencia de niños, jóvenes y adultos migrantes o hijos de migrantes.

Gramsci dirá que

“La gramática normativa escrita presupone siempre, por lo tanto, una ‘elección’, una dirección cultural, es decir, un acto de política cultural-nacional” (LVN, 223).⁷

Al definir a la filosofía como concepción del mundo y la labor filosófica como tarea cultural para transformar la “mentalidad” popular, Grams-

ci sostiene que la cuestión del lenguaje y de los idiomas pasa a un primer plano.

En su lucha por la construcción de un nuevo bloque histórico, de un nuevo conformismo, en su pugna por la formación del “hombre colectivo”, por alcanzar una nueva unidad “cultural-social”, plantea:

“Si así son las cosas, revélase la importancia de la cuestión lingüística general, o sea, del logro de un mismo ‘clima’ cultural colectivo” (MS, 34).⁸

La construcción de hegemonía cultural requeriría –al menos en la dimensión de un determinado territorio– superar la dispersión y las incomprensiones en las que Dios sumió a los hombres al crear las distintas lenguas y destruir la torre de Babel.

Acercar de la actitud ante el problema de la unidad de la lengua nacional, Gramsci reflexiona:

“Si se parte del presupuesto de centralizar lo que ya existe en estado difuso, diseminado, pero inorgánico e incoherente, parece evidente que no es racional una oposición de principio, sino por el contrario una colaboración de hecho y un acogimiento de buen grado de todo lo que pueda servir para crear una lengua común nacional, cuya no existencia determina fricciones especialmente en las masas populares, en las cuales son más tenaces de lo que comúnmente se cree los particularismos locales y los fenómenos de psicología estrecha y provincial; se trata, en suma, de un incremento de la lucha contra el analfabetismo, etc.” (LVN, 224).

Es decir, ve necesaria una lengua común contra todo lo que contribuye a la dispersión del campo popular, como parte del proceso de construcción de una mirada coherente, unitaria, que permita compartir racional y emocionalmente una misma concepción del mundo.

Con referencia a los dialectos, Gramsci sostiene “que cada idioma tiene los elementos de una concepción del mundo y de una cultura...” y que, quien habla solamente un dialecto, tiene una mentalidad “estrecha y provincialiana” en relación con las grandes corrientes del pensamiento mundial, así como intereses estrechos, corporativos, economistas, no univer-

sales; afirma que un idioma nacional rico y complejo puede traducir otra cultura, “pero con un dialecto no es posible hacer lo mismo” (MS, 13).

Lo rural y lo lingüístico en nuestra América a principios del siglo XXI

Estos debates no pertenecen sólo a la historia.

A principios del siglo XXI, como a principios de siglo XX, la problemática lingüística sigue viva; más aun, es posible constatar que la globalización y las migraciones replantean un reverdecimiento de las cuestiones nacionales e idiomáticas. Y también los procesos de descolonización cultural, en particular en los países que fueran conocidos como integrantes del “Tercer Mundo” y hoy actualizan procesos de liberación.

Lo rural y lo lingüístico son cuestiones de un peso especial, por ejemplo, en países como Bolivia, y en todo país latinoamericano que preste atención al problema de los pueblos originarios.

Un pastor de llamas y hablante aymará, nacido en la segunda mitad del siglo XX, es hoy presidente de Bolivia.

“Los primeros años de Evo fueron tan duros como los que siguieron, marcados por el silencio y la carencia. Sin luz eléctrica, sin agua potable, con alimento escaso: la misma precariedad que aún alberga a la gran mayoría de los habitantes del altiplano boliviano. (...) Poco después la miseria obligó la primera mudanza y vinieron a la Argentina, a la zafra jujeña. Cerca de Ledesma tuvo Evo su bautismo escolar y conoció el español. ‘Yo era aymara cerrado’, recuerda, ‘estuve semanas sin abrir la boca: no entendía nada’. De regreso, siguió el trabajo de campo y también la escuela. (...)”

En el servicio militar aprendió a tocar la trompeta y como músico integró la Banda Real Imperial” (Hinde Pomeranec, *Clarín*, 23/01/06; la negrita es del original).



A los 20, junto a su madre María Ayma Mamani.
(Foto: AFP, AP, EFE y Reuters; Clarín 23/01/2006)

Hoy en Bolivia, al calor de los procesos de transformación social, se ha establecido que la administración pública debe ser plurilingüe y la enseñanza debe impartirse en tres idiomas: castellano –como idioma de integración–, una lengua extranjera –como idioma de comunicación con el mundo– y un idioma indígena (aymara en La Paz, quechua en Cochabamba y guaraní en Santa Cruz).⁹

En nuestro país, la película “La deuda interna”¹⁰ plantea otra biografía en la misma línea. Su protagonista es Verónico Cruz, un joven indio. Sin madre y con el padre alejado, vive al cuidado de una abuela que casi no habla, pasando largos días en silencio. La abuela no quiere que concurra a la escuela, hasta que, gracias a la persuasión del maestro y una carta en la que el padre expresa ese mismo deseo, Verónico ingresa a la escuela. Su amiga Juanita es pastora de llamas. Nacido entre valles y montañas y sin saber del mar, muere en el hundimiento del Crucero General Belgrano durante la guerra de Malvinas.

El problema de la lengua persiste por lo tanto como cuestión a trabajar en los procesos de liberación, descolonización, construcción del campo popular, construcción de una cultura renovada, popular.¹¹ La escuela y la lengua, la lengua y la escuela, transitan juntas los desafíos de la historia.

Pero el desarrollo histórico y las experiencias del siglo XX han subvertido los análisis teóricos clásicos acerca de los sujetos participantes y protagonistas, de la unidad cultural, de los objetivos de un proceso revolucionario. Concebimos hoy el peso del problema cultural y lingüístico –que Gramsci planteó en el terreno de un marxismo poco proclive a recibirlo– más medular que antes y, sin embargo, las teorías y las prácticas indican en este tema rumbos que no pueden seguir al pie de la letra los propuestos por el autor. En particular, que unidad cultural y nacional no se oponen a diversidad y pluralismo.

3. LA UNIDAD ITALIANA, EL ESTADO NACIÓN Y EL EDUCADOR

El problema de la unidad italiana no es un tema menor en la obra de Gramsci. Como se sabe, Alemania e Italia alimentaron sentimientos nacionales durante siglos, pero alcanzaron su unidad tardíamente, recién en las décadas del 60 y el 70 del siglo XIX. En ambos países, aunque no sólo en ellos, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX creció el espíritu nacionalista, que heredó rasgos del romanticismo. Ya entrado el siglo XX, en estos países se desarrollan el nazismo y el fascismo.

El fascismo se apropió del nacionalismo y le dio contenido imperialista expansionista: levantó las ideas de la gran Italia y la gran Alemania, y las ambiciones por territorios coloniales. La “gran Italia” se conformó con los territorios de la parte de la Somalia obtenida a finales del siglo XIX, y las nuevas conquistas de Libia –impulsada por el Banco de Roma (Paris, R., 26)– y de Abisinia (hoy Etiopía).

En el interior de Italia perduraron las divisiones regionales, la diversidad y los enfrentamientos culturales.

El libro *Corazón*, de Edmundo D'Amicis, editado en 1886, difundido en escuelas de todo el mundo, es un claro ejemplo de la presencia de esa diversidad y del trabajo escolar tendiente a una cosmovisión homogenizadora, por sobre orígenes sociales y regionales diferentes: "*Parece que la escuela hace a todos iguales y amigos*" leemos en sus páginas (D'Amicis, E., 2004, 165).

Entre los cuentos mensuales de *Corazón* encontramos "El chico calabrés", "El pequeño patriota paduano", "El pequeño vigía lombardo", "El pequeño escribiente florentino", "El tamborcillo sardo", "Sangre romana", es decir, un desfile de las distintas regiones italianas.

Dice el maestro al presentar al chico calabrés a la clase:

"Acordaos bien de lo que os digo. Lo mismo que un muchacho de Calabria está como en su casa en Turín, uno de Turín debe estar como en su propia casa en Calabria; por eso luchó nuestro país cincuenta años y murieron treinta mil italianos. Cualquiera de vosotros que ofendiese a este compañero por no haber nacido en nuestra provincia, se haría para siempre indigno de mirar con la frente levantada la bandera tricolor" (D'Amicis, E., 2004, 17).¹²

Los argentinos tenemos nuestra propia saga de enfrentamientos y encuentros en la construcción de la unidad nacional: las oposiciones entre Buenos Aires y el interior, entre pueblos originarios y españoles, criollos e inmigrantes, no hallaron todavía respuestas con efectos profundos en la ideología y la cultura de los sectores más postergados, las capas medias ni los intelectuales. Las expresiones xenófobas y racistas manifestadas a fines de 2010 frente al conflicto por la vivienda en la zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires ponen al descubierto viejas lacras.¹³ Por eso, al decir de Héctor P. Agosti, porque es posible encontrar analogías entre el desarrollo cultural italiano y nuestros desencuentros culturales, las notas de Gramsci tienen "*un sabor argentino, una virtualidad argentina que extremece*" (Agosti, H. P., 1976). Resta aún recorrer un largo camino de construcción política, económica y cultural en el que los relatos de la historia y el papel de la escuela serán primordiales.

En los años '20, Gramsci se planteaba el problema de la unidad nacional, de la construcción de la nación, desde una óptica nueva: la del socialismo y la hegemonía proletaria.

En "Algunos temas de la cuestión meridional", escrito en 1926 (en Sacristán, M., 2004, 192), analiza la actitud de la clase obrera para llegar a ganar la hegemonía político-cultural, la que, remarca enfáticamente, debe y puede ser conquistada por la clase obrera antes de la toma del poder.

Gramsci plantea que "*cada acto histórico sólo puede ser cumplido por el 'hombre colectivo'*" (MS, 34), y bucea en el pasado y el presente para encontrar cómo conformarlo.

Encuentra en *El Príncipe* de Maquiavelo una propuesta de dirigente para la construcción de una unidad nacional popular colectiva con un fin político, "*una fantasía concreta que actúa sobre un pueblo disperso y pulverizado para suscitar y organizar su voluntad colectiva*". Maquiavelo, dice Gramsci, presenta al Príncipe en forma utópica, simbólica, ideal, con elementos pasionales, míticos, y potentes recursos dramáticos.

"(...) Maquiavelo trata de cómo debe ser el Príncipe para conducir a un pueblo a la fundación de un nuevo Estado y la investigación es llevada con rigor lógico y desapego científico. En la conclusión, Maquiavelo mismo se vuelve pueblo, se confunde con el pueblo, mas no con un pueblo concebido en forma 'genérica', sino con el pueblo al que Maquiavelo previamente ha convencido con su trabajo, del cual procede y se siente conciencia y expresión y con quien se identifica totalmente. Parece como si todo el trabajo 'lógico' no fuera otra cosa que una autorreflexión del pueblo, un razonamiento interno, que se hace en la conciencia popular y que concluye con un grito apasionado, inmediato. La pasión, de razonamiento sobre sí misma, se transforma en 'afecto', fiebre, fanatismo de acción" (Maq., 26).¹⁴

En este contexto de significados, Gramsci entiende por Príncipe a quien juega un papel docente, educador: el Estado, educador o docente de toda una nación; la escuela y el maestro; la clase social que en cierto momento histórico es centro de atracción y educación de otras clases

sociales aliadas; el dirigente —el tribuno del pueblo—, el partido político, los legisladores, los padres. Cuando se refiere a la clase obrera, su partido y su estado, habla del nuevo Príncipe.

Se entienda como intelectual, como docente, como gobernante, el educador se ha adelantado en la adquisición crítica de los conocimientos, no se subordina a la espontaneidad ni al sentido común dominante. Tiene y ejerce una autoridad no arbitraria y reconocida. Tan lejos está Gramsci de desconocer la autoridad del dirigente, del docente y de la escuela, como de pretender imponerlas arbitrariamente.

El nuevo Príncipe como educador, un intelectual con un nuevo perfil

En cada caso, el nuevo Príncipe debería proceder del pueblo o confundirse e identificarse totalmente con él, sentirse su conciencia y su expresión, convencerlo con su trabajo. Autorreflexión, conciencia, pasión, acción, nos colocan en el terreno de la modernidad y la emancipación, de la praxis revolucionaria y de la praxis pedagógica; nos dibujan un educador, un maestro, que ha formado mayor conciencia, autocrítico. Pero que, a diferencia del modelo de la modernidad, no lo ha logrado en un proceso individual, sino como reflexión de un conjunto, y desde esa conciencia no actúa en forma paternalista, sino comprometida.

Salta a la vista la relación de estas líneas con la formulación de Marx en su III^a Tesis sobre Feuerbach:¹⁵

“La teoría materialista de que los hombres son productos de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que son los hombres quienes cambian las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ejemplo, en Robert Owen).”¹⁶

La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria” (Marx, C., 1973, 9).

La pregunta de Marx —quién educará al educador— propone a la educación un giro copernicano, y continúa siendo en nuestros tiempos el problema central de la reflexión y la elaboración pedagógicas. Marx concluye que educador y educando se educan en la práctica revolucionaria, pero éste es sólo el esbozo general de una respuesta. A lo largo del siglo XX, Gramsci y Freire han avanzado en aproximar contribuciones teóricas prácticas al interrogante legado por Marx.

Si tenemos presente la Tesis XI de Marx sobre Feuerbach, que invita no sólo a interpretar el mundo sino a transformarlo, podemos entender lo que Marx dijo sobre la práctica revolucionaria a toda práctica (praxis) transformadora en sentido progresista, entre ellas a la praxis educativa.

La III^a Tesis de Marx sobre Feuerbach se refiere a los sujetos, la educación, y los procesos históricos. Podría criticársele que plantee una coincidencia racional entre objetividad y subjetividad —antes que histórico fáctica—, en la línea racionalista que impregnó al marxismo.

Cuando Gramsci analiza procesos históricos concretos, ve momentos de distanciamiento intelectuales-masas, así como momentos de aproximación e identificación entre las masas y los intelectuales que expresan sus intereses, sean surgidos de su seno o incorporados a ellas. Pero aproximación y fusión no suponen indiscriminación entre intelectuales y masas, ni dilución del papel de los intelectuales, sino crecimientos para ellos e incidencias mutuas.

En eso consiste la relación dialéctica entre los intelectuales de carácter popular y las masas:

“(…) todo salto hacia una nueva ‘amplitud’ y complejidad del estrato de los intelectuales está ligado a un movimiento análogo de la masa de los simples, que se eleva hacia niveles superiores de cultura y amplía simultáneamente su esfera de influencia, entre eminencias individuales o grupos más o menos importantes en el estrato de los intelectuales especializados” (MS, 21).¹⁷

Distinto es lo que sucede en la relación intelectuales-masas en el caso de quienes se dirigen a ellas para mantenerlas en una situación de subordinación ideológica.

El Estado y el sujeto social dirigente

El tema del nuevo Príncipe nos coloca frente al problema del sujeto social dirigente de las transformaciones culturales y políticas.

También en este punto asistimos en nuestra época al protagonismo de nuevos sujetos sociales motores de los grandes cambios, a diferencia del momento en que Gramsci desarrollaba su pensamiento, los principios del siglo XX y las revoluciones proletarias de Europa.

En el caso de Bolivia, por ejemplo, los pueblos originarios, el indio aymará, se han planteado como sujetos políticos principales. Dice Álvaro García Linera, vicepresidente de Bolivia, que en su país el indianismo ha dejado de ser una ideología que sólo se limita a resistir, una ideología de clases y grupos subalternos o subordinados; por el contrario, el indianismo se ha ido expandiendo hasta conseguir conquistar la dirección cultural y política de la sociedad frente a la ideología neoliberal, y hoy constituye el núcleo discursivo y organizativo de la “nueva izquierda” boliviana.

En su momento, con vistas a las transformaciones necesarias, Maquiavelo aconsejaba al Príncipe tomar en cuenta las condiciones objetivas heredadas, la ocasión propicia, y poseer las virtudes, el valor, la astucia y el patriotismo de un gobernante capaz de conquistar la felicidad de su pueblo, en un juego de dominación / consenso / liberación.

En tiempos de Gramsci, las condiciones concretas en Italia mostraban la falta de una auténtica revolución burguesa jacobina que hubiera llevado a cabo una revolución agraria; en cambio, había habido una revolución pasiva, conservadora, conocida como el Risorgimento, que dio lugar a un rápido desarrollo capitalista y a la vinculación del capital industrial con el capital terrateniente y el financiero. A esto se agregaba la ausencia en Italia de la Reforma religiosa, del protestantismo, que en Europa había acompañado la acumulación capitalista con una revolución en la cosmovisión ideológica de la sociedad.

Desde estas condiciones, para Gramsci el problema era cómo construir un Estado dirigido por la clase obrera industrial, cómo construir en las condiciones concretas de Italia de las primeras décadas del siglo XX la hegemonía proletaria y el socialismo.

Para Gramsci el problema nacional se inscribe en el marco de la hegemonía obrera: la clase obrera debe ganar y dirigir a los campesinos, y ganar a los intelectuales como masa, construir un nuevo bloque histórico. Es decir, se plantea el problema leninista de las alianzas de clase, en primer lugar entre obreros y campesinos: obreros industriales del norte y campesinos del sur.

Al estudiar la cuestión campesina, encuentra que ésta tiene en Italia dos formas peculiares: la cuestión meridional y la cuestión vaticana.

La cuestión meridional

Gramsci describe la situación meridional con términos como “concreto”, “relaciones de clase existentes en Italia”, “históricamente determinado”, “determinada tradición”, “determinado desarrollo de la historia italiana”, “típico”, “peculiar”.

Por eso podemos decir que Gramsci no nos dicta recetas, o que, en todo caso, su receta sería: “estudien las relaciones de clase concretas existentes en su país, su historia, su geografía, su cultura, sus tradiciones, sus peculiaridades...”

Para el caso italiano, encuentra que “La sociedad meridional es un gran bloque agrario...” constituido por tres grupos:

- la mayoría campesina, dispersa y desorganizada;
- los intelectuales con origen en la pequeña y mediana burguesía rural;
- los grandes poseedores de tierras –en lo económico político– y los grandes intelectuales –en lo ideológico– que dominan al conjunto del bloque.

Para dar a entender el peso de “la cuestión meridional” en la sociedad y la cultura italianas, Gramsci explica que todas las iniciativas culturales de Italia central y septentrional en el siglo XX están influenciadas por intelectuales meridionales; analiza que tres quintas partes de la burocracia estatal de todo el país proviene de los intelectuales medios del sur; y

que grandes intelectuales del sur, como Benedetto Croce, han actuado como “moderadores” de los movimientos juveniles, como líderes de una “cultura liberal democrática”, atrayendo a la juventud a su alrededor, pero alejándola de la rebeldía y de las masas campesinas y acercándola a la burguesía nacional y al bloque agrario (en Sacristán, M., 2004, 193).

En la Argentina, en los años '40 y '50 se produjo un fuerte éxodo del campo a las ciudades; en nuestro caso, la población de origen rural, por su ocupación, no fue a alimentar a la administración, sino a la clase obrera industrial y a las capas medias bajas; y, por su lugar de residencia, una parte considerable fue a habitar las nuevas “villas miserias”.

También en nuestro país, en distintos momentos históricos, se gestaron alianzas lideradas por el sector rural: en particular, en 2008 se conformó un bloque agrario –de corta duración– en torno de un núcleo dirigente de grandes propietarios y empresarios agrícola-ganaderos, al que, exceptuando el pequeño campesino pobre, se unieron medianos y pequeños productores y empresarios con el apoyo de amplios sectores urbanos, para oponerse al impuesto a las altas ganancias impulsado por el gobierno con vistas a una redistribución de la renta.

Sin embargo, demográfica y culturalmente, la ciudad predomina sobre lo rural, que persiste en forma marginada. ¿Qué cabida tienen en los contenidos escolares los modelos no urbanos, la cultura de nuestra amplia geografía, las variaciones del lenguaje y la expresión, cuya diversidad existe y se manifiesta también en las aulas de las grandes ciudades? ¿Qué espacios curriculares dan cuenta de los problemas del suelo, la contaminación y la producción agropecuaria? Por otro lado, ¿qué atención tiene la educación rural en el marco de las políticas educacionales?

La cuestión vaticana

Dice Gramsci que “el hecho” y “el concepto” de nación y patria surgieron en Italia entre 1789 y 1848, cuando se convirtieron “(...) en elemento ordenador –intelectual y moralmente– de las grandes masas populares en competencia victoriosa con la Iglesia y la religión católica)” (Maq.,

207, entre paréntesis en el original). Fueron décadas de auge del liberalismo y de una cosmovisión laica y científica del mundo.

Si bien el sentimiento religioso estaba tan difundido en el sentido común que “cristiano” era sinónimo de “hombre” –no sólo en Italia–, sin embargo como creencia el catolicismo había retrocedido y se mantenía, decía Gramsci, entre los campesinos, los enfermos, las mujeres y los viejos.

Ante la pérdida de influencia, el Vaticano creó la Acción Católica y la Democracia Cristiana para disputar espacios en la política, y desarrolló el movimiento sindical católico.

El catolicismo –el Vaticano en Italia– sostenía que la propiedad privada, en especial de la tierra, era un “derecho natural” que no podía ser menguado ni siquiera con impuestos, principio que también beneficiaba a los pequeños campesinos. La Iglesia difundía la resignación: los pobres debían conformarse con su suerte, porque las clases y la distribución de la riqueza habían sido fijadas por voluntad divina; afirmaba que los problemas sociales eran morales y religiosos, y debían ser resueltos a través de la caridad y las limosnas (Maq., 213).

Entre 1922 y 1929, durante los papados de Pío XI y Benedicto XV, el Vaticano consolidó su alianza con el fascismo (Maq., 236).

Si en la segunda mitad del siglo XIX, durante la unificación o Risorgimento y la separación Iglesia-Estado, Italia había establecido que los gobiernos no subsidiarían ningún culto religioso, en 1918 se volvió al sostenimiento del culto católico, y en 1929 Mussolini firmó el Concordato (Pacto de Letrán) con el Vaticano, bajo el lema “Iglesia libre en Estado libre”. Por el mismo se estableció la Ciudad del Vaticano, la religión católica pasó a ser religión oficial del Estado, los obispos debían jurar lealtad al Estado, se adoptaron leyes de matrimonio y divorcio acordes con la doctrina católica, y se abrió el sistema educativo a la injerencia vaticana.

Con motivo del Concordato, desde la cárcel Gramsci denuncia al clero como una casta privilegiada dentro del Estado; una casta, dice Gramsci, que había tenido el monopolio cultural y educativo antes del Estado

moderno, que los había perdido, y que los recuperaba en gran medida por la fuerza que le brindaba el Estado a través del Concordato, porque con su sola influencia no habría podido hacerlo. En educación, la Iglesia reasumió funciones de Estado, como un estado dentro del Estado, porque el Concordato la autorizaba a avanzar especialmente en educación elemental y media, los escalones del sistema en que se detienen los sectores populares; y a avanzar también en la educación universitaria, por el reconocimiento de las universidades eclesiales en pie de igualdad con las estatales.¹⁷ Gramsci denuncia que la Iglesia incide así en el período más maleable de la formación, y pasa a participar de la educación de los grupos dirigentes, de la futura burocracia estatal. Con el Concordato, dice Gramsci, “El Estado salvó a la Iglesia” (Maq., 236-241).

En la Argentina, la pugna con la Iglesia es permanente en relación con los subsidios a la educación confesional y con los contenidos generales de la educación.

Otros modelos para otras realidades

Desde estos elementos históricos y constitutivos, Gramsci se planteaba el tema de la unidad italiana a principios del siglo XX. Pero si su consejo es el análisis concreto de la situación concreta, en otros espacios y tiempos, la tarea de la emancipación plantea otros desafíos a las clases subalternas y los pueblos dominados.

Con respecto a la cuestión nacional, Bolivia, por ejemplo, no se propone ser un Estado Nación centralizado y monolítico al estilo de los siglos XIX y XX, sino un estado unitario plurinacional.

Álvaro García Linera denunciaba la incongruencia de adoptar en Bolivia criterios estatales modernos, en una sociedad “premoderna, multivilatoria y pluricultural”, de mayoría indígena y con una economía no mercantil. Y proponía diseñar una nueva estructura estatal

“... mediante un modelo de descentralización basado en modalidades flexibles de autonomías regionales por comunidad lingüística y cultural” (García Linera, Álvaro, 2003).

En esto ha avanzado el nuevo texto constitucional boliviano aprobado en 2009.

A diferencia de los Estados Nación instituidos a finales del siglo XIX, Bolivia se reconoce a principios del siglo XXI como estado plurinacional e intercultural, constituido por 36 naciones indígenas originarias, y la actual Constitución boliviana oficializa 36 idiomas, además del castellano. Las distintas instancias de gobierno deben utilizar al menos dos idiomas oficiales, uno de ellos el castellano. En el Estado plurinacional, la educación es plurilingüe y la historia plurinacional, una narrativa compuesta de historias nacionales de varias naciones.

Bolivia concibe la unidad nacional no con parámetros de uniformidad, sino de pluralismo cultural y lingüístico; no multicultural, sino intercultural. Un estado no homogeneizante, sino incluyente y pluralista, con esferas de derechos universales para toda la población, y esferas de derechos diferenciados por comunidades.

Qué y cuánto de esto es bueno para otras realidades, y qué otras construcciones pueden ser necesarias e imaginadas, es asunto de cada pueblo en el camino de su liberación.

4. EL PAPEL DE LOS INTELLECTUALES

Los intelectuales tradicionales

“Son historias personales y colectivas que se repiten en diferentes puntos del país. (...) primero los campesinos son engañados para firmar documentos que supuestamente los beneficiarían, luego llega la intimidación para abandonar sus tierras, después la presencia policial para concretar el desalojo y un sistema judicial que se convierte en la herramienta más sofisticada del modelo de los agronegocios” (diario Página12, 26/12/09).

Este comentario periodístico remite a relatos de campesinos sobre situaciones comunes en Salta, Formosa, Santiago del Estero, Córdoba, Santa Fe y otras provincias argentinas.

A este tipo de hechos alude Gramsci cuando se refiere a la actividad de los intelectuales tradicionales del sur: una cadena de escribanos, contadores, abogados, jueces y clérigos, que no son intelectuales orgánicos de las masas campesinas, no defienden los intereses del campesino, y a quienes el autor califica con adjetivos como "leguleyos", "picapleitos" y otros, expertos en mantener a las masas populares bajo la dominación de los latifundistas. Cumplen una función ideológico política, y no técnico organizativa de la producción agraria, en base a una arquitectura del derecho armada para defender las relaciones sociales existentes.

En Italia, la masa de campesinos pobres no generaba intelectuales orgánicos propios, al servicio de sus intereses; los intelectuales tradicionales de origen rural meridional actuaban en el campo y en las ciudades, en toda la administración italiana, incluida la burocracia del norte.

Es decir que este tipo de intelectuales no faltaba en las ciudades. Se caracterizaban por un uso específico del lenguaje, que Gramsci llamaba "elocuencia" u "oratoria" —nosotros en criollo diríamos "el chamuyo"—. Conformaban una gran parte de la masa de capas medias incluidas tanto en la sociedad civil como en el Estado, y articulaban a ambos entre sí.

En esta misma línea de intelectuales tradicionales, que hacían de nexo ideológico con la burguesía terrateniente, se encontraban también los grandes intelectuales, que cumplían una función ideológica suturadora de las relaciones de producción existentes.

Los intelectuales se incluyen en las llamadas capas medias, las que en Italia jugaron un papel principal como base de apoyo del fascismo, por su extensión en toda la geografía nacional y su papel articulador de toda la sociedad.

Paréntesis sobre la "clase media"

A propósito de la "clase media", Gramsci nos dice que

"El significado de la expresión 'clase media' varía de un país a otro (como varía el concepto de 'pueblo' y de 'vulgo' en relación a la vanidad de ciertos estratos sociales) y por ello da lugar frecuentemente a equívocos muy curiosos..." (Maq., 183).

Menciona que en Inglaterra la noción de "clase media" aludía a la burguesía, para diferenciarla de la nobleza y del pueblo. En Italia, *"clase media significa 'negativamente' no pueblo, es decir, 'no obreros y campesinos'; significa positivamente las capas intelectuales, los profesionales, los empleados"* (Maq., 184).

La expresión se utiliza a veces para designar a la pequeña burguesía —que tiene obreros o empleados a su cargo, en pequeñas empresas rurales o urbanas, sea en la producción de bienes o servicios—. En rigor, deslindada la pequeña burguesía, cabe la denominación de "capas medias" a los comerciantes o artesanos que trabajan en forma personal e independiente, y los profesionales, periodistas, artistas e intelectuales que trabajan por cuenta propia o en relación de dependencia. Que la clasificación no esté claramente definida no es determinante, porque los límites de la noción son fluctuantes, se modifican entre países, y en un mismo país en distintos momentos históricos.

Más determinante que su perímetro es el peso que tiene este sector por su amplitud, su incidencia sobre los sectores sociales de los que proviene y con los que se vincula, su papel en la formación de la opinión pública y en los cambios del humor social. En esta influencia social de las capas medias pesan más sus elementos subjetivos, psicológicos e ideológicos, que los objetivos o materiales.

Gramsci analiza reiteradamente el papel de las capas medias, sea como burocracia, como intelectuales, como docentes, como fuerzas de seguridad, como eclesiásticos y otros profesionales, y su profunda incidencia en el conjunto social. En el caso concreto de Italia, su peso en el surgimiento y difusión del fascismo. Enfatiza que la revolución proletaria en occidente de principios del siglo XX debe ganar a los intelectuales como masa, y ello implica un trabajo específico hacia los sectores medios. Esta insistencia anticipó un problema con el que se han topado todos los procesos de transformaciones nacionales del siglo XX y principios del siglo XXI, en todas las latitudes.

Los nuevos intelectuales

En el norte de Italia, el desarrollo de la industria generó otro tipo de intelectuales, porque la transferencia de conocimientos a la máquina requería que los trabajadores especializados poseyeran saberes técnico intelectuales, que se formaran como un nuevo tipo de intelectual en condiciones de utilizar la tecnología.

Dice Gramsci:

“El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia motora, exterior y momentánea, de los afectos y de las pasiones, sino que el intelectual aparece insertado activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, y ‘persuasivo’¹⁸ permanentemente...” (I, 15).¹⁹

En el caso de Italia, Gramsci vincula los grupos de intelectuales tradicionales y nuevos con distintos orígenes sociales y geográficos:

“La burguesía rural en Italia, por ejemplo, produce especialmente funcionarios estatales y profesionales liberales, mientras que la burguesía ciudadana produce técnicos para la industria; y por eso la Italia septentrional produce especialmente técnicos y en cambio la Italia meridional principalmente funcionarios y profesionales” (I, 17).

La formación de los intelectuales, la escuela, y la búsqueda del “principio educativo”

Es interesante la reflexión gramsciana acerca de la escuela como instrumento para formar intelectuales diversos y de distinto grado. Gramsci sostiene que la complejidad de funciones intelectuales de un país podría medirse por la complejidad de su sistema educativo, expresado en la amplitud de las especialidades que presenta, y los grados jerárquicos verticales que forma dentro de esas especialidades. (I, 16)

Recordemos que la historia de la educación muestra que en todo sistema educativo se han plasmado, por vía normativa o de hecho, una formación clásica para “la continuidad de los estudios superiores” y una for-

mación profesional “para el trabajo”; división que más allá de los intentos de superación se prolonga en el presente. Los cursos profesionales, las carreras técnicas y las ingenierías forman para “la producción de las cosas”, inspirando en los estudiantes un sentido limitado de responsabilidad ético política, la que estaría depositada en esferas superiores. En cambio estudios como derecho, notariado, economía, administración de empresas, forman para “la administración de los hombres”, para mandar o dominar a otros, para gobernar la sociedad; y el uso del lenguaje, la ejercitación en expresión oral y escrita, es más exigente en estas carreras que en las carreras técnicas y las ingenierías. (Hillert, F.M., 1991).

En relación con la reforma Gentile que profundizaba tendencias a la segmentación entre enseñanza primaria, secundaria y superior y al interior de cada una de ellas, Gramsci recuerda que las escuelas elementales, tradicionales, universalistas, “...estaban fundadas en el principio del trabajo...” (I, 116). Entiende por ello no la formación interesada para el empleo, sino una formación general desinteresada, que vincula el conocimiento de las leyes de la naturaleza para transformarla con el conocimiento de las leyes de la sociedad, aquellas que los hombres crean para regular su vida social y productiva, y que pueden modificar. Concibe al trabajo como actividad teórico-práctica, y propone una escuela única, común, de desarrollo intelectual y manual, que enseñe la historia humana y la historia de las cosas, que reuna la educación primaria y secundaria y tenga al trabajo como principio educativo.

Es interesante destacar que Gramsci no inventa este principio para introducirlo en la educación, sino que encuentra que la educación tradicional giraba en torno del trabajo, porque transmitía ambos órdenes de conocimiento y se correspondía con el desarrollo productivo y cultural de la sociedad. Pero el avance tecnológico generó una dislocación política y de sentidos que se extendió a la escuela, y el fascismo impuso las piores respuestas a esa crisis.

La estratificación de los intelectuales

Las reflexiones de Gramsci acerca de los intelectuales como *tradicionales y nuevos*, de acuerdo con su origen y función –nexos ideológicos o nexos productivos entre clases sociales–, se complejizan con la búsqueda de un criterio interno, referido a la calidad de la tarea intelectual.

Gramsci sostiene que todos los hombres son intelectuales, seres pensantes con determinada concepción del mundo, pero existen grados en el ejercicio de esta función intelectual, desde los semiintelectuales hasta los filósofos, escritores, artistas, y los grandes pensadores; desde los administradores, difusores, hasta los creadores.

“De hecho, la actividad intelectual debe ser distinta en grado también desde el punto de vista intrínseco, grados que en los momentos de extrema oposición dan una verdadera y propia diferencia cualitativa; en el más alto grado se colocarán los creadores de las ciencias, de la filosofía, del arte, etc.; en el nivel más bajo, los más humildes ‘administrativos’ y divulgadores de la riqueza intelectual ya existente, tradicional, acumulada” (I, 18).

Por eso, en sentido estrecho o estricto, define a los intelectuales como la *“capa de personas ‘especializadas’ en la elaboración conceptual y filosófica”* (MS 21).

Probablemente, en la divulgación del pensamiento gramsciano se haya remarcado más la idea de que todos los hombres son intelectuales, que su énfasis en la tarea específicamente intelectual, en el oficio de pensador. Gramsci destaca que existe una capa de personas que trabaja, se ocupa, de la construcción de concepciones del mundo en forma crítica, que sobre la base del conocimiento y del análisis de todo el pensamiento anterior avanza en nuevas formulaciones teóricas. Destaca especialmente que cada grupo social, para alcanzar su “autoconciencia crítica, histórica y políticamente”, debe crear su propia “elite de intelectuales”.

Es interesante la reflexión gramsciana acerca de la escuela como instrumento para formar intelectuales diversos y de distinto grado. Gramsci sostiene que la complejidad de funciones intelectuales de un país se

podría medir por la complejidad de su sistema educativo, expresado en la amplitud de las especialidades que presenta y los grados jerárquicos verticales que forma dentro de esas especialidades (I, 16).

El cuadro que presenta Ch. Bucy Glucksman acerca de la estratificación de los intelectuales es instrumentalmente útil para algunos análisis (Bucy Glucksman, Ch., 1978, 50). Bucy Glucksman señala que se trata solamente de un cuadro aproximativo, reconstruido a partir de notas de Gramsci.

Estratificación de las funciones intelectuales

Ejército (Estado Mayor)	Producción (patrones)	Cultura	Partido Político	Grados intelectuales ²⁰
Oficiales superiores que reorganizan los planes.	Cuadros, ingenieros.	Creadores. Representantes de una escuela filosófica (Croce).	Dirigentes.	Categoría 1. Intelectuales.
Oficiales subalternos que aseguran la ejecución.	Empleados agentes técnicos... Función técnica, administrativa. Vigilancia.	Empleados del aparato cultural.	Cuadros intermedios.	Categoría 2. Semi intelectuales.
Soldados.	Obreros.	Público.	Militantes de base.	Categoría 3.

Una atención especial merecen para Gramsci las funciones organizativas de los intelectuales, las de aquellos que piensan en la dirección del trabajo del conjunto, en la distribución de tareas, en la conducción.

Recordemos que eran los tiempos en los que Taylor escribía acerca de la organización científico racional del trabajo, diferenciando dirección de ejecución, Ford de la división del trabajo en la línea de producción, y Lenin de la organización de un partido revolucionario.

Al abordar el tema de los intelectuales y la cultura, Gramsci escribirá también sobre la organización de la cultura; aunque, como dice Bucy Gluksman, en Gramsci el estudio del movimiento predomina siempre sobre el estudio del momento institucional. Movimiento e institucionalización se cruzan cuando propone analizar toda la producción periodística, desde los grandes diarios hasta los boletines barriales; las editoriales, los diversos núcleos de intelectuales, y el sistema educativo en su historia, estructura y contenidos.

Si analizamos la organización de la cultura en distintas esferas sociales, encontramos una división horizontal del trabajo cruzada por una estratificación vertical.

Althusser señala que toda división técnica u horizontal del trabajo es al mismo tiempo una división jerárquica del trabajo, o vertical. Esta doble división del trabajo requiere de una formación acorde con sus funciones, por eso, dice Althusser, la escuela y otras instituciones del Estado enseñan habilidades, técnicas y conocimientos, y junto con ellos "*reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo...*" (Althusser, L., 1988, 14), es decir, reglas de mando y de obediencia para los distintos puestos de trabajo.

También en la organización profesional de la educación existen las divisiones horizontales y verticales: los profesores de lengua, matemática, historia, biología, etc., comparten entre sí un mismo estrato laboral horizontal, pero participan al mismo tiempo de una división vertical, frente a directivos, supervisores, autoridades del aparato administrativo, y un amplísimo conjunto de especialistas en contenidos, tecnología, psicopedagogía, planeamientos, estadísticas, etcétera. En este sentido, podríamos

aplicar a la actividad educativa la mirada gramsciana que ve a la educación y a la cultura como organización —"la organización de la escuela y la cultura"—. Desde la óptica de Bourdieu sobre el campo profesional (Bourdieu, P., 1983), recordamos que las diferencias de jerarquías constituyen también diferencias en la distribución de saber y de poder.

Situación y posición

En la constitución de los intelectuales, Gramsci diferencia las condiciones objetivas o materiales de trabajo y de vida —asalariados, independientes, desocupados, sobreeducados, etc.—, a las que engloba bajo el término de *situación*, de la *posición* ideológica del intelectual; si se identifica con los intereses agrarios, burgueses, o con los populares y proletarios. Sostiene que los intelectuales urbanos que participan como técnicos en el proceso productivo, que están en contacto con la clase obrera y bajo su influencia, deberían participar de las organizaciones sindicales y políticas del proletariado. Y que, en su conjunto, los intelectuales deben ser ganados como masa para la causa de las clases subalternas.

En el terreno de la subjetividad, Gramsci no alude sólo a la ideología sino también a la psicología. Por ejemplo, sugiere analizar si las aspiraciones de los intelectuales son de ascenso social individual, de independencia, de paternalismo, de mando y dominación, o de solidaridad colectiva.

Desarrolla además el concepto de *intelectual orgánico*, como aquel intelectual que, o bien ha surgido de una capa o clase social, o bien se ha identificado y fundido con ella e ideológica y psicológicamente se considera miembro de ese sector, es parte del conformismo de ese sector, participe o no formalmente de sus movimientos o partidos.

Si llevamos estas reflexiones sobre los elementos psicológicos e ideológicos al análisis del gremio docente, podemos recordar que durante décadas los docentes se resistieron a considerarse a sí mismos trabajadores asalariados como otros, y a conformar una asociación gremial docente. En la Argentina, recién en 1973 se constituyó la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), lo que marcó

un hito histórico en la autoconciencia de los docentes como trabajadores; tiempo después se incorporaban al conjunto del movimiento obrero. Sin embargo, como trabajadores, los educadores se identificaron a sí mismos por largos años como “los obreros de la tiza” y circunscribieron sus luchas a las reivindicaciones económicas y presupuestarias, junto con la defensa general de la escuela pública, pero eludiendo su papel como trabajadores intelectuales, como trabajadores de la cultura. Finalmente, asistimos a luchas sindicales y prácticas docentes dirigidas también a los contenidos y a la calidad de la enseñanza, por una educación emancipatoria, nacional, latinoamericanista, popular, incluyente. Este grado de conciencia —práctica y teórica— permite al gremio poner en juego una amplia diversidad de alternativas pedagógicas, anticipatorias de una educación y un mundo mejor y posible. E implica quebrar en la práctica el límite tradicional que les asigna el lugar de meros aplicadores, practicantes, de lo que otros intelectuales crean y elaboran, según su *situación*, objetiva o material, en el lugar de trabajo.

Además, por su actitud ideológica y psicológica, los docentes pueden asumir distintas *posiciones*.

Giroux y Aronowitz reconocen distintos tipos de profesores y trabajadores de la educación: acomodaticios, hegemónicos, críticos y críticos transformadores (Giroux, H., y Aronowitz, S., 1987).

Denominan *acomodaticios* a los intelectuales —incluidos los docentes— que desconocen que su sentido común y sus prácticas cotidianas contribuyen al mantenimiento del orden establecido, adoptan una actitud ingenuamente apolítica o de condena de la política, se niegan a asumir riesgos, se escudan en el profesionalismo y la objetividad científica.

Los autores llaman *hegemónicos* a aquellos intelectuales que tienen predilecto o liderazgo moral e intelectual en el medio educativo, y ponen su conocimiento al servicio de las clases dominantes. En términos de Gramsci, son intelectuales subalternos que elaboran ideologías para dominar a los demás. Ocupan cargos en el planeamiento, la investigación, la selección de contenidos y la administración del sistema, en distintos escalones de conducción educativa; tienen cierto grado de autonomía limitada, pero subjetivamente suelen creer que la poseen en mayor grado que el real.

Los intelectuales *críticos* no se identifican con el sistema, protestan y asumen actitudes ideológicas de oposición, consideran la crítica como parte de su obligación profesional como intelectuales. Pero defienden su independencia, no se comprometen con los grupos sociales ni con la acción política. Suelen escudarse en la desconfianza a los políticos y a la burocracia, en el escepticismo acerca de las posibilidades de incidir como sujetos en los cambios.

Los intelectuales *críticos transformadores* se comprometen en el trabajo con distintos sectores sociales populares, tanto en la educación formal como en otras alternativas pedagógicas, desde distintos escalones del sistema; promueven prácticas emancipatorias, aplican la autocritica y, en términos de Giroux y Aronowitz, se proponen “*hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico*”; luchan por los contenidos y los sentidos de la enseñanza develando el problema de la dominación y el poder.

Tipos de intelectuales. Propuestas para la enseñanza

Para trabajar el tema del intelectual hemos introducido diferentes materiales de análisis.

Unas páginas de la novela *Clerambault* (Romain Rolland, 1920) describen magistralmente al intelectual medio tradicional, de ingenuidad provinciana, que sueña con la armonía universal mientras recita un poema de su pluma —“Oda a la Paz soberana de los hombres y de las cosas”—; poema que no comprende pero admira su esposa, con quien tiene una franca distancia cultural. Distancia semejante a la que este intelectual tiene con la realidad; son los días en que en las calles de París cae asesinado Jean Jaurès, en vísperas del comienzo de la Primera Guerra Mundial.

Un texto de Giroux pone en juego el papel ideológico de los intelectuales, a través del análisis de varias láminas de publicidad de la compañía Benetton, fabricante de ropa minorista. Bajo el lema “The united colors of Benetton”, un cuadro muestra a tres niños —uno blanco, uno negro, uno amarillo— sonriendo felices mientras sacan la lengua al unísono.

no; otra, los brazos de un hombre negro y uno blanco igualmente esposados por la policía; otra, a una mujer negra amamantando a un bebé blanco. Giroux devela una interpretación posible: no existen el drama ni las injusticias, se celebran las diferencias sin aludir a las desigualdades, no existe el conflicto, sonrisas banales pueden hacernos felices a todos, no es necesario profundizar más ni cambiar nada, no hace falta una comprensión que permita ir más allá de lo explícito. Giroux aboga en cambio por una educación que alfabetice en la crítica de la cultura, que extienda los límites del trabajo pedagógico hacia el conjunto de los significados de la cultura (Giroux, H., 1996).

Para trabajar el tema del educador como intelectual y la relación entre el especialista y el dirigente, analizamos un número de la revista *La educación en nuestras manos*, revista pedagógica de SUTEBA (Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires). El número 74 por ejemplo, de noviembre de 2005, que tiene como tema “Adolescentes, escuela secundaria y proyecto de país”, pone en debate cambios pedagógicos en el nivel más crítico del sistema educativo, anticipando elementos de una dirección que comenzó a implementarse en 2010 desde las autoridades nacionales.²¹ El editorial hace un balance de las luchas gremiales de ese año, en el marco de “*La construcción de un nuevo tiempo, junto a muchos otros trabajadores...*” y convoca a “*educar concibiendo a la educación como una herramienta de transformación*”. Se suceden artículos sobre las luchas salariales, ganadas por los docentes a la gubernación de la provincia; la reforma del tercer ciclo y los debates promovidos por el sindicato sobre una nueva escuela secundaria; el análisis de un equipo de la escuela Marina Vilete²² sobre la caracterización del adolescente actual; la relación educación-trabajo en un relato histórico de las escuelas fábrica; experiencias escolares de trabajos de aula con la cumbia villera; la extensión del uso del espacio escolar más allá de los horarios establecidos; el trabajo con instituciones barriales, comedores comunitarios y bibliotecas populares; el análisis de la seguridad y la violencia escolar en relación con la exclusión y la segregación social, y las posibles alternativas pedagógicas; el trabajo precario de adolescentes y jóvenes; los debates por una nueva Ley de Educación Técnico-Profesional,²³ una Ley de Financiamiento Educativo²⁴ y una nueva Ley Nacional

de Educación:²⁵ la reseña de la “Cumbre Educativa de los Pueblos” en el marco de la “Cumbre de los Pueblos” realizada en Mar del Plata,²⁶ un dossier sobre Soberanía Alimentaria, el hambre, la desnutrición, la alimentación, la biodiversidad, la biotecnología, el monocultivo de soja²⁷ y las posibilidades didácticas de trabajo de estos temas en el aula.

Creemos que abordajes totalizadores y en muchos temas anticipadores, como éstos, muestran, como propugnaba Gramsci, una posición sindical no reducida al economicismo; y en punto al conocimiento, la relación entre el conocimiento profesional especializado, el conocimiento social más amplio, y la concepción humanista histórica. Y permiten que el especialista no sea solamente eficaz en su cometido, sino también dirigente, en distintos ámbitos, grados y amplitudes, de una sociedad en transformación.

5. ESTADO Y HEGEMONÍA

La originalidad de Gramsci en el tratamiento del tema del Estado consiste en que no considera al Estado sólo como aparato superestructural, sino que estudia el conjunto estructura y superestructura como un bloque histórico articulado por una determinada relación de hegemonía.

La concepción liberal que divorcia sociedad política de sociedad civil entiende al Estado apenas como gobierno, como aparato político supuestamente neutral, al margen de la economía y de las clases; y a la democracia únicamente como forma de gobierno. El liberalismo económico, que no admite límites al derecho de propiedad y de obtención de ganancias, termina enfrentando al liberalismo político y cercenando las libertades públicas cuando las mayorías reclaman una regulación democrática de la economía.

En Gramsci, la división Estado/Sociedad es sólo metodológica, porque, a diferencia del liberalismo, Gramsci destaca que la sociedad política tiene sus raíces en la sociedad civil, en el modo de producción y en las clases sociales.

Considerar al Estado como órgano de clase implica establecer vínculos entre economía y política, entre Estado y clases sociales, entre estructura y superestructura.

Pero, además, Gramsci comprueba que el Estado no es de una sola clase, sino de un bloque de clases y sectores de clases en el poder, y elabora el concepto de "bloque histórico" para describir y explicar las alianzas de clases en el sur —el bloque agrario—, las alianzas que la burguesía y los rurales establecen con la pequeña burguesía y la necesaria alianza entre obreros y campesinos e intelectuales como nuevo bloque histórico a construir.

La descripción del sur rural y del norte industrial, sus sectores sociales y sus intelectuales, permite a Gramsci descubrir los sustratos del Estado, así como sus resortes y mecanismos de dominación.

Cuando la clase dominante logra establecer alianzas mediante acuerdos en torno de políticas económicas, y realiza una amplia labor ideológico cultural que instala una moral y un sentido común, puede ser dirigente del conjunto social, además de dominante; en términos de Gramsci, tener hegemonía político-cultural. La noción de hegemonía, proveniente de Lenin, se enriquece y extiende en la elaboración gramsciana.

Gramsci dirá que el Estado —el bloque de clases y sectores en el poder— ejerce sus funciones mediante la coerción y el consenso, como dominación y como dirección.

Como dirección, el bloque en el poder se apoya en una determinada concepción del mundo y en un modo de vida, impone y alimenta una hegemonía cultural.

Por eso, Gramsci entiende al Estado como

"el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso de los gobernados..." (Maq., 108).

La hegemonía cultural comprende a la ideología, pero la excede, porque no se reduce a enunciados conscientes y verbales, sino que se materializa en la vida cotidiana. Desde esta visión antropológico-cultural, interesa considerar tanto el sentido simbólico o mensaje de los productos culturales, como el modo de vida que encarna una cultura.

El fordismo como hegemonía

Cuando Gramsci describe el modo de vida americano impuesto por el fordismo, aparece claramente la imposición de una hegemonía que se apoya o surge de la producción, en este caso la fábrica, y se extiende a la cotidianidad, al consumo, al tiempo libre, a la relación entre los géneros, a la intimidad. Por un lado, observa el trabajo a destajo del varón, las jornadas extenuantes, el desgaste físico y nervioso unido a los altos salarios, la rotación de personal, la imposición de disciplina y control patronal sobre la vida sexual y la bebida; la participación de la Iglesia y el Estado en la difusión de una moral abstencionista y en su vigilancia; en el caso de la bebida también mediante la institución policial²⁸. En lo doméstico, no es económicamente imprescindible que la mujer trabaje, pero cumple con la función económica de garantizar el consumo, de comprar; se promueven los concursos de belleza, publicitariamente se acentúa el tratamiento de la mujer como objeto sexual y su personalidad se banaliza. Entre el hombre sometido a una explotación agobiante y la mujer ociosa y consumidora las relaciones no pueden sino ser conflictivas.

Por eso Gramsci dice que se hace necesaria la formación de una nueva personalidad femenina, que la mujer alcance

"... además de una real independencia frente al hombre, un nuevo modo de concebirse a sí misma y de concebir su papel en las relaciones sexuales..." (Maq., 296).

El fordismo constituye un modelo completo de hegemonía cultural que abarca las esferas económica, política, y privada y personal, que define intereses, gustos, actitudes, que construye una conciencia práctica.

En palabras de R. Williams, la hegemonía genera una *"saturación efectiva del proceso de vida en su totalidad"*. Incide en las percepciones, en las expectativas, en la asignación de "dosis de energía" a esferas y tareas de la vida (Williams, R., 1980, 131).

La película "La clase obrera va al paraíso"²⁹ describe admirablemente estos procesos: el anclaje de la hegemonía de la burguesía y del Estado en la producción —la situación de la clase obrera septentrional en las fábricas

Fiat durante la década del '60-, y su extensión al conjunto de la vida cotidiana, a las relaciones sexuales, los gustos, el consumo –en especial el consumo de electrodomésticos, y de todo tipo de bagatelas, como los iconos decorativos estandarizados con la imagen del Pato Donald, el ratón Mickey, etc.–. Muestra también el papel del estudiantado en la década del '60, en escenas en las que no es difícil descubrir puntos de semejanza con corrientes y dirigentes universitarios de nuestra realidad actual.

Gramsci analizó la imposición del “modo de vida americano” a principios del siglo XX. Noventa años después, esta imposición se ha agudizado por la globalización: desde la alimentación hasta los gustos musicales, los juguetes, las imágenes de género, el consumo, el derroche y el perjuicio del planeta.

El modo de vida impone una cultura y una hegemonía; en las actuales condiciones, en general cargadas de competitividad, individualismo y distintas formas de violencia, cualidades que insumen las principales cargas de energía de los actores.

Si la hegemonía no es sólo ideología, no será suficiente enunciar principios claros para cambiar las conciencias y la realidad. La construcción de una cultura renovada, de un nuevo consenso, de hegemonía alternativa y contrahegemonía, no es sólo resultado de la actividad crítica, se apoya también en prácticas colectivas y solidarias, inclusivas, participativas y democráticas, en una praxis transformadora, promovidas por discursos y en las que se construyen nuevos discursos.

En el terreno pedagógico, esto implica no descansar en el verbalismo, sino organizar la experiencia activa, como lo proponía la escuela nueva; pero se diferencia del activismo –el hacer por hacer, el movimiento permanente– que caracterizó a algunas aplicaciones de la escuela nueva.

En este punto es relevante recordar la reflexión gramsciana acerca de que no todos los grupos sociales aprenden de la misma manera, y el orden lógico –hipotético deductivo, propio de la expresión verbal– no siempre es el más fácilmente aprensible.

Por eso en educación, en especial cuando se piensa en la inclusión de los sectores hasta ahora marginados de la escuela, es necesario sumar a los resortes lógicos, los prácticos y emocionales.

En la actualidad, los ámbitos de la escuela y los espacios educativos de los nuevos movimientos sociales constituyen escenarios privilegiados para la experiencia de nuevas prácticas y discursos pedagógicos.

La posibilidad de implementar en forma permanente iniciativas de este tipo en la escuela depende de la habilitación de tiempos y espacios de trabajo colectivo de los profesores, puesto que las condiciones de trabajo docente reproducen hegemonía o permiten una praxis cuestionadora. Y más allá de las formas escolarizadas, las luchas sindicales y sociales, el campo artístico literario, el deporte, pueden tener efectos educativos alternativos o contrahegemónicos.

El Estado ampliado y las crisis orgánicas

Gramsci entiende por Estado ampliado a una sociedad rica en organizaciones de la sociedad civil, muchas de las cuales se incorporan al aparato del Estado o, manteniendo cierta independencia formal, juegan a su favor: organizaciones sindicales, empresariales, culturales, medios de información, la escuela, e incluso la Iglesia. Es decir, se trata de una penetración del poder real de las clases y grupos dominantes –el bloque del poder– en el aparato de gobierno y, viceversa, de una extensión de los resortes del gobierno que responde a las clases dominantes o poder real, en toda la sociedad. Es la situación armónica a que se refiere Althusser en su célebre obra *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, situación en que sociedad política y sociedad civil ejecutan una misma partitura, como se daba en Francia antes de ese Mayo del '68 que puso en crisis a la república y a la hegemonía cultural dominante.

El concierto entre sociedad política y sociedad civil no se ejecuta siempre, el gobierno o Estado en sentido estrecho no siempre es Estado ampliado, sino sólo cuando política y economía confluyen: cuando la clase económicamente dominante tiene hegemonía cultural y dirección política.

Suele suceder –como en la Italia de los años '20, después de la primera guerra mundial– que la base socioeconómica dominante o bloque de

poder no coincide exactamente con el aparato de gobierno, que se haya producido un distanciamiento; esquemáticamente, que los intereses que dominan la estructura económica no sean exactamente los del aparato superestructural del Estado, lo que plantea una contradicción entre poder económico y poder político y puede conducir a una crisis orgánica. En esta disputa, los diversos aparatos de hegemonía —por ejemplo, la prensa y la escuela— pueden terciar en distintos sentidos.

A propósito de la prensa, Gramsci analiza que en ocasiones, ante el fraccionamiento de los partidos de las clases dominantes, el papel de “Estado Mayor intelectual dirigente” no es ejercido por ninguna fracción, sino por otra fuerza dirigente *“superior a los partidos y a veces considerada así por el público”*. Si asumen esta función, *“un periódico (o un grupo de periódicos), una revista (o un grupo de revistas), son también ‘partidos’ o ‘fracciones de partido’ o ‘función de determinado partido’*. Gramsci pone como ejemplos al *Times* de Inglaterra y al *Corriere della Sera* en Italia (Maq., 44-45).

Las crisis orgánicas pueden tener distintos desenlaces. En la Italia de Gramsci, el resultado, previsto por el autor, fue el ascenso de una figura carismática y el fascismo.

En América Latina de principios del siglo XXI, los desajustes entre poderes económicos y gobiernos pueden alcanzar otras perspectivas, democráticas, avanzadas, enfrentadas a los poderes globales. Pero ello requiere por parte de los sectores populares captar con sutileza gramsciana las diferencias entre poderes políticos y económicos, entre gobiernos y estructuras sociales, y poner en acción toda la energía del optimismo de la voluntad colectiva.

En muchos de nuestros países fuerzas avanzadas han llegado electoralmente al poder político y han iniciado cambios socioeconómicos, en un escenario en que las clases dominantes conservan sus palancas estructurales. Estos gobiernos se plantean necesariamente el problema de la participación democrática y la hegemonía político cultural, a través de proyectos económicos, sociales, educativos, artísticos, informativos, mediáticos, recreativos, etc. Actualmente asistimos a duras y simultáneas batallas en estos terrenos en varias naciones latinoamericanas.

Por otra parte, el tema de la participación activa de fuerzas políticas, movimientos sociales, aborígenes, femeninos, sindicales, ecologistas, en la gestión de gobierno de los países que así se lo proponen, actualiza el análisis gramsciano del estado ampliado, ya no desde el ángulo de las clases hasta ahora dominantes sino desde un bloque democrático, nacional y popular.

6. EL BLOQUE HISTÓRICO Y LA EDUCACIÓN

Gramsci designa como “bloque histórico” a la unidad de elementos materiales —geográficos, ecológicos, socioeconómicos— y simbólicos, histórico-culturales, articulados por una determinada relación de hegemonía; una base de acuerdos y alianzas que involucra a diversos sectores sociales, no a todos, puesto que en las alianzas sociales y políticas siempre quedan afuera sectores opuestos o antagonicos.

La base de consenso puede ser la vigencia de la democracia, la distribución de la riqueza, el cuidado del medio ambiente, un interés nacional, u otros objetivos expresados en un discurso compartido.

Un ejemplo típico de constitución de un bloque histórico nacional en la Argentina fue la alianza entre trabajadores y burguesía durante el primer gobierno peronista, que reguló la economía para elevar la participación de los asalariados en la distribución de la riqueza con sentido social, y unió en torno de sus principios a amplios sectores nacionales.

Un bloque histórico puede constituirse si se logra la amalgama entre los diversos actores sociales, o puede no llegar a formarse si los sectores permanecen dispersos, no vertebrados, porque la historia y la voluntad de los sujetos sociales actúan más allá del determinismo.

Gramsci analiza como bloque histórico no sólo situaciones macro-sociales, estudia también al hombre como bloque histórico: como cruce de múltiples determinaciones, cuando encuentra un vector directriz de su voluntad y su personalidad.

En su búsqueda del “principio educativo”, indaga las orientaciones de la escuela y el aula como bloques históricos, como espacios interculturales posibles.

Estos desarrollos gramscianos en torno de la educación y la hegemonía son desplegados entre otros autores por Angelo Broccoli (Broccoli, A., 1987).

El bloque histórico del aula y la escuela pueden constituirse y analizarse en torno de tres elementos: el alumno como bloque histórico, el maestro como bloque histórico y el ambiente como bloque histórico.

Alumno y docente tienen, en cada caso, determinaciones de género, edad, clase social, historias personales, gustos culturales, intereses, conocimientos y saberes.

Del docente se espera que sea él mismo una síntesis de historia socio-cultural y que posea conocimientos específicos que ha absorbido en su vida y sus estudios, que pueda tener ascendiente moral sobre los alumnos, y que, además, sea consciente de las diversas tensiones que lo determinan a él mismo y a los educandos, consciente del cruce de contradicciones en que está parado. Esto implica autorreflexión, haber realizado el trabajo de inventario al que se refiere Gramsci en sus escritos sobre la filosofía de B. Croce.

Pero además, docente y alumnos comparten un ambiente que constituye un bloque histórico de elementos materiales y culturales: la montaña, la pampa o el río, la gran ciudad, el suburbio, la pertenencia a determinadas clases sociales -comunes o dispares-, un momento histórico nacional, mundial, y, en nuestra realidad, una promisorio hora regional latinoamericana.

El desafío consiste en construir un mismo clima cultural entre docentes y alumnos, entre escuela y ambiente, construir una orientación, una dirección cultural compartida.

En este proceso, al tiempo que educa al ambiente y los alumnos, el docente es educado por el ambiente y los alumnos.

Un filósofo democrático –o un docente democrático– es aquel que

“(...) se halla en relación social activa de modificación del ambiente cultural” (MS, 35).

Y una relación pedagógica democrática es

“(...) una relación de maestro-discípulo, filósofo-ambiente cultural en medio del cual se obra, en el cual se toman los problemas que es necesario plantear y resolver; esto es, la relación filosofía-historia” (MS, 35).

Encontramos nuevamente la presencia de la III^a Tesis de Marx sobre Feuerbach: educador y educando se educan simultáneamente en la praxis, en el intercambio con el ambiente y en la práctica de su transformación.

Gramsci fue antecesor de Freire en enunciar el problema del filósofo democrático, de la educación del educador, en la mira de su superación por el educando y de la utopía de su extinción.

Propuestas para la enseñanza

Hoy no es difícil hallar ejemplos de actividades educativas prácticas y transformadoras, existen por centenares, si no más, mucho más.

Veamos algunos casos.

En un artículo de Osvaldo Bayer titulado “La savia inagotable” (diario *Página 12*, 22/11/08), leemos la crónica emocionada de algunas de estas experiencias.

“A mediados de noviembre de 2008, la ciudad de Rojas, zona pampeana de la Provincia de Buenos Aires, cambió el nombre de la calle Julio A. Roca por el de Pueblos Originarios. La iniciativa surgió de los alumnos de la escuela secundaria, cuando trabajaban con sus profesores en el Proyecto Identidad Latinoamericana. Presentada al Concejo Deliberante, fue aprobada por amplia mayoría. Al acto de cambio de nombre asistieron delegaciones de pueblos originarios de toda la provincia, con sus ropas típicas y su música.”

En este caso, el ambiente es una llanura cargada de historia de genocidio, heroísmo y resistencia, que enseña a estudiantes y profesores, a condición de que los educadores –adultos y avanzados– rompan los muros del relato oficial. Entonces puede compartirse un mismo clima cultural

entre el ambiente, los docentes y los alumnos, clima en el que están presentes los lenguajes del arte y el afecto. Y la praxis ciudadana, en las acciones y la insistencia de los adolescentes ante la legislación.

En el mismo artículo se relata otra experiencia: fue en la escuela de ciegos N° 506, en la localidad de Lanús, del Gran Buenos Aires. ¿Qué determinaciones y contradicciones atraviesan a un grupo de alumnos ciegos como bloque histórico? A esa escuela el autor fue invitado para un reportaje, y nos dice:

“Una verdadera fiesta: Ciegos, de un barrio humilde, que sonríen porque aman la vida, ya que ven mucho más allá de los que tienen vista. (...) Los jóvenes ciegos se abrazan y ríen como si hubieran llegado al paraíso”.

Y el educador aprende; dice Bayer:

“Allí aprendí el martes pasado de lo que es capaz el ser humano: no rendirse jamás”.

Seguramente reflexiones similares puede hacer León Gieco sobre su conmovedora experiencia de “Mundo Alas”.³⁰

Presentamos otros casos conocidos en actividades docentes.

En uno de los Seminarios, los estudiantes relataron el funcionamiento de un bloque histórico cultural en el Bachillerato del IMPA,³¹ empresa recuperada por los trabajadores.

Desde sus inicios y durante varios años, el Bachillerato funcionó en el interior de la empresa, en contacto con los obreros, las asambleas y planteos reivindicativos, la resistencia cultural y política. La propuesta pedagógica se desarrollaba al unísono con el ambiente general de la fábrica, el ambiente fabril era ambiente educador; había talleres de oficios a cargo de trabajadores, y los profesores de las demás asignaturas transmitían la historia social de la empresa cooperativa. Temporalmente, ante un pedido de quiebra, el IMPA fue desalojado por la policía y el Bachillerato se trasladó a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Por un lado, docentes y alumnos veían a la Universidad como lugar amigable y accesible, por el otro, sentían la ajenidad con respecto al lugar

propio. Los estudiantes hacían guardias en la empresa junto con los obreros y, apenas se pudo volver, quisieron hacerlo inmediatamente.

Nuevamente es posible analizar el papel del ambiente como educador, las consecuencias del cambio de ambiente, las características de los docentes trabajadores y docentes profesionales, de los alumnos, y la construcción de un bloque histórico en torno a valores y culturas compartidas.

Otro ejemplo, que al igual que los anteriores podría ser compartido con muchísimos más, por su habitualidad y sencillez, da cuenta de la no conformación de un bloque histórico cultural.

En una escuela pública, en un 2° grado del turno tarde, un grupo de alumnos se conoce desde el jardín de infantes. Cuando a mitad de año ingresa un chico nuevo con “problemas de conducta”, los padres, gente trabajadora de sectores medios bajos, solicitan ver a la directora para pedir su expulsión. La maestra reclama ayuda y un equipo de orientación escolar de la ciudad realiza talleres con los padres, que éstos dicen que “no sirven para nada”. Finalmente, se produce en la puerta de la escuela una pelea entre la mamá del chico nuevo y otra mamá, y debe intervenir la policía. Al niño lo sacan de la escuela.

En casos como estos, la escuela, el equipo de Orientación Escolar, la maestra, no pueden llegar a ejercer su papel dirigente como educadores intelectuales y morales con ascendiente en la comunidad; en esa coyuntura resultan subalternos frente a los padres y los prejuicios sociales.

7. LA CUESTIÓN CULTURAL

La construcción de un mismo clima cultural requiere estudiar los caminos de articulación de culturas distintas.

La diversidad cultural existe en los casos de diferencias étnicas y religiosas, de las diferencias nacionales –por la presencia cada vez más habitual de poblaciones migrantes en distintas latitudes–; de las diferencias rural–urbano; de las diferencias y desigualdades sociales –existen culturas

de aristocracia, de “clase media”, de sectores populares, de supervivencia ante la indigencia; y de las diferencias de género y edad.

En relación con la nacionalidad, la escuela argentina sostuvo distintas imágenes del “ser nacional”, con versiones objeto de fuertes pugnas ideológicas sobre lo telúrico, los pueblos originarios, el hispanismo, el cosmopolitismo, el universalismo. Hoy transmite miradas sobre la globalización, la tecnología y el consumo transnacionalizados, el bicentenario de las luchas por la independencia y los derechos humanos, cuyos contenidos continúan siendo parte de la batalla cultural.

En lo social, la escuela moderna sustenta un modelo de uniformidad en torno de representaciones de capas medias urbanas –su estructura familiar, ocupaciones, gustos, uso del tiempo libre– y sexista, con acentuadas representaciones machistas. Por eso está planteado, como parte de la construcción de un mismo clima cultural, transitar de la uniformidad al reconocimiento de la diversidad, no simplemente para admitir su coexistencia –multiculturalidad–, sino para avanzar en los diálogos interculturales.

Claro que es necesario no confundir diversidad cultural con desigualdad e injusticia social, desocupación, pobreza e indigencia. Se impone combatir la desigualdad en todos los ámbitos, desde los culturales hasta los económicos, respetar la diversidad y construir la interculturalidad.

La cultura popular y el folclore

El tema del folclore merece una consideración especial, de imponderable relevancia en el trabajo pedagógico, porque gran parte de la cultura familiar e infantil está vinculada a los folclores.

Gramsci se refiere al folclore como “un fenómeno complejo que no se deja definir brevemente”. Destaca los elementos de diferencia y de oposición contenidos en la cultura popular como una cosmovisión de “... el mundo y la vida que contrasta con la sociedad oficial” (LVN, 244 /245) o con las concepciones del mundo de sectores de la sociedad aceptados como “cultos” (LVN, 239).

Y describe la presencia de folclore como cultura con sentido popular, abigarrada y heterogénea en diversas esferas de la vida social.

En el campo del derecho, por ejemplo, detalla que el derecho popular o “folclore jurídico” se materializa en cortes de apelaciones y otras instancias de arbitraje y conciliación, o simplemente en la opinión pública, que toma distancia del derecho positivo u oficial (LVN, 244).

En el terreno moral, muestra que existe una “moral del pueblo”, con imperativos “... mucho más fuertes, tenaces y efectivos que aquellos de la ‘moral’ oficial”. Pero observa que en ella coexisten elementos “fosilizados”, “conservadores y reaccionarios” junto con otros creadores y progresivos, “... que están en contradicción, o en relación diversa, con la moral de los estratos dirigentes” (LVN, 241).

El folclore guardaría una estrecha relación con “... el sentido común, que es el folclore filosófico” (LVN, 240).

Sin embargo, junto a estas valoraciones positivas, Gramsci reconoce que “... no hay nada más fragmentario y contradictorio que el folclore” (LVN, 244), una concepción del mundo no elaborada, asistemática y múltiple.

Podemos rebatir la idea de “no elaborada”, puesto que los contenidos del folclore han sido elaborados a lo largo de siglos, aunque efectivamente por vías asistemáticas, no metódicas ni sometidas a validación, en comparación con el conocimiento científico. Gramsci admite incluso la incorporación parcial de nociones científicas, desfiguradas, insertadas en la tradición (LVN, 240).

Pero se opone con fuerza a una sugerencia de incluir el folclore en la formación docente, y sostiene que el maestro debe conocer el folclore sólo porque tiene que saber cuáles son todas las concepciones del mundo y de la vida que inciden sobre las nuevas generaciones,

“... para extirparlas y sustituirlas con concepciones consideradas superiores. En realidad, desde la escuela elemental hasta la cátedra de agricultura el folclore había sido batido en toda la línea: la enseñanza del folclore a los maestros deberá reforzar aún más este trabajo sistemático. [Esto permitirá] el nacimiento de una nueva cultura en las grandes masas

populares, es decir, desaparecerá la separación entre cultura moderna y cultura popular o folclore” (LVN, 242; la negrita me pertenece).

Estas expresiones, colmadas de racionalismo y positivismo, son opuestas a nuestra actual conciencia pedagógica.

Décadas después Freire, por el contrario, insistirá en la necesidad de conocer lo que saben los sectores populares rurales e indígenas.

“Cómo vienen organizando su saber, o su ciencia agronómica por ejemplo, o su medicina, para la cual han desarrollado una taxonomía ampliamente sistematizada de las plantas, de las yerbas, de los montes, de los olores, de las raíces. Y es interesante observar cómo matizan la exactitud taxonómica con promesas milagreras. Raíces cuyo té cura al mismo tiempo el cáncer y el dolor de un amor deshecho; yerbas que combaten la impotencia masculina. Hojas especiales para el resguardo de la parturienta, para la ‘paletilla caída’, etcétera.

Investigaciones hechas recientemente en universidades brasileñas han venido demostrando la exactitud de los descubrimientos del saber popular. Discutir con los campesinos, por ejemplo, que las universidades están comprobando algunos de sus saberes, es tarea política de alta importancia pedagógica. Discusiones así pueden ayudar a las clases populares a adquirir confianza en sí mismas o a aumentar el grado de confianza que ya tienen. Confianza en sí mismos tan indispensable para su lucha por un mundo mejor...” (Freire, P., 1993, 129).

A contrapelo de algunas de sus propias afirmaciones, algo de esto defendía Gramsci cuando invitaba a rescatar los núcleos de buen sentido en el interior del sentido común popular.

El buen sentido. Propuestas para la enseñanza

A propósito del estudio del sentido común, trabajamos unos versos del *Martín Fierro* rebosantes de buen sentido. Se trata del contrapunto entre Martín Fierro y el Moreno acerca de las razas.

Dice el Moreno:

*Cuentan que de mi color
Dios hizo al hombre primero;
Mas los blancos altaneros,
Los mismos que lo convidan,
Hasta de nombrarlo olvidan
Y sólo te llaman negro.
(.....)*

Y responde Martín Fierro:

*Dios hizo al blanco y al negro
Sin declararlos mejores;
Les mandó iguales dolores
Bajo de una misma cruz;
Mas también hizo la luz
Pa distinguir los colores.*

*Ansí, ninguno se agravie
No se trata de ofender.
A todo se ha de poner
El nombre con que se llama;
Y a naides le quita fama
Lo que recibió al nacer.*

(Hernández, J., *Martín Fierro*)

El intercambio sobre estos versos da lugar a reflexiones acerca de la valoración del Martín Fierro y su presencia/ausencia en la escuela argentina actual.

Lejos de la idea de “extirpación” del folclore propuesta por Gramsci, los Preámbulos de las Constituciones nacionales de las Repúblicas de Bolivia y Ecuador nos plantean el problema de la relación entre folclore y conocimiento elaborado en el nivel estatal.

Preámbulo de la Constitución de la República de Ecuador

NOSOTRAS Y NOSOTROS, el pueblo soberano del Ecuador
RECONOCIENDO nuestras raíces milenarias, forjadas por hom-
bres y mujeres de distintos pueblos,

CELEBRANDO a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos
parte y que es vital para nuestra existencia,

INVOCANDO el nombre de Dios y reconociendo nuestras diversas
formas de religiosidad y espiritualidad,

APELANDO a la sabiduría de todas las culturas que nos enrique-
cen como sociedad,

COMO HEREDEROS de las luchas sociales de liberación frente a
todas las formas de dominación y colonialismo,

Y con un profundo compromiso con el presente y el futuro,

Decidimos construir

Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y
armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak*
kawsay;

Una sociedad que respete, en todas sus dimensiones, la dignidad de
las personas y las colectividades;

Un país democrático, comprometido con la integración latinoame-
ricana —sueño de Bolívar y Alfaro—, la paz y la solidaridad con todos
los pueblos de la tierra;- y,

En ejercicio de nuestra soberanía, en Ciudad Alfaro, Montecristi,
Provincia de Manabí, nos damos la presente:

Constitución de la República del Ecuador

Preámbulo de la Constitución de la República de Bolivia

(fragmentos)

En tiempos inmemoriales se erigieron montañas, se desplazaron ríos,
se formaron lagos. Nuestra amazonia, nuestro chaco, nuestro altipla-
no y nuestros llanos y valles se cubrieron de verdores y flores. Poblamos
esta sagrada Madre Tierra con rostros diferentes, y comprendimos
desde entonces la pluralidad vigente de todas las cosas y nuestra diver-
sidad como seres y culturas. Así conformamos nuestros pueblos, y jamás
comprendimos el racismo hasta que lo sufrimos desde los funestos tiem-
pos de la colonia.

(...)

Nosotros, mujeres y hombres, a través de la Asamblea Constituyente
y con el poder originario del pueblo, manifestamos nuestro comprome-
so con la unidad e integridad del país.

Cumpliendo el mandato de nuestros pueblos, con la fortaleza de
nuestra Pachamama y gracias a Dios, refundamos Bolivia.

Honor y gloria a los mártires de la gesta constituyente y liberadora,
que han hecho posible esta nueva historia.

En relación con la escuela, estos temas alcanzan también al problema de
la selección de los contenidos de la enseñanza, los conocimientos y sabe-
res, como un desafío pedagógico nada sencillo, abierto a las búsquedas.

*“En el ámbito de la educación, se trata de reivindicar otros saberes, otras
construcciones discursivas, no necesariamente escritas, del conocimiento;
cómo vamos a lograr eso es parte de un debate interno en el gobierno;
cómo vamos a preservar como patrimonio público lo que está escrito en los
textiles (tejidos aymaras), como saber del Estado. Es un debate complica-
do.”* (Álvaro García Linera, *Rebelión*, 02-09-09).

8. EL FILÓSOFO DEMOCRÁTICO Y LA PRAXIS EDUCATIVA

Para los educadores y los intelectuales que de una manera u otra juegan un papel educativo, el tema de mayor interés del pensamiento gramsciano es la relación pedagógica como relación de hegemonía. Tema que recorre toda su obra, formulado como relación entre los intelectuales y los simpatizantes, como relación educador-educando o maestro-discípulo, vanguardistas, dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados (MS, 34-35).

Se trata de una relación entre diferentes y desiguales (desiguales material, social, culturalmente, aunque no ante la justicia, la ética y la moral). Relación que en las teorías pedagógicas se ha propuesto tradicionalmente como asimétrica, que Freire postuló en sus primeros escritos como simétrica, y entre nosotros Carlos Cullen propone como disimétrica. En esta última propuesta educador y educando enseñan, aprenden e intercambian contenidos diferentes, asimétricos en distintos sentidos; en relación con el conocimiento más elaborado, es el docente quien se ha apropiado del mismo antes que el alumno, por lo que existe una asimetría específica en el marco de una disimetría general. Podemos aspirar a que la relación disimétrica habilite el diálogo y los mutuos aprendizajes entre diferentes, y avance hacia una mayor igualdad en la apropiación de conocimientos y saberes entre desiguales.

En relación con las diferencias de conocimiento, Gramsci entiende el conocimiento social enraizado en la práctica histórica, y compuesto por un conjunto de elementos no sólo racionales.

“Dado que toda acción es resultado de diversas voluntades, con diverso grado de intensidad, de conciencia, de homogeneidad con el complejo total de la voluntad colectiva, es claro que también la teoría correspondiente e implícita será una combinación de creencias y puntos de vista tan descompaginados como heterogéneos” (MS, 47).

Esta diversidad alcanza también al problema de los métodos de enseñanza, que Gramsci vislumbró tempranamente, y que reclama profundos replanteos a nuestra escuela.

Gramsci afirma que no todas las capas sociales elaboran su conciencia y su cultura con los métodos de los intelectuales profesionales, y por eso

las formas lógicas, racionales, no son suficientes para generar cambios en las concepciones de las masas populares.

Pero en Gramsci, la relación pedagógica se plantea como claramente asimétrica, ejercida desde una autoridad intelectual y moral reconocida y aceptada, con el objeto de elevar a las masas a un estadio superior de cultura, de sistema social, de civilización.

Sin embargo, la asimetría no niega la democracia.

El educador, el filósofo, el dirigente, deben ser democráticos: a) porque deben dar cabida a todas las opiniones sin restricciones ni censuras, de modo de permitir que todas se expresen, y debatir con las ideas realmente existentes; b) porque aspiran a elevar a las masas a su nivel, sin retacear conocimientos, sino democratizando su difusión; y c) porque trabajan en la perspectiva de ser superados por los educandos, de modo que su papel mentor no sea eternizado, sino que pueda extinguirse; esta hipótesis como horizonte, aun cuando se realice parcialmente para cada generación y no en forma absoluta en la historia, guía los actos del filósofo democrático.

En relación con la desigualdad y la construcción de una nueva cosmovisión que incluya distintos niveles de formación, a Gramsci le interesa conocer cómo hacen las iglesias, especialmente la católica, para mantener la unidad entre los intelectuales de diverso grado que elaboran la doctrina y aportan a su transmisión, con los simples feligreses.

Sostiene que

“La fuerza de las religiones, y especialmente la Iglesia Católica ha consistido y consiste en que ellas sienten enérgicamente la necesidad de la unión doctrinaria de toda la masa ‘religiosa’ y luchan para que los estratos intelectualmente superiores no se separen de los inferiores” (MS, 16).

Entiende que la Iglesia ha sabido conservar esta unidad poniendo límites al vuelo intelectual, *“ejerciendo una disciplina de hierro sobre los intelectuales a fin de que no pasen ciertos límites...”* (MS, 19), porque su objetivo es en definitiva mantener tanto a las masas como a los especialistas intelectuales sujetos al dogma, no al desarrollo del pensamiento crítico.

Y concluye que

“La posición de la filosofía de la praxis es antitética a la católica: la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los ‘simples’ en su filosofía primitiva del sentido común, sino, al contrario, a conducirlos hacia una concepción superior de la vida. Se afirma la exigencia del contacto entre intelectuales y simples, no para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de masas y no sólo para pocos grupos intelectuales” (MS, 19).

El problema de la relación intelectuales-masas fue re trabajado en nuestra América Latina, entre otros, por el movimiento de la Teología de la Liberación y por Paulo Freire. En ambos casos habría que hacer el inventario de qué tomaron y qué transformaron de la experiencia organizativa y pedagógica de la Iglesia Católica.

Desde el postulado del filósofo democrático, Gramsci avanzó en propuestas educativas en base a

“(...) la moderna concepción de la teoría y la práctica pedagógica, según la cual la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, de vínculos recíprocos, y por lo tanto cada maestro es siempre un alumno y cada alumno, maestro” (MS, 34-35).

Y sobre estas bases referidas a la pedagogía y al filósofo maestro, orientó su propuesta cultural, teniendo por horizonte la eliminación de diferencias y desigualdades:

“¿Se quiere que existan siempre gobernados y gobernantes o, por el contrario, se desea crear las condiciones bajo las cuales desaparezca la necesidad de que exista tal división?” (Maq., 41).

Si no se quiere que existan siempre, entonces hay que actuar en el presente con ese horizonte utópico, no para alcanzarlo, dado que la relación pedagógica se renueva en cada generación y en los más diversos vínculos, sino porque la idea de que el maestro aprende del alumno y el alumno del maestro, y ambos del ambiente en la medida en que inten-

tan transformarlo, modifica de raíz el modelo pedagógico paternalista de la modernidad.

Transformar al ambiente y a sí mismos como alumnos y docentes implica no quedarse en el verbalismo pedagógico, asumir una relación pedagógica activa de cuidado del planeta, de ejercicio de la ciudadanía, de construcción ética, que dan sentido a la pedagogía como praxis.

Los escritos de Gramsci pueden ser de difícil comprensión por su lenguaje, críptico y codificado en las condiciones de la censura carcelaria, más aun si falta una base previa de conocimientos; algunos de sus conceptos pueden ser discutibles, pero fue Gramsci quien sentó las bases teóricas de la mayor parte de las ideas de la pedagogía crítica en sus desarrollos desde el último tercio del siglo XX a la actualidad: perspectivas de las clases y grupos subalternos, hegemonía cultural, bloque histórico nacional popular, desnaturalización del sentido común, rescate de los núcleos de buen sentido, el docente como intelectual, el filósofo democrático, la praxis transformadora.

Y más allá, como maestro, nos ha dejado el ejemplo de una vida indomable ante la enfermedad y el enemigo, de un compromiso heroico con la creación intelectual.

NOTAS

1. El Seminario "Problemas y corrientes contemporáneas en Teoría de la Educación I: Gramsci y la educación" fue dictado para el Área de Teorías de la Educación del Ciclo Focalizado del Plan de Estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) en el primer cuatrimestre de 2008.
2. El Seminario "Pedagogía y praxis, estudio de autores: Gramsci y la Educación" fue dictado en la Maestría de "Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas" (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) en el primer cuatrimestre de 2009.
3. Héctor P. Agosti (1911-1984), intelectual marxista, militante del campo cultural, introdujo las obras de Gramsci en la Argentina.
4. Directores: Vittorio y Paolo Tiviani. Italia, 1977.
5. En su obra sobre Maquiavelo, Gramsci dice que en el campo ocurrían los crímenes sexuales más horrendos, que la pederastia estaba muy extendida, y que una encuesta de 1911 daba cuenta de que el incesto alcanzaba al 30% de las familias (Gramsci, A., 1980, 299).
6. <http://www.croquetadigital.com.ar>, 6 de septiembre de 2009.
7. LVNI: "Literatura y Vida Nacional".
8. MS: "El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce".
9. Entrevista con Álvaro García Linera, vicepresidente de Bolivia, en *Le Monde Diplomatique* (Bolivia). Tomado de: *Rebelión* 02-09-09.
10. Director: Miguel Pereira. Argentina, 1988.
11. En la Argentina, el movimiento de intelectuales "Carta Abierta", que por primera vez en la historia del país logra generar el tan anhelado encuentro de personas con diferentes trayectorias y tradiciones de lucha que coinciden en posiciones nacionales y populares, viene trabajando arduamente el tema del lenguaje en su esfuerzo por ganar a los intelectuales como masa para posiciones avanzadas, como proponía Gramsci, y por unir a los sectores intelectuales con el conjunto del pueblo.
12. Si bien D'Amicis adhirió al Partido Socialista y escribió en *Il Grido del Popolo*, por sus tendencias conciliadoras y moralizantes Gramsci dirá de él: "No obstante las apariencias superficiales, D'Amicis es más servil hacia los grupos dirigentes que utilizan formas paternalistas" (LVN, 154).
13. En la segunda semana de diciembre de 2010 se produjeron en la Ciudad de Buenos Aires ocupaciones de tierras por parte de habitantes de villas de emergencia, argentinos e inmigrantes de países vecinos, originadas en problemas de vivienda. El Jefe de la Ciudad, ingeniero Mauricio Macri, representantes de otras fuerzas políticas y algunos habitantes de la zona Norte de la Ciudad tuvieron expresiones xenófobas y racistas.
14. Maq: "Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno".
15. Las once "Tesis sobre Feuerbach" fueron redactadas por Marx en 1845. Sirvieron de base a *La ideología alemana*, obra escrita en conjunto con F. Engels.
16. Socialista utópico inglés (1771 -1858). Creó aldeas y fábricas cooperativas; fundó y dirigió numerosas escuelas para hijos de obreros y campesinos, bajo el supuesto de que una sociedad más justa debía contar previamente con un hombre nuevo.

17. En la Argentina, la Iglesia y la enseñanza privada obtuvieron un reconocimiento de esas características que equiparaba los títulos universitarios públicos y privados, gracias a la reglamentación del Art 28 del Decreto Ley 6403/55, dictado por la llamada "Revolución Libertadora". Las luchas a favor y en contra de dicha reglamentación, que fueron conocidas como "laica y libre", tuvieron lugar durante la presidencia de Arturo Frondizi, en 1958, y movilizaron a cientos de miles de personas a favor de la educación laica, con el apoyo del movimiento obrero.
18. En otras traducciones encontramos "persuasor permanente".
19. I. "Los intelectuales y la organización de la cultura".
20. La última columna ha sido corregida por la autora de este texto de acuerdo con las aclaraciones realizadas por Ch. Bucy Glucksmann en su obra (F.M.H).
21. El Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación de la Nación aprobó, en octubre de 2009, la Resolución N° 84 "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria", que comenzó a implementarse en 2010.
22. Escuela de formación sindical y política de CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), fundada en 1993, que lleva el nombre de una maestra dirigente jujeña desaparecida por la dictadura militar.
23. La Ley de Educación Técnico Profesional fue aprobada en septiembre de 2005, y lleva el N° 26.058.
24. La Ley de Financiamiento Educativo, N° 26.075, fue aprobada en diciembre de 2005.
25. La Ley de Educación Nacional, N° 26.206, que reemplaza a la Ley Federal de Educación, fue aprobada en diciembre de 2006.
26. "III Cumbre de los Pueblos", realizada en Mar del Plata, Argentina, del 1 al 5 de noviembre de 2005, en paralelo a la "Cumbre de las Américas" que reunió a los Presidentes Iberoamericanos -con excepción de Cuba- y en la que los gobernantes enfrentaron a George W. Bush y rechazaron el ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas).
27. El conflicto en torno a las retenciones sobre la renta de la soja se produjo tres años después, entre abril y junio de 2008.
28. En Chicago, durante la década del '20, en los tiempos de vigencia de la Ley Seca, actuaron el detective Elliot Ness y sus Intocables en lucha contra el contrabando de alcohol. Efectuaron redadas a destilerías y depósitos en persecución de Al Capone, que se hicieron famosas por las series televisivas.
29. Dirigida por Elio Petri, con Gian Maria Volontè, Italia, 1972.
30. Proyecto y película dirigida por L. Grieco, F. Molnar, S. Schindel con artistas discapacitados, Argentina, 2009.
31. IMPA (Industrias Metalúrgicas y Plásticas de Argentina) es una fábrica que entró en convocatoria en 1997 y fue recuperada por sus trabajadores en 1998. Actualmente trabajan en la empresa 150 personas, y funcionan un Bachillerato Popular y un Centro Cultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Agosti, H. P. (1976), "Prólogo", en *Literaturum y vida nacional*, México, Juan Pablos.
- Althusser, L. (1974), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1983), *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Gandhi.
- Broccoli, A. (1987), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Nueva Imagen.
- Bucy Glucksman, Ch. (1978), *Gramsci y el Estado*, México, Siglo XXI.
- De Amicis, E. (2004), *Corazón*, Córdoba, Ediciones del Sur.
- Freire, P. (1993), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- García Linera, A. (2003), "Autonomías regionales indígenas y Estado multicultural", en *La descentralización que se viene*, La Paz, FES-ILDIS.
- Giroux, H. A. (1996), *Placeres inquietantes*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. y Aronovitz, S. (1987), "La enseñanza y el rol del intelectual transformador", en Alliaud, A. y Duschatzky, L., *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gramsci, A. (1975), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, México, Juan Pablos.
- Gramsci, A. (1975), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, México, Juan Pablos.
- Gramsci, A. (1975), *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, México, Juan Pablos.
- Gramsci, A. (1976), *Literatura y vida nacional*, México, Juan Pablos.
- Gramsci, A. (1980), *El Risorgimento* (traducción y notas de Stella Mastrangelo), México, Juan Pablos.
- Hernández, J. (1960), *Martín Fierro*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Hillert, F. M. (1991), "El perfil de la cultura pedagógica en los institutos de formación de docentes para enseñanza media", tesis de Maestría, mimeo, Buenos Aires, FLACSO.
- Hobsbawm, E. (1997), *Historia del Siglo XX*, Barcelona, Grijalbo Mondadori.
- Marx, C. (1973), "Tesis sobre Feuerbach". En Marx C. y F. Engels, *Obras Escogidas*, Tomo IV, Buenos Aires, Ciencias del Hombre.
- Nassif, R. (1984), "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)", en Nassif, R.; Tedesco, J. C. y Rama, A., *El Sistema Educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Paris, R. (1969), *Los orígenes del fascismo*, Barcelona, Península.
- Pomeranec, H., "Evo Morales, de pastor de llamas y sindicalista, a Presidente de Bolivia", *Clarín* 23-01-06, Buenos Aires.
- Sacristán, M. (2004), *Antonio Gramsci, Antología*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Swampa, M.; Stefanoni, P. y Bajo, R. (2009), "El punto de bifurcación es un momento en que se miden ejércitos". Entrevista con Álvaro García Linera, *Le Monde Diplomatique* (Bolivia). Tomado de: *Rebelión* 02-09-09.
- Williams, R. (1980), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Capítulo 2

GRAMSCI, EL ESTUDIO SOCIAL
DE LA EDUCACIÓN Y LA TRADICIÓN
CRÍTICA EN PEDAGOGÍA*

Daniel Suárez

"La superación de una gran tradición intelectual nunca tiene lugar bajo la forma súbita de un colapso, sino más bien como las aguas que, procedentes originariamente de un cauce único, se diversifican en una variedad de direcciones, se mezclan con corrientes procedentes de cauces distintos."

Ernesto Laclau y Chantal Mouffe

"La relación pedagógica no puede quedar limitada a las relaciones específicamente 'escolares' mediante las cuales nuevas generaciones entran en contacto con las anteriores, de las que extraen experiencias y valores históricos superiores. Estas relaciones existen en todo el complejo social, en los individuos entre sí, entre intelectuales y no intelectuales, gobernantes y gobernados, núcleos selectos y sus seguidores, dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos del ejército. Toda relación de hegemonía contiene una relación pedagógica."

Antonio Gramsci

"Si queremos apuntar ciertos en el tiroteo interminable que mantienen la libertad y la construcción, el voluntarismo y la estructura, entonces hemos de otorgar también una responsabilidad a la práctica."

Paul Willis

INTRODUCCIÓN

En este trabajo comento algunos de los aportes del pensamiento gramsciano que considero sugerentes para el estudio social de la educación y la reconstrucción de la tradición crítica en pedagogía. Mi interés, sin embargo, se centra en revisarlos con el objeto de plantear dos cuestiones relacionadas entre sí. En principio, me preocupa mostrar la vigencia y las potencialidades de algunas de las intuiciones teóricas desarrolladas por Gramsci; sobre todo de aquellas que anticipan preguntas acerca de las dinámicas sociales, políticas y culturales involucradas con los procesos educativos. De esta manera, una buena parte de la discusión focalizará en una serie de cuestiones que sugieren una reformulación conceptual de la teoría educacional crítica. No obstante, como veremos, esa reconceptualización no será simple ni inmediata; demandará aproximar al debate socioeducativo algunos desarrollos y sugerencias de la teoría social contemporánea. Además de cuestionar las vinculaciones que el sistema escolar sostiene con las integraciones sociales y formas de dominación vigentes, la crítica educativa debe dar cuenta de nuevos problemas teóricos y prácticos. Sólo de esta manera contribuirá a desplegar la imaginación pedagógica de los sectores democráticos de la sociedad.

Por eso, a pesar de que la presentación de esos problemas teóricos generales ocupará una porción importante del texto, también utilizo la reflexión gramsciana para enfrentarme con una segunda cuestión: polemizar con las formas convencionales con las que el pensamiento educativo ha entendido al sistema escolar y ha emprendido sus indagaciones e intervenciones sobre el currículo. En este caso, las lecciones de Gramsci funcionarán como el telón de fondo de un debate que, aunque presente en todo momento, excede por mucho los límites de este trabajo. En algunas ocasiones, la discusión con la ortodoxia pedagógica será explíci-

ta y, en otras, más velada, pero siempre estará preocupada por otorgarle un lugar central a la crítica dentro del pensamiento educacional.

Me parece oportuno anticipar que, aun cuando este ejercicio de recuperación y argumentación ya haya sido realizado varias veces, considero necesario reeditarlo por una serie de razones. Respecto de la primera cuestión apuntada, creo que algunas de las nociones de la tradición gramsciana todavía pueden ser herramientas teóricas importantes para una mirada crítica y comprensiva de los procesos de escolarización y del currículo escolar. Sin embargo, también considero que ésta no resultará de una aplicación mecánica y canónica de conceptos y categorías, aun cuando cada uno de ellos revista por sí mismo algún prestigio académico. Existen bastantes elementos para sostener que muchos de los "usos" de Gramsci en el campo educativo han adolecido de la criticidad que él mismo propiciaba en sus escritos. Según algunos de sus comentaristas, su postulación como "héroe radical" por parte de algunos sectores del campo pedagógico convirtió sus intuiciones y conceptos en consignas de barricada, desdibujando las potencialidades del debate teórico que prometían (Coben, 1998). Espero que las pistas que sugiero para la relectura de Gramsci contribuyan, en cambio, a reencauzarlas en un doble sentido. Por un lado, para ayudar en la comprensión de las relaciones y prácticas sociales que configuran a la escuela como una institución moderna; por otro, para poner a esas relaciones y prácticas sociales en tensión con aquellas que definen las experiencias formativas y culturales vividas que tienen lugar en las agencias educativas. Para ello será necesario desacralizar el pensamiento gramsciano y desarrollarlo desde una perspectiva holística y relacional que permita visualizar las proyecciones generales y metateóricas de sus conceptos y categorías.

Des-usos de Gramsci

A pesar de que el cruce entre Gramsci y el pensamiento educativo cuenta con antecedentes importantes,¹ mi interés por retomarlo se debe, entre otras cosas, a que en los años 90 el pensamiento y conceptualización gramscianos han caído en un repentino, temprano y desafortunado

“des-uso” dentro de la “tradicción crítica en educación”.² *Des-uso repentinio*, porque lo que venía siendo una promisoría tarea de recomposición dentro de los estudios acerca de la relación entre la cultura, el poder y la escuela, se convirtió en una omisión y un olvido tan significativos como sorpresivos. Si bien la problemática del poder y la constitución de subjetividades se consolidó como uno de los ejes del estudio social de la educación, el aporte de Gramsci en este sentido ha sido desdénado o culpabilizado tácitamente de las recurrentes “huídas esencialistas” de la sociología de la educación neomarxista (Hunter, 1998). *Abandono temprano* porque la fructífera aproximación de la conceptualización gramsciana a la indagación educativa no había agotado todo su vigor crítico y renovador. La consideración de las relaciones “orgánicas” entre cultura y poder en la producción de la escolarización de masas había planteado reformulaciones importantes a la teoría educativa, pero todavía no estaba lo suficientemente consolidada y explotada en todas sus dimensiones como para ser, sin más, dejada a un lado. *Olvido desafortunado*, sobre todo en la medida en que las posibilidades creativas de las intuiciones teóricas de Gramsci, una vez despejadas de apropiaciones acriticas, hubieran sido un anclaje y una herramienta para la construcción de una alternativa pedagógica a la impronta antidemocrática de los discursos neoliberal y neoconservador relacionados con las propuestas de cambio educativo vigentes. En este sentido, aunque siendo menos enfático, coincido con T. T. da Silva cuando concluye que

“(…) la tan proclamada influencia de Gramsci en los análisis educacionales ha tenido, en realidad, muy poco efecto. Sus lecciones sobre las relaciones entre folklore, sentido común e ideología están lejos de ser ampliamente aprovechadas” (T. T. da Silva, 1995, 37).

Para hacer frente a estas afirmaciones, sostengo que nociones como las que siguen continúan siendo componentes significativos de un lenguaje teórico muy sensible y productivo para el análisis social, político y cultural de la educación:

- “*Hegemonía*”, entendida como una dinámica y conflictiva relación de dominación/subordinación directamente involucrada con el proceso

de creación y re-creación permanentes de elementos significativos y valorativos del sentido común de la gente; “*hegemonía*” como sentido de realidad y como conciencia práctica.

- “*Estado ampliado*”, como sociedad civil + sociedad política, consenso + coerción, violencia + consentimiento, etcétera.
- “*Ideología*”, no sólo como el conjunto más o menos sistemático de ideas y símbolos generados por un grupo o sector social de acuerdo con sus intereses y posición social, sino también como la productiva práctica de significación de ese grupo o sector, y como imágenes y representaciones cohesivas de lo social.
- “*Totalidad orgánica*”, en tanto forma compleja, articulada y continuante de determinación de lo social.
- “*Conformismo social*”, es decir, el consenso activo de la gente respecto de la propia dominación, o bien, simplemente, acuerdo sobre el sentido que ha asumido su existencia y experiencia sociales.
- “*Intelectual orgánico*”, entendido más bien como función especializada de articulación y crítica, y no como una identidad sustancialmente atribuida a un sector o grupo humano específicos.

Aun considerando el interés que reviste el análisis del alcance teórico de cada uno de estos conceptos por separado, propongo orientar la discusión más bien hacia una comprensión global, integral, del pensamiento gramsciano, que los integre y les de sentido. Por eso mis argumentos se dirigirán a mostrar cómo, en conjunto y articuladas teóricamente, estas categorías configuran un léxico, una forma de hablar y de entender lo social, alternativa a lo que Anthony Giddens (1995 y 1997) denominó “consenso ortodoxo” en teoría social.

GRAMSCI CONTRA EL "CONSENSO ORTODOXO": LA "FILOSOFÍA DE LA PRAXIS" COMO CRÍTICA Y POLÍTICA CULTURAL

Tal vez la contribución más relevante de Gramsci a la teoría social y, a través de ella, a la tradición educacional crítica, sea su decisiva y disciplinada oposición intelectual y política a toda forma dogmática (o "religiosa") de pensamiento y de acción. Las potencialidades de sus conceptos para la reconstrucción de una sociología crítica y comprensiva de la educación habría que establecerlas, justamente por eso, a partir de un relevamiento sintético de ese posicionamiento radical. En ese sentido, puede afirmarse que la profusa y dispersa conceptualización gramsciana fue el resultado del esfuerzo teórico que su creador desarrolló para distanciar se de las modalidades más reduccionistas y mecanicistas del pensamiento social, incluidas las del marxismo ortodoxo.³ Para Gramsci, el trabajo filosófico puede entenderse como

"una lucha cultural para transformar la 'mentalidad' popular y difundir innovaciones filosóficas que se manifestaron como 'verdad histórica' desde el momento en que se convirtieron en realidad, en histórica y socialmente universales..." (1984, 89).

Esta vocación crítica de la teoría en Gramsci se expresó fundamentalmente contra aquellas ideas y creencias ("ideologías") que obstaculizaban el despliegue conceptual de ese conjunto de principios metateóricos, cognitivos y metodológicos que denominó "filosofía de la praxis", esto es

"una filosofía integral y original que inicia una nueva fase en la historia y en el desarrollo mundial del pensamiento, por cuanto supera tanto el idealismo como el materialismo tradicionales, expresiones de las sociedades anteriores (y al superarlos se apropia de sus elementos vitales)" (Gramsci, 1985, 25).

A partir de su insistencia por superar ese dualismo estéril y ampliamente difundido, Gramsci sostuvo, en más de una oportunidad, que *"la filosofía de la praxis sólo puede concebirse en forma polémica, de lucha perpe-*

tua" contra las filosofías sistemáticas precedentes; pero fundamental y primeramente contra la "filosofía espontánea", la "religión", el "sentido común" y las "concepciones de mundo" que inhiban o limiten la constitución de una "conciencia colectiva" crítica, capaz de percibirse a sí misma, escrutar las propias condiciones de vida y discriminar el camino a seguir para modificarlas. Por eso, la filosofía de la praxis para Gramsci era, más que nada, un método de investigación puesto al servicio de la transformación social y cultural, de la emancipación. Sólo cobraría sentido crítico en la medida en que colaborara en la construcción de conciencias y de sujetos sociales con voluntad de acción transformadora. La preocupación radical de Gramsci se dirigía básicamente a generar y difundir una modalidad de pensamiento social y político que facilitara esa producción a la vez social y subjetiva y que contribuyera en la tarea histórica y política de crear un "hombre colectivo" capaz de revertir las formas de dominación vigentes en el capitalismo occidental.

Ciertamente, una de las propuestas teóricas más importantes de Gramsci es el cuestionamiento al *determinismo evolucionista* del marxismo clásico. Fue a partir de este posicionamiento crítico que elaboró su propia concepción del cambio social e histórico. Según su óptica, las transformaciones estructurales (a la vez sociales, políticas, económicas, culturales, morales) no fueron ni serán el resultado de alguna forma de evolución cuasi natural, necesariamente dirigida hacia un fin de plena realización. Son, más bien, el producto de la voluntad y decisión humanas por revertir situaciones históricas que el hombre mismo había creado y en las que se encontraba atrapado, muchas veces más allá de los alcances de su conciencia inmediata. En otras palabras, es posible encontrar en Gramsci un pronunciamiento explícito contra el "etapismo" marxista o cualquier otra forma de evolucionismo finalista. Por el contrario, toda su producción se inclinó a considerar la necesidad de producir históricamente una nueva forma de vida humana, y a criticar

"la convicción férrea de que existen leyes objetivas del desarrollo histórico que tienen el mismo carácter que las leyes naturales, y además (...) la persuasión de un finalismo fatalista de carácter similar al religioso: puesto que las condiciones favorables se verificarán fatalmente y determinarán,

de modo más bien misterioso, acontecimientos palingénéticos, todas las iniciativas voluntarias que tiendan a predisponer esta situación de acuerdo con un plan no sólo son inútiles, sino también perjudiciales" (Gramsci, 1985, 103).⁴

Como se desliza en este párrafo, el lugar que otorga Gramsci a las "iniciativas voluntarias" (o "iniciativas políticas") en la conformación de la historia y de la vida social es medular. Es ya ampliamente conocido que en el andamiaje teórico gramsciano la voluntad y la conciencia ocupan un espacio específico, propio, relativamente autónomo de las "determinaciones económicas" o "infraestructurales". Incluye son pensadas como factores decisivos para el cambio social, aunque estén asociadas "orgánicamente" con las otras dimensiones del "proceso total de vida" que constituye y reproduce la existencia humana. Sin lugar a dudas, por eso Gramsci otorgó a la consolidación de una "voluntad colectiva" un sitio preponderante dentro de su teorización política. Pero también afirmó que ésta sólo adquiriría un claro sentido *contrahegemónico* en la medida en que se orientara mediante metodologías y estrategias de conocimiento que permitieran a cada uno *"elegir la esfera de la propia actividad, participar activamente en la creación de la historia del mundo, ser guías de sí mismos y no aceptar ya, pasiva e irreflexivamente, la impronta ajena a nuestra propia personalidad"* (1984, 62).

El resultado buscado en el desarrollo y aplicación de la filosofía de la praxis como método intelectual crítico era, en resumen, pedagógico, formativo: la creación de un sujeto social autorreflexivo, autogobernado, autocentrado y plenamente consciente de sí mismo,⁵ capaz de emprender la tarea revolucionaria de transformar el modo de vida y de relación que sostienen los hombres entre sí. Y si bien la pretensión de constituir a ese sujeto colectivo revolucionario remite al imaginario socialista marxista clásico (la conformación de una "clase para sí"), el "sujeto histórico" no surgiría de manera natural o evolutiva, como la manifestación fenoménica de algún principio esencial del desarrollo histórico o humano. Por el contrario, se configuraría como el resultado *contingente* (en el sentido de "no necesario") de la disposición histórica y de la lucha de fuerzas sociales activas en conflicto. Tal vez ésta haya sido la razón de su énfasis en

señalar al "análisis de correlación de fuerzas" como una de las tareas intelectuales medulares de la lucha política, y como uno de los desafíos más duros para la ciencia y el arte políticos.

"El estudio de cómo se deben analizar las 'situaciones', es decir, cómo deben establecerse los diversos grados de la correlación de fuerzas, puede prescribirse a una exposición elemental de ciencia y arte políticos, entendidos como un conjunto de reglas prácticas de investigación y de observaciones particulares, útiles para despertar interés por la realidad efectiva y suscitar intuiciones políticas más rigurosas y vigorosas" (Gramsci, 1985, 107). El análisis se extiende hasta la pág. 117).

Por otro lado, la filosofía de la praxis para Gramsci es también, desde un principio, crítica y superadora de las formas convencionales de pensamiento y de la ideología dominante. Forma parte de la *estrategia político-cultural* de los sectores sociales subordinados y está íntimamente asociada a su lucha política y económica. Política, filosofía y cultura son, en concreto, elementos inseparables para la lucha revolucionaria: la intervención consciente, voluntaria, política, sobre las condiciones sociales totales de existencia constituye una política de conocimiento, un programa político de crítica social y de reforma cultural.

"(...) un grupo social con conciencia propia, aunque embrionaria -manifestada irregular y ocasionalmente en la acción cuando el grupo se mueve como un conjunto orgánico- por razones de sometimiento y subordinación intelectual, ha tomado prestada la concepción de otro grupo y la afirma de palabra y cree seguirla porque la sigue en 'tiempos normales', cuando la conducta no es independiente y autónoma, sino precisamente subordinada, sometida. De ahí que no se pueda separar filosofía de política y que se demuestre que la elección y la crítica de una concepción del mundo es también un hecho político" (Gramsci, 1984, 66).

En tanto producto de la tarea de los "intelectuales orgánicos" de los sectores populares y forma de saber articuladora de un "nuevo conformismo social", la filosofía de la praxis constituiría la base conceptual y metodológica de la crítica y producción culturales contrahegemónicas. Su potencia y significatividad se establecerían, entonces, sobre la capaci-

dad que manifestara para colaborar prácticamente en la empresa político-cultural de generar un nuevo "liderazgo moral e intelectual" que aglutinara y dirigiera a los grupos subordinados hacia su emancipación y propio gobierno. Y para eso, su elaboración y sus análisis deberían comenzar criticando los elementos más naturalizados y sacralizados del "sentido común" y, en el mismo movimiento, rescatando aquellos núcleos de "buen sentido" inscriptos en la "filosofía espontánea" de la gente.

Esta búsqueda y discriminación conceptuales cobrarían un claro sentido político en la medida en que se orientaran hacia la constitución de una conciencia crítica que, por su parte, contribuyera a estructurar una nueva "concepción del mundo" y una nueva "voluntad colectiva". De esta manera, es posible percibir cómo para Gramsci la filosofía de la praxis debería facilitar, al mismo tiempo, *una crítica destructiva* (o negativa) y *una crítica creativa* (o positiva); pero siempre, claro está, con un sentido político, práctico, de intervención sobre la realidad. En sus propias palabras: "no puede existir destrucción, negación, sin construcción y una afirmación implícitas, no en sentido 'metafísico' sino prácticamente, es decir, políticamente, como programa de partido" (Gramsci, 1985, 67). La crítica de las "filosofías sistemáticas" —es decir, las creadas esotéricamente por intelectuales especializados (o "tradicionales")— finalmente se engazaría con esta empresa político-cultural, pero siempre bajo la condición de que al menos una parte de sus productos haya penetrado y sedimentado como "religión" entre las masas populares.

"La filosofía de la práctica tiene que presentarse inicialmente en actitud polémica y crítica a fuer de superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto (o mundo cultural) existente. Primero, por consiguiente, como crítica del 'sentido común' (después de basarse en él para demostrar que todos los hombres son filósofos, y de que no se trata de introducir una nueva ciencia en la vida intelectual de todos, sino de renovar y dar utilidad 'crítica' a la actividad ya existente) y, por tanto, de la filosofía de los intelectuales que ha dado lugar a la historia de la filosofía, que en lo particular (...) puede considerarse como la culminación del progreso del sentido común, por lo menos del sentido común de las capas más escogidas de la sociedad y, a través de éstas, también del sentido común popular. Por esta razón, al entender correctamente el estudio de

la filosofía se precisa explicar de forma sintética los problemas surgidos del desarrollo de la cultura general sólo parcialmente reflejados en la historia de la filosofía (...), para criticarlos (...) y señalar los nuevos problemas, los actuales, o el planteamiento contemporáneo de los viejos problemas" (Gramsci, 1984, 70 y 71).

En cierta medida, esta preocupación teórica y metodológica por recuperar, comprender y criticar los elementos cognitivos y reflexivos de los actores sociales para la producción teórico-social aproxima el pensamiento gramsciano al conjunto de tradiciones del pensamiento que, según Giddens (1995 y 1997), a partir de la década del '60 plantearon interrogantes, dudas y suspicacias en torno del "consenso ortodoxo" instalado en las ciencias sociales. Para el autor británico, la teoría social (desde los clásicos hasta Parsons, o las versiones oficiales del marxismo) se había construido sobre la base de un conjunto metateórico ampliamente difundido y aceptado de supuestos, imágenes y metáforas *naturalistas* (*evolucionistas*), *funcionalistas* y *objetivistas*. Este cuerpo de axiomas implícitos en el pensamiento social tiende a homologar lógicamente las ciencias sociales a las ciencias naturales, sobre todo en lo que concierne de búsqueda de regularidades legaliformes que expliquen los fenómenos estudiados en una cadena deductiva. Por otra parte, colaboraría asiduamente en la configuración histórica de un aparato científico y de agentes que contribuyan a facilitar la "previsión objetiva" de los sucesos sociales para su mejora o reforma.⁶ Sobre esta última cuestión, pero generalizando su crítica al "objetivismo abstracto", Gramsci ya apuntaba:

"Se piensa generalmente que todo acto de previsión presupone la determinación de leyes de regularidad del tipo de las ciencias naturales. Pero, dado que estas leyes no existen en el sentido absoluto o mecánico que se supone, no se tiene en cuenta la voluntad ajena y no se 'prevé' su aplicación. Por consiguiente se construye sobre una hipótesis arbitraria y no sobre la realidad" (1985, 105).

Coincidiendo en silencio con Gramsci, Giddens sostiene que la producción teórica acerca de lo social, los seres humanos y sus relaciones, la reproducción social y el cambio histórico, por el contrario, debería res-

ponder a una “doble hermenéutica”; esto es, debería ocuparse de “la provisión de medios conceptuales para analizar lo que los actores saben sobre las razones por las que en efecto actúan, en particular donde no tienen conciencia (discursiva) de lo que saben o donde los actores en otros contextos carecen de esa conciencia” (1995, 21). En la medida en que “los actores legos son teóricos sociales” (‘todos los hombres son filósofos’, diría con el mismo sentido Gramsci), cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que construyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales” (1995, 33), la teorización social tendría que dar cuenta de “dos tipos de generalizaciones”:

“Algunas son válidas porque los actores mismos las conocen —bajo algún ropaje— y las aplican a la puesta en escena de lo que hacen. De hecho no es necesario que el observador de ciencia social ‘descubra’ estas generalizaciones, por más que pueda darles una nueva forma discursiva. Otras generalizaciones denotan circunstancias o aspectos de circunstancias que los actores desconocen y que efectivamente ‘actúan’ sobre ellos con independencia de lo que crean hacer” (1995, 20).

Este interés por la conciencia práctica y las “aptitudes reflexivas” del actor humano (que Giddens extiende al conjunto de la teoría social retomándolo de las tradiciones refractarias del “consenso ortodoxo”) da cuenta de su preocupación por “formular un relato coherente acerca de la relación entre obrar humano y estructura” o, mejor, por diluir el “dualismo subjetivismo-objetivismo” sostenido durante mucho tiempo por el pensamiento social. De esta manera, comprensión (interpretación) y explicación se conjugan para el análisis social, y la teoría social reconstituye un objeto de conocimiento que, por tratar de actores humanos, sus prácticas y relaciones, sus productos y límites específicamente humanos, es suyo propio. En efecto, a través de la consideración de la “dualidad de estructura” y de la distinción entre “conciencia práctica” y “conciencia discursiva”, el autor de la teoría de la estructuración pretende devolver al sujeto humano su potestad como *actor o agente social*, dotado de conciencia y de capacidad reflexiva, pero sin caer en las tentaciones subjetivistas o psicologistas que condenaron las posturas teóricas defensoras del “descen- tramiento del sujeto”. Algo similar plantea Gramsci cuando afirma que

“la mayor parte de los hombres son filósofos por cuanto obran prácticamente, y en su obrar práctico, de línea directriz de conducta, está contenida, implícitamente, una concepción del mundo, una filosofía” (1984, 86), o bien cuando sostiene que

“El hombre activo de la masa trabaja prácticamente, pero no tiene una clara conciencia de su operar, no obstante ser este obrar un conocimiento del mundo en la medida en que lo transforma. De este modo, su conciencia teórica puede estar en contradicción histórica con su obrar. Poco más o menos se diría que tiene dos conciencias teóricas (o una conciencia contradictoria): una implícita a su obrar y que le une en verdad a sus colaboradores en la transformación práctica de la realidad, y otra superficialmente explícita o verbal, que ha heredado del pasado y recogido sin crítica. Empero, esa comprensión verbal no deja de tener consecuencias, pues con más o menos fuerza une a un grupo social determinado, influye sobre su conducta moral, sobre el trazado de su voluntad, y puede llegar al punto en que la contradicción de la conciencia impida cualquier acción, decisión o elección produciendo un estado de pasividad moral y política” (Gramsci, 1984, 73).

Si bien la reflexión gramsciana y la que elabora Giddens manifiestan puntos de contacto en muchos tópicos medulares, éste último ha omitido menciones explícitas al autor italiano. Sin lugar a dudas, la revalorización del trabajo pionero del marxista sobre las cuestiones relacionadas con el pensamiento social antiesencialista deberá rastreadse en otras fuentes.

CONSTRUYENDO UNA TRADICIÓN ANTIESENCIALISTA: LA RECUPERACIÓN CRÍTICA DE GRAMSCI

Muchos de los estudiosos del trabajo de Gramsci han resaltado su postura pionera —aunque “incompleta” y “un tanto intuitiva”— de ruptura con los modos dominantes de pensar y hacer teoría social y política. Casi todos se refirieron a su oposición radical —aunque “primitiva”— a los convencionalismos instalados en el pensamiento social (incluidos los del

marxismo) que se debatían de manera circular entre un objetivismo y subjetivismo extremos e irreconciliables, y en desmedro de una visión dialéctica o relacional que los superara. Algunos llegaron a ver en su producción intelectual atisbos de antiesencialismo filosófico y el planteo incipiente de algunos problemas teóricos que sólo alcanzarían centralidad en el campo científico e intelectual, ya avanzados los años 60. Dos de estos tópicos medulares retomados por el pensamiento social contemporáneo son el esfuerzo por incorporar al lenguaje como metáfora decisiva del análisis social y sus significativos aportes a una teoría de la *constitución de actores o sujetos sociales*. Creo que atender algunas de estas argumentaciones será una excelente excusa para anticipar algunos comentarios vinculados con el propósito de este trabajo, esto es, examinar algunas ideas sugerentes de la tradición gramsciana con miras a contribuir al despliegue crítico de la producción teórica sobre la educación.

La recuperación (pos)marxista de Gramsci: los "usos" políticos de un pensamiento radical

Perry Anderson (1981) y Laclau y Mouffe (1987) contextualizaron la producción teórica y política gramsciana en el marco de los debates que giraron en torno a los postulados doctrinarios de la Segunda Internacional Comunista. En sus respectivos ensayos reconocieron explícitamente la polémica instalada por Gramsci contra ciertas ideas y nociones *metaniciistas, evolucionistas y esencialistas* canonizadas por el economicismo marxista y difundidas a través la versión soviética (Oriental) del materialismo histórico. Identificaron y reivindicaron —cada uno a su manera— la existencia de una “herencia teórica” o una “tradición de pensamiento gramsciana”, así como la necesidad de desarrollar sus potencialidades críticas para el análisis político y social de izquierda. Laclau y Mouffe hicieron explícita esta filiación teórica en su trabajo, posterior al de Anderson, retomando y desplegando desde él el concepto de “hegemonía” y aquello que entienden que es su aporte más significativo para el pensamiento social contemporáneo: introducir en la tradición intelectual marxista el estudio de la “contingencia histórica”, y abandonar de una vez por todas

los análisis asociados a las nociones de “necesidad histórica” y “determinación (infra)estructural”.

“Perry Anderson ha estudiado el concepto de hegemonía en la socialdemocracia rusa —de ahí lo tomarán los teóricos del Komintern y, a través de ellos, llegará a Gramsci— y las conclusiones de su estudio son claras: el concepto de hegemonía viene a llenar un espacio dejado vacante por la crisis de lo que, de acuerdo con los cánones del ‘etapismo’ plejanoviano, hubiera sido un desarrollo histórico normal. La hegemonización de una tarea o de un conjunto de fuerzas políticas pertenece, por tanto, al campo de la contingencia histórica” (Laclau y Mouffe, 1987, 55).

A pesar del esfuerzo de Laclau y Mouffe por trazar líneas de continuidad entre su propio trabajo genealógico y el método de indagación de Anderson, es posible afirmar que ambos autores se situaron en campos discursivos diferentes, persiguieron fines distintos en sus análisis y, por ende, llegaron a conclusiones teóricas diversas. Anderson exploró las potencialidades y debilidades o, como él mismo denominó, las “antinomias” del pensamiento gramsciano, hacia mediados de la década del ’70, cuando la “crisis del marxismo” era simplemente una sospecha. En ese marco todavía relativamente optimista, advirtió sobre sus ambigüedades e irresoluciones conceptuales (por ejemplo, los tres usos alternativos del concepto de “Estado”), pero también reconoció el vigor de su legado teórico para el pensamiento marxista occidental. Es más, el objetivo declarado de su revisión de Gramsci era, precisamente, contribuir a la recomposición del materialismo histórico “desde el marxismo mismo”, pero teniendo en cuenta su renovado afán por comprender las peculiaridades del “capitalismo tardío” en Europa Occidental y por orientar, en consecuencia, la “lucha revolucionaria de la clase obrera”. Su crítica se inscribe, por ende, dentro de los márgenes de la tradición marxista y socialista: analiza y debate para y con marxistas; sólo discute con camaradas. “En principio, todos los socialistas revolucionarios, no sólo en Occidente —aunque especialmente en Occidente—, pueden en adelante beneficiarse del patrimonio de Gramsci”, va advirtir en la Introducción de su ensayo.

Según su estricto punto de vista marxista, resultaba imperativa una relectura de los *Cuadernos de la Cárcel*, no sólo por la liviandad y falta de

sistematicidad de las interpretaciones hasta entonces realizadas por efecto de la “admiración ecuménica” que despertaba Gramsci en ciertos sectores de la izquierda, sino también por la “inédita” coyuntura política que supuestamente éstos tendrían que afrontar. En palabras de Anderson:

“(...) los grandes partidos comunistas de masas de Europa occidental —en Italia, Francia, España— están ahora en el umbral de una experiencia histórica sin precedentes para ellos: la imperativa asunción de funciones gubernamentales dentro del marco de los estados democrático-burgueses, sin la fidelidad a un horizonte de ‘dictadura del proletariado’ ante ellos (...) Si hay un linaje político más amplia e insistentemente invocado que cualquier otro para las nuevas perspectivas del ‘eurocomunismo’, éste es el de Gramsci” (1981, 16).⁷

La petición de principios (ser socialista revolucionario para aprovechar el legado teórico de Gramsci) y cierto aire dogmático en la escritura alejan las conclusiones de Anderson de los objetivos específicos de este trabajo. Además, lo que él advierte como una limitación y una falla en el trabajo de Gramsci —esto es, cierta hibridez conceptual— puede considerarse, desde otra perspectiva, como una expansión teórica virtuosa o como un sano eclecticismo. Porque si bien resulta fácil admitir que Gramsci tuvo “la necesidad de trabajar en dirección a conceptos radicalmente nuevos con un vocabulario viejo, ideado para otros propósitos y tiempos, que oscurecía y desviaba su significado...” (y que) Gramsci tuvo a menudo que producir sus conceptos dentro del arcaico e inadecuado aparato de Croce y Maquiavelo” (Anderson, 1981, 16), esto no significa que la precariedad conceptual y teórica se restringiera a Croce o a Maquiavelo. En realidad, esa advertencia puede extenderse también al marxismo, sobre todo al de la Segunda Internacional. En todo caso, las limitaciones teóricas que el autor británico señala en Gramsci formaban parte de las condiciones de producción simbólica características de todo un ambiente intelectual.

Por otra parte, cabe mencionar que el cruce entre pensamiento idealista e historicista y tradición intelectual marxista (un “neohumanismo”) que efectúa Gramsci puede visualizarse como una exploración de posibles articulaciones teóricas entre categorías y conceptos de diferente procedencia, con el objeto de dar cuenta de cuestiones y problemas que nin-

guno por separado podría resolver satisfactoriamente. En esta misma línea argumentativa, puede hipotetizarse que el proyecto intelectual de Gramsci consistió en configurar un campo discursivo nuevo para el marxismo, a partir de una revisión crítica de sus supuestos de hierro y de la incorporación, también crítica, de categorías y conceptos ajenos a su convencional forma de producción intelectual. La conjunción de diversas tradiciones de pensamiento es la que ha permitido establecer conexiones teóricas importantes para la delimitación y comprensión de fenómenos nuevos y, junto con ello, configurar nuevas modalidades de interpretación y análisis. De hecho, no es más que lo que el marxista Raymond Williams ha hecho en su obra con Vico, Herder, Dilthey y otros representantes intelectuales de la tradición hermenéutica: incorporar las problemáticas y perspectivas del “giro lingüístico” dentro del campo de preocupaciones culturales del marxismo. O lo que el trabajo etnográfico marxista de Paul Willis manifestó en acto en *Aprendiendo a trabajar*: combinación de supuestos e ideas del interaccionismo simbólico (por ejemplo, la importancia de los grupos informales, sus relaciones y negociaciones cara a cara en la configuración de la identidad y de la vida social), de principios teórico-metodológicos etnográficos para la descripción e interpretación del material empírico y, por supuesto, conceptualización marxista de corte gramsciano (el uso de categorías tales como “producción social”, “reproducción social”, “hegemonía” y “contrahegemonía”, “clase social”, etc.).

Una década después de la aparición del trabajo de Anderson, y frente a las “desilusiones y fracasos” provocados por el “socialismo real” y la irrupción de “nuevos movimientos sociales” que no tienen como actor fundamental a la clase obrera, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe se inclinan, en cambio, hacia una revisión de los postulados clásicos del marxismo a través de Gramsci. El fin confesado de su ensayo era justamente “redefinir el proyecto socialista en términos de una radicalización de la democracia” (1987, IX). En este programa teórico y político recuperaron y reconstruyeron la noción de hegemonía como una “forma de articulación” que facilitaría la necesaria superación de la “positividad de lo social” planteada por los supuestos hipostasiados de la ortodoxia marxista.⁸ El trabajo genealógico desarrollado por estos autores sobre los diver-

Los usos marxistas de "hegemonía" se asocia teóricamente con el conjunto de debates que en la década del 80 plantearon como cuestiones dominantes: a) la crítica al esencialismo filosófico; b) el nuevo papel asignado al lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales; y c) la deconstrucción de la categoría de "sujeto", en lo que respecta a la construcción de las identidades colectivas (Laclau y Mouffe, 1987).

En el marco de esa tarea deconstructiva, Laclau y Mouffe consideraron la obra de Gramsci como un punto de inflexión importante (aunque no lo suficientemente radical) respecto del esencialismo y del evolucionismo ("etapismo" o "darwinismo social") de gran parte de la tradición marxista. Desplazándose hacia fuera de ella (o quizás difuminando las fronteras doctrinarias del marxismo), proyectaron al concepto gramsciano de hegemonía como la punta de lanza teórica para la construcción de un pensamiento político y social "posmarxista", a partir de la consideración (central para los autores) de la "lógica de lo contingente" en los procesos de constitución y reproducción de lo social. En sus propios términos,

"(...) la hegemonía, como lógica de la facticidad y la historicidad que no se liga, por tanto, a ninguna 'ley necesaria de la historia', sólo puede ser concebida sobre la base de una crítica a toda perspectiva esencialista acerca de la constitución de las identidades colectivas. Este es el punto en el que la lógica político-argumentativa de Gramsci puede ser ligada a la crítica filosófica radical. (No obstante) el pensamiento de Gramsci es sólo un momento transicional en la deconstrucción del paradigma político esencialista del marxismo clásico. Porque para Gramsci, el núcleo de toda articulación hegemónica continúa siendo una clase social fundamental" (1987, VIII).

Como puede apreciarse, la recuperación de Gramsci que plantean es crítica. De acuerdo con ella, las disruptivas intuiciones teóricas del autor italiano tenían un límite: su producción intelectual todavía estaba adherida a ciertos principios "metafísicos", o a supuestos dualistas, que minaban la radicalidad de sus aportes para la elaboración de un programa antiesencialista. En muchos pasajes de la obra gramsciana revisada por Laclau y Mouffe, la "clase social" era presentada una vez más como un agente social autoformado, autorreflexivo y autorrealizado, que sólo esperaba la

oportunidad histórica (la "coyuntura histórica", la "correlación de fuerzas") adecuada y el "método intelectual" necesario (la "filosofía de la praxis") para manifestarse como plenamente consciente de su propia explotación y dominación, y también del proyecto emancipador. De esta forma concluyen que

"el conjunto de la construcción gramsciana reposa sobre una concepción finalmente incoherente, que no logra superar plenamente el dualismo del marxismo clásico. Porque, para Gramsci, incluso si los diversos elementos sociales tienen una identidad tan sólo relacional, lograda a partir de prácticas articulatorias, tiene que haber siempre un principio unificante en toda formación hegemónica, y éste debe ser referido a una clase fundamental. Con lo cual vemos que hay dos principios del orden social —la unicidad del principio unificante y su carácter necesario de clase— que no son el resultado contingente de la lucha hegemónica, sino el marco estructural necesario dentro del cual toda lucha hegemónica tiene lugar. Es decir, que la hegemonía de la clase no es enteramente práctica y resultante de la lucha, sino que tiene en su última instancia un fundamento ontológico" (Laclau y Mouffe, 1987, 80).

Ian Hunter, en un excelente trabajo crítico, que entre otras cosas polemiza con la sociología de la educación marxista y sus teóricos (1998), se ocupó elípticamente del tema. Según este autor, tanto la tradición liberal como la neomarxista caen en posiciones y modalidades de abordaje socioeducativo "abstractos" y "sacralizados", que remiten a "principios fundamentales" (básicamente, la primacía de un sujeto o persona autorrealizada y plenamente consciente) y que visualizan a la escuela como la realización parcial, incompleta o defectuosa de ese ideal. Asimismo condena estas producciones teóricas por su filiación a discursos tendientes a legitimar el "privilegio social y moral" de sus productores, esto es, los intelectuales académicos o críticos. No obstante, y a pesar de las limitaciones e incertidumbres que ellos y otros señalaron en la conceptualización gramsciana, Laclau y Mouffe reconocieron en la noción de hegemonía una piedra de toque para una "redefinición de las fronteras de lo político", y desde esta nueva construcción conceptual, "la emergencia de identidades populares y colectivas que no se recortan (necesariamente) en términos de la divisoria de clases". Al respecto afirman:

"Ni los sujetos políticos son para Gramsci 'clases' —en el sentido estricto del término—, sino 'voluntades colectivas' complejas; ni los elementos ideológicos articulados por la clase hegemónica tienen una pertenencia de clase necesaria. Con respecto al primer punto, la posición de Gramsci es clara: la voluntad colectiva resulta de la articulación político-ideológica de fuerzas históricas dispersas y fragmentadas" (Laclau y Mouffe, 1987, 78).

Según Gramsci, esta tarea de articulación, a la vez cultural y política, fundamental y fundante, de "fuerzas históricas dispersas y fragmentadas", no corresponde a sujetos anclados en su posición de clase estructuralmente definida, sino más bien a una posición funcional, ni fija ni abstracta: la de los "intelectuales orgánicos". En relación con este punto, los autores son coincidentes con Edward Said, quien sostuvo enfáticamente que "fue Gramsci el primero en señalar a los intelectuales, y no a las clases sociales, como elementos centrales del funcionamiento laboral de la sociedad moderna" (1997, 29). En efecto, el gesto y la intuición antiesencialistas de Gramsci se manifiestan con contundencia en el hecho de que, para él, no existe algo así como una "naturaleza humana" abstracta, asociada necesariamente a un lugar inmutable y determinante de la estructura social. Las identidades sociales y colectivas son construcciones sociales que se producen en el marco de procesos dinámicos de articulación hegemónica, es decir, están definidas históricamente en el terreno práctico y contingente de la lucha política y cultural. En palabras del propio Gramsci:

"(...) la innovación fundamental introducida por la filosofía de la praxis en la ciencia de la política y de la historia es la demostración de que no existe una 'naturaleza humana' abstracta, fija e inmutable (concepto que proviene del pensamiento religioso y de la trascendencia), sino que la naturaleza humana es el conjunto de relaciones históricamente determinadas, es decir, un hecho históricamente verificable, dentro de ciertos límites, con los métodos de la filología y de la crítica" (Gramsci, 1985, 70 y 71).

Para llevar hasta el final la recuperación crítica que plantean Laclau y Mouffe resulta imperativo desarrollar una tensión teórica referida a la

constitución de los sujetos sociales, en principio irresuelta por Gramsci. Por un lado, la clase obrera adquiere centralidad política en la medida en que manifiesta capacidad para ir moldeando su propia identidad en función de su participación en una multiplicidad de luchas definidas por su carácter histórico y contingente. Luchas sociales que, para convertirse en contrahegemónicas, requieren ser articuladas y proyectadas hacia la política por un actor consciente de su propio papel histórico. Por otro lado, el papel articulador de la clase obrera en las luchas sociales y políticas parecería estar predeterminado por algún principio fundamental, sustancial a la posición que ocupa la clase en las relaciones sociales de producción capitalista. Esto es, de manera necesaria y a-histórica. Como puede apreciarse, la producción intelectual de Gramsci plantea desafíos complejos al pensamiento crítico. Cualquier lectura dogmática conlleva el riesgo de arrastrar todo un conjunto de ambigüedades de difícil resolución.

La recuperación culturalista de Gramsci: política, cultura y hegemonía

La recuperación crítica de Gramsci, sin embargo, no se restringió a las lecturas políticas "militantes" marxistas o posmarxistas, como las realizadas por Anderson, Laclau-Mouffe y otros. Por el contrario, las potencialidades teóricas del pensamiento gramsciano alcanzaron a diversas áreas de la vasta producción intelectual crítica. Reviste especial interés examinar al menos una parte de esa reflexión extendida: aquella que, a través de una relectura de la conceptualización gramsciana, intentan vincular las dimensiones culturales e ideológicas de la constitución subjetiva y la reproducción social, con las relaciones de poder y de dominación en un determinado lugar y momento histórico. Me refiero precisamente al aporte realizado por algunos autores que investigaron y polemizaron dentro de los difusos márgenes de esa tradición intelectual genéricamente denominada "estudios culturales" marxistas (Williams, 1994; Barker y Beezer, 1994).

También existe una recuperación más específicamente "culturalista" de Gramsci que se inclina a enfatizar, mediante el concepto de "hegemo-

nía”⁹, las relaciones entre el poder (el Estado), la creación y recreación de consensos activos (conformismos) en torno a ciertos significados culturales¹⁰ y la constitución social de actores o sujetos colectivos. Es justamente en este acento puesto sobre las dimensiones culturales de la hegemonía donde se encontrarán algunos elementos y preguntas significativos para la reconstrucción de una sociología crítica de los procesos educativos. En varios pasajes de su obra, Gramsci había bosquejado algunas líneas de indagación en ese sentido. Creo que las dos citas que presento a continuación manifiestan con claridad esta preocupación, así como dirigen la mirada sobre las “funciones educadoras y formativas del Estado moral y cultural”.

“Tarea educativa y formativa del Estado, cuyo fin es siempre crear nuevos y más altos tipos de civilización, adecuar la ‘civilización’ y la moralidad de las más vastas masas populares a las necesidades del desarrollo continuo del aparato económico de producción y, por consiguiente, elaborar, físicamente incluso, nuevos tipos de humanidad. Pero ¿cómo conseguirá cada individuo concreto incorporarse al hombre colectivo y cómo se ejercerá la presión educativa sobre los individuos singulares obteniendo su consenso y su colaboración, convirtiendo la necesidad y la coerción en ‘libertad’?” (Gramsci, 1984, 154).

“(...) todo Estado es ético en la medida en que una de sus más importantes funciones es la de elevar la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a la necesidad de desarrollo de las fuerzas productivas y, por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes. La escuela como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes en este sentido; pero, en realidad, tienden al mismo fin muchas otras iniciativas y actividades pretendidamente privadas, que forman el aparato de hegemonía política y cultural de las clases dominantes” (Gramsci, 1984, 174).

Uno de los estudiosos de Gramsci que se movió en el terreno de la “recuperación culturalista” de la noción de hegemonía fue el teórico marxista galés Raymond Williams (1994, 1997a y b). Al igual que otros socios

fundadores de los “estudios culturales británicos” (Edward Thompson, Richard Hoggart, Stuart Hall), gran parte de su obra escrita estuvo orientada hacia la disolución de por lo menos dos axiomas de la ortodoxia marxista (y no marxista). Uno de ellos tiende a congelar la cultura y la producción cultural como meros epifenómenos de alguna relación estructural “abstracta” u “objetiva”. El otro condena a los actores humanos (los productores de la historia) como entes totalmente sujetos a algún tipo de “determinación exterior”, o como prisioneros de una posición fija, inmutable y definida por algún sistema abstracto de relaciones estructurales (por ejemplo, las definidas por la “infraestructura”) que trascienden y definen por completo su conciencia y voluntad. Casi todos sus trabajos se refirieron de manera explícita a esta pretensión programática

“(...) como un intento de reformular, desde un conjunto específico de intereses, aquellas ideas sociales y sociológicas generales dentro de las cuales ha sido posible considerar la comunicación, el lenguaje y el arte como marginales y periféricos, o, en el mejor de los casos, como procesos sociales secundarios y derivados” (Williams, 1994, 10).

En un texto ya clásico dentro de los estudios culturales,¹¹ *Marxismo y Literatura* (1997a), Williams sintetiza y proyecta su producción intelectual. Propone un programa teórico para revitalizar y recrear el aparato conceptual que el marxismo oficial manejaba para dar cuenta de la vida cultural y artística, sus instituciones y sus formaciones, en las sociedades capitalistas. Para ello recurre a un conjunto bastante heterodoxo de tradiciones teóricas, incorporando a su lista tanto a autores marxistas, como Marx, Engels, Lenin, Plejanov, Bajtin, Vygotsky, Lukács, Goldmann, Althusser, Benjamin y otros miembros de la Escuela de Frankfurt y, fundamentalmente, Gramsci, como a autores no marxistas como Herder, Vico, Dilthey, von Humboldt, Mannheim, Weber y Sartre, entre otros. Según Williams, esta “convergencia (crítica) de posiciones idealistas y materialistas” para una definición más dinámica de “cultura” pretendía diluir el “falso dualismo” con el que se venía operando en un campo tan significativo como difuso, como lo era por entonces la sociología cultural. De esta forma, sugiere que los estudios de la cultura deberían articular el interés por el orden social global que manifestaba toda la tradición selec-

tiva del marxismo con la pretensión de los partidarios de la *verstehen* (las “sociologías comprensivas”) de que las prácticas culturales son “constitutivas” de la vida social. Esto es, con la insistencia en que la *práctica cultural* y la *producción cultural* no se derivan simplemente de un orden social ya constituido, sino que son, en sí mismas, elementos esenciales en su propia constitución.

Para él, debería entenderse la cultura como el modo, el proceso y los productos mediante los cuales los hombres definen y configuran su mundo y su existencia, como “un proceso social constitutivo creador de ‘estilos de vida’ específicos y diferentes” (Williams, 1997a), o bien, más precisamente, como el vívido “sistema significativo a través del cual necesariamente (aunque entre otros medios) un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta y se investiga”. Pero, por otro lado, sólo sería posible concebirla de una manera radical en la medida en que se inscribiera la producción cultural de una época en los procesos históricos caracterizados por luchas de poder y por distribuciones asimétricas de recursos y medios (Williams, 1994).

El carácter programático y, en cierto sentido, fundante del libro se manifiesta claramente en su estructura y organización. Una primera parte (“Conceptos básicos”) plantea discusiones y convergencias de los “usos marxistas y no marxistas” de cuatro conceptos generales y estructurantes de los estudios culturales: “cultura”, “lenguaje”, “ideología” y “literatura”. La segunda parte (“Teoría cultural”) avanza de manera más especializada sobre los “conceptos clave” de lo que Williams denomina “marxismo cultural”, pero antes de eso plantea serias críticas a las habituales resoluciones teóricas con las que el marxismo había tratado de dar cuenta de la relación entre el orden social global (básicamente “el capitalismo”) y la vida cultural cotidiana de la gente. De esta manera, dedica varios capítulos a cuestionar las ideas y metáforas marxistas de la “determinación social” (“base-superestructura”, “reflejo”, “correspondencia”, “mediación”, “tipificación”, “homología estructural”, entre otras), para luego sí desarrollar su propia conceptualización (los conceptos de “tradicción selectiva”; “instituciones y formaciones culturales”; “lo dominante, lo residual y lo emergente”; “estructuras de sentimiento”). Este rodeo crítico que realiza Williams se presenta como necesario a partir de la constata-

ción de que “gran parte de los procedimientos de la sociología se han visto limitados o distorsionados por conceptos reducidos y reductivos de la sociedad y lo social. Esta situación resulta particularmente evidente en la sociología de la cultura” (1997a, 161). Finalmente, en la tercera parte (“Teoría literaria”), ofrece una aplicación aún más focalizada de esos conceptos para hacer frente a la construcción de una teoría literaria de base marxista.

No obstante esta aproximación general, considero pertinente subrayar la centralidad que acarrea la noción gramsciana de “hegemonía”, así como de todo su aparato conceptual subsidiario (los conceptos de “cultura”, “ideología”, “lenguaje”, entre otros). Sobre todo porque para Williams constituyen un momento liminal de la empresa de re-construir una “teoría marxista de la cultura” que supere las limitaciones y reduccionismos de lo que llamó “tradicción marxista ortodoxa” o, más despectivamente, “marxismo vulgar”. Como él mismo reconoce, “la *‘hegemonía’* adquirió un sentido más significativo en la obra de Antonio Gramsci (...) *Todavía persiste una gran incertidumbre en cuanto a la utilización que hizo Gramsci del concepto, pero su obra constituye uno de los principales puntos críticos de la teoría cultural marxista*” (1997, 129). En efecto, la forma en que Gramsci pensó la “hegemonía” parece brindar pistas importantes para “politizar” las concepciones acerca de la actividad cultural, pero sin someterla a las “determinaciones abstractas” y simplistas que pretendía el marxismo objetivista o estructural. La relectura de Gramsci que ofrece Williams lo lleva a afirmar que

“(...) ‘hegemonía’ es un concepto que, a la vez, incluye —y va más allá de— los dos poderosos conceptos anteriores: el de ‘cultura’ como ‘proceso social total’ en que los hombres definen y configuran sus vidas, y el de ‘ideología’, en cualquiera de sus sentidos marxistas, en la que un sistema de significados y valores constituye la expresión o proyección de un particular interés de clase (...) tiene una alcance mayor que el concepto de ‘cultura’ (...) por su insistencia en relacionar el ‘proceso social total’ con las distribuciones específicas de poder y la influencia (...) En toda sociedad verdaderamente existen ciertas desigualdades específicas en los medios, y por lo tanto en la capacidad para realizar este proceso (...) En consecuencia, Gramsci introdujo el necesario reconocimiento de la dominación y la subordinación en lo que, no obstante, debe ser reconocido como un proceso

total. Es precisamente en este reconocimiento de la totalidad del proceso donde el concepto de 'hegemonía' va más allá que el concepto de 'ideología'. Lo que resulta decisivo no es solamente el sistema consciente de ideas y creencias, sino todo el proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes" (1997a, 129 y 130).

Dicho en otros términos, el "complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales" que supone la noción gramsciana de hegemonía reconoce no sólo el carácter *procesual y relacional* de "lo hegemónico", en tanto "complejo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes" definidas por relaciones de dominación y subordinación, sino que además enfatiza la *índole activa y creativa de los actores* involucrados, tanto los dominantes como los dominados, en el conflictivo y dinámico proceso de construcción y reconstrucción hegemónica. Nuevamente aquí la cuestión de la "conciencia práctica" emerge como categoría central del pensamiento social crítico, sólo que ahora es visualizada en estrecha relación con el "cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo". La hegemonía se presenta, de esta manera, como "un sentido de realidad para la mayoría de la gente", y no como un simple "adoctrinamiento" o "manipulación", tal como lo plantean las versiones más conspirativas del poder.¹² Por eso, según Williams, las potencialidades críticas del concepto de "hegemonía" hay que buscarlas justamente en el hecho de que, a través de él,

"no se reduce la conciencia a las formaciones de la clase dominante, sino que comprende las relaciones de dominación y subordinación, según sus configuraciones asumidas como conciencia práctica, como una saturación efectiva del proceso de vida en su totalidad; no solamente de la actividad política y económica, no solamente de la actividad social manifiesta, sino de toda la esencia de las identidades y las relaciones vividas a una profundidad tal que las presiones y límites de lo que puede ser considerado en última instancia un sistema cultural, político y económico nos dan la impresión a la mayoría de nosotros de ser las presiones y límites de la simple experiencia y del sentido común." (1997a, 131).

En Williams, y en general en todo el movimiento intelectual inicial de los estudios culturales británicos, hay una apelación explícita a recomponer "el proceso social total de la vida", pero sin otorgar ningún privilegio ontológico a alguna "esfera" o "área" de actividad particular (la economía, la infraestructura, la ideología), ni huir hacia explicaciones esencialistas o trascendentales. Propone, de esta manera, un "viraje empírico" en la investigación social orientado a reconstituirlo en sus propios escenarios vivos, mediante la reconstrucción de las prácticas y procesos activos de la producción cultural, no sólo de los sectores y grupos dominantes, sino también en sus "manifestaciones profanas y creativas" de la vida experimentada por los sectores y grupos subordinados. De manera conclusiva y programática, Williams afirma:

"lo que se requiere realmente, más allá de las fórmulas limitantes, es la restauración de todo el proceso social material y, específicamente, de la producción cultural como social y material. Es en este punto donde el análisis de las instituciones debe extenderse al análisis de las formaciones. La sociología variable y compleja de las formaciones culturales que no tienen una realización institucional manifiesta, exclusiva y directa —por ejemplo, los movimientos literarios e intelectuales— resulta especialmente importante. La obra de Gramsci sobre los intelectuales y los trabajos de Benjamin sobre los 'bohémios' lanzan esquemas de tipo marxista experimentales. Por lo tanto, una sociología cultural marxista es reconocible, en sus perfiles más simples, en los estudios de los diferentes tipos de institución y de formación dentro de la producción y distribución cultural, y en la vinculación de ellas dentro de la totalidad de los procesos sociales materiales" (1997a, 161).

Entre los investigadores alineados en los estudios culturales británicos, Paul Willis ha sido, quizás, el que haya retomado con mayor seriedad y compromiso el desafío empírico planteado por Williams. Y, además, aun- que nunca haya realizado en sentido estricto una sociología de la educación, la mayor parte de sus estudios relativos a las formas y prácticas culturales de la clase obrera se llevaron a cabo en el terreno institucional de la escolarización.¹³ Precisamente, su famoso y ampliamente citado estudio etnográfico *Aprendiendo a trabajar* (1997) consiste en una indaga-

ción empírica y un análisis de la producción cultural de un “grupo informal contraescolar”, constituido por adolescentes de clase trabajadora. En un trabajo que intenta revisar el aporte de ese libro en la constitución de los estudios culturales, Skeggs aduce que la investigación de Willis trata “sobre la ironía de la acción humana”, esto es

“mostraba cómo los hombres jóvenes de la clase trabajadora controlan el poder. Mostraba también cómo contribuían a su propia subordinación. Puntualizaba que había pocas alternativas dignas a su acción. No les echaba la culpa a ellos ni a la clase trabajadora en general. Demostraba que los hombres jóvenes blancos de la clase trabajadora hacían historia, pero no en las condiciones de su propia elección, y que, al hacerlo así, su propia opresión y la de otros estaba asegurada” (Skeggs, 1994, 201).

En efecto, la preocupación teórica de Willis se orienta a describir y comprender “la experiencia y procesos culturales que supone ser varón, blanco, obrero, no cualificado, desafecto y ejercer un trabajo manual en el capitalismo contemporáneo” (1997, 139); esto es, a reconstituir el “proceso social total” que configura “un estilo particular de vida”. Y si bien su estudio trata de identificar y dar cuenta de los elementos “creativos” y “relativamente autónomos” de la cultura contraescolar y de la conciencia práctica de algunos miembros de la clase obrera, también se pregunta acerca de los “determinantes básicos”, de los “principios estructurales” que limitan y presionan esos procesos de producción cultural. Este énfasis en los elementos de “autocondena” o de “autoinducción hacia lugares subordinados” no implica, sin embargo, caer en formas simples de determinación, tales como el “fatalismo estructuralista” de las teorías impositivas de la ideología:

“Necesitamos comprender cómo se convierten las estructuras en fuentes de significado y en determinantes del comportamiento en el medio cultural en su propio nivel. Dado que existen lo que podemos llamar determinantes estructurales y económicos, esto no significa que la gente los obedezca de un modo no problemático (...) necesitamos saber lo que significa el poder simbólico de la determinación estructural en el seno de la esfera que media entre lo humano y lo cultural. Es desde los recursos de este nivel desde donde se constituyen las decisiones que conducen a los resultados no

coercitivos que tienen la función de mantener la estructura de la sociedad y del status quo (...) podemos decir que los macro determinantes necesitan atravesar el medio cultural para reproducirse (...) debemos aceptar una cierta autonomía de los procesos que tienen lugar en el nivel cultural que desaconsejan cualquier noción simple de causación mecanicista y concede a los agentes sociales implicados alguna perspectiva razonable para contemplar, vivir y construir su propio mundo de un modo que es reconociblemente humano y no reduccionista desde el punto de vista teórico” (Willis, 1997, 201).

Justamente, para dar cuenta de la “incertidumbre” implicada en las modalidades de dominación vigentes en el capitalismo y de las relaciones cambiantes entre la multifacética acción humana y la estructura, Willis retoma, explícita pero cuidadosamente, la noción gramsciana de hegemonía. Y a través de ella aporta elementos conceptuales significativos para el campo educacional, sobre todo en lo que concierne a la apertura de la “caja negra” con la que la sociología de la educación pretendía dar cuenta de los procesos escolares.

LA TRADICIÓN EDUCACIONAL CRÍTICA Y EL “DISCURSO DEL CONTROL Y LA GESTIÓN”

Necesidades administrativas y límites para la crítica

Como ya anticipé en la Introducción, la urgencia por renovar la articulación teórica entre la crítica educativa y la conceptualización gramsciana se debe también a cuestiones vinculadas más específicamente con la teoría educacional. Nuevos desarrollos críticos surgidos de esa conjunción pueden ser muy fértiles para revisar los elementos naturalizados y reductivos del pensamiento y la investigación predominantes en el campo educativo. Podrían poner en evidencia cómo, en su asociación con los intereses de la administración escolar, el saber pedagógico dominante ha recortado peligrosamente la multiplicidad de dimensiones polí-

ticas, sociales y culturales que se entrelazan en la determinación y puesta en marcha efectiva de las propuestas educativas y curriculares (Suárez, 1998).

En efecto, las modalidades hegemónicas de pensar y hablar acerca de la educación y la escuela han tendido a simplificar en exceso la complejidad y heterogeneidad de los procesos sociales, culturales y políticos que se desenvuelven y entretienen cotidianamente en las agencias educativas. En su afán normativo y fundante, la producción intelectual vinculada a la burocracia escolar casi nunca se preocupó por comprender el mundo y la cultura que se producen en las escuelas, así como tampoco por tener presente el sedimento histórico que en ellas se cristaliza y se activa como “tradicción escolar” o “sentido común pedagógico”. Mucho menos se inclinó a entender la distancia que separa a sus aspiraciones y proyectos reformistas de las interacciones humanas y realizaciones prácticas que dan vida y actualizan la escolaridad bajo formas institucionales. Por el contrario, gran parte del pensamiento pedagógico ha quedado preso de cierta “racionalidad instrumental”, y sus productores cooptados por una lógica eficientista y administrativa. En tanto resultado de prácticas situadas en el marco de los actuales movimientos de reforma educativa, la reflexión pedagógica oficial se volcó masivamente a la elaboración de programas educativos “innovadores” y al diseño de dispositivos de evaluación y control de la “calidad” de instituciones y agentes escolares. Por su parte, y también íntimamente entrecruzada con las urgencias y tiempos reformistas, la producción intelectual especializada en el currículo tendió a formularse en un lenguaje instruccional y prescriptivo. Su interés por el gobierno y la regulación de las prácticas de enseñanza escolarizada se acrecentó, ignorando o avasallando la comprensión de sus lógicas persistentes y sus adecuaciones a las dinámicas locales e idiosincráticas.

De esta forma, amplios sectores del campo educativo vinculados con la administración escolar comenzaron a utilizar como referente conceptual a la metáfora paradigmática de la “caja negra” (muy difundida en los ambientes empresariales y gerenciales, e introducida en los educativos por la tradición eficientista y sistémica de la década del 60). A partir de ese uso recurrente, aunque no siempre explícito, la reflexión y la investigación sobre la escuela y el currículo tendieron a restringir cada vez más

su interés por comprender lo que ocurría dentro de las instituciones y las aulas. De acuerdo con los supuestos dominantes, sólo se dirigían a identificar, analizar y evaluar la relación entre las “entradas” (*inputs*) y “salidas” (*outputs*) del sistema escolar, medidas siempre con arreglo a patrones pretendidamente objetivos y neutrales. Fue justamente a partir de identificar regularidades cuantificables y pretender predecir productos educativos de “calidad” garantizada, que la teoría educativa dominante entrecruzó sus intereses cognitivos con las necesidades administrativas de las burocracias escolares.

Paralelamente, desde los sectores hegemónicos del capitalismo globalizado se intentó generar consenso político y técnico en torno a la conveniencia de pensar y operar sobre las escuelas como si éstas fueran fábricas o empresas que ofrecen bienes o servicios en un “mercado educativo”. En el nivel local, esta operación discursiva tuvo resonancias políticas y culturales de importancia, y produjo una auténtica reformulación de la política educativa. Estuvo casi siempre mediada por el discurso influyente de los organismos internacionales de crédito financiero y por la prolífica actividad de diseño de las tecnoburocracias nacionales, pero en su formulación adoptó la forma de “principios educativos” y de orientaciones técnicas para la reforma de la escolaridad pública (Suárez, 1995). Como producto de esta asociación hegemónica, los operativos concretos de reforma educativa de los años 90 estuvieron centralmente dirigidos hacia la reorganización financiera y ajuste presupuestario del sistema educativo. Sin embargo, esto no significó que gran parte de sus esfuerzos hayan estado orientados a generar e implementar propuestas de cambios en las estructuras administrativo-institucional y curricular-formal de la escolarización. En realidad, esta conjunción de elementos económico-financieros y de preceptos tecnopedagógicos no hizo más que instalar y profundizar en el nivel local aquel movimiento global: combinó el interés tecnoburocrático con las premisas ideológico-pedagógicas neoliberales, reforzando el “discurso del control y la gestión” que ya venía operando, aunque más silenciosamente y con menos eficacia, en el campo educativo (Suárez, 1995).

Lo que quiero resaltar es el hecho de que todos estos desplazamientos y reducciones han desviado la atención hacia cuestiones y problemas que

tienen que ver más con los intereses políticos, corporativos y técnicos de la administración educativa, que con fines cognoscitivos críticos y con la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas a las dominantes. El resultado ha sido, en definitiva, que los interrogantes técnicos y operativos han prevalecido sobre los teóricos, y que el debate político y pedagógico se haya congelado, empantanando el diálogo productivo deseable entre los actores de los distintos niveles y dimensiones de la problemática educativa. Como consecuencia de la preeminencia de criterios tecnocráticos y eficientistas, afines a los supuestos funcionalistas, naturalistas y objetivistas que Giddens propone como premisas básicas del “consenso ortodoxo” en teoría social (1995), la pedagogía se ha visto impulsada y limitada a producir recomendaciones (prescripciones) técnicas para la instrucción escolarizada, formalizada y codificada en planes de enseñanza.

Vale decir que el pensamiento pedagógico ha perdido mucha de su fuerza interpretativa, fundamentalmente acerca de los procesos y “dimensiones formativas” (Rockwell, 1984) que también se desarrollan en los escenarios escolares concretos, a pesar de no estar explícita y formalmente formulados en planes o programas de estudio. De esta forma, porciones importantes de las experiencias que promueve la actividad pedagógica de la escuela, y que viven activamente docentes y alumnos bajo su tutela, quedaron escamoteadas o encorsetadas por un lenguaje y unas prácticas que tienden a delimitarlas en términos de “eficiencia”, “eficacia”, “rendimiento” y “productividad”. Para plantearlo en otros términos, la “vida en las aulas”, la cotidiana y conflictiva producción social y cultural de la escuela y de sus sujetos, perdió visibilidad y legitimidad como tema de indagación pedagógica en la misma medida en que el discurso educativo dominante la cosificó y fragmentó para su mejor administración y control (da Silva, 1998).

Este desdén por un conocimiento sustantivo acerca de cómo el aparato educativo y sus agencias se erigen en un conflictivo y vívido espacio social, cultural y pedagógico, en el que diversos actores sociales disputan y negocian significados y valores con el objeto de definir sus vidas y dirigirse en el mundo, es tal vez la reducción teórica más evidente de la ortodoxia pedagógica. Mi tesis es que el lenguaje teórico introducido por

Gramsci y recuperado críticamente por sus comentaristas redefine de manera perspicaz este persistente descuido teórico por entender las vinculaciones que se establecen entre el poder, la cultura y la escuela en la conflictiva tarea de constitución y sostenimiento de imaginarios colectivos (el “sentido común”, la “religión”, la “filosofía del hombre masa”) e identidades sociales y políticas (“voluntades colectivas” surgidas de contingentes relaciones sociales de fuerza). Pero para hacerlo resulta imprescindible examinar y ponderar sus potencialidades críticas y acercarnos a la producción de un discurso de teoría educativa que ofrezca nuevas metáforas y conceptos para el abordaje de las dimensiones sociales y culturales involucradas con la escolarización de masas (Forquin, 1993).

Las respuestas de la tradición crítica en educación

Con mayor o menor éxito, la tradición educacional crítica ha venido cuestionando insistentemente esta forma de ver las cosas. Desde distintas perspectivas y referentes teóricos –algunos de ellos explícitamente orientados por la teorización gramsciana acerca de la hegemonía, la ampliación del Estado y la función de los intelectuales–,¹⁴ los análisis críticos de la escuela han intentado socavar estas modalidades ingenieriles, económicas y cosificantes de entender lo educativo. Pero el itinerario que trazaron fue errático. A partir de mediados de la década del 60, una parte importante de los esfuerzos argumentativos estuvieron fuertemente orientados a mostrar las debilidades teóricas del tecnicismo y del funcionalismo educativo, así como a develar la lógica ideológica perversa que oculta la producción intelectual dominante (Young, 1971; Forquin, 1993). Sin embargo, un sector importante de aquella fecunda teorización acerca de la relación entre la educación, la economía, la cultura y el control social, en especial aquella que posteriormente se caratuló bajo la denominación de “teorías de la reproducción social y cultural”, quedó entrapada en una lógica circular de suma cero. Movilizada por supuestos de cuño marxista, la crítica educativa se radicalizó y generó un movimiento de respuesta importante a las pretensiones de neutralidad y apolititud de los enfoques liberales y tecnocráticos, aunque sus resultados

no fueron del todo auspiciosos para el desarrollo pedagógico. Por el contrario, las dinámicas de la dominación que describía eran tan prolifas y determinantes, los mecanismos de vigilancia y control que denunciaba eran tan eficientes e invisibles, la eficacia de la administración educativa era tan monolítica y homogénea, que los productos de la misma tarea crítica de la teoría conspiraron contra cualquier esperanza de encontrar e indagar posibilidades de resistencia o alteración de ese orden impuesto y aceptado (Willis, 1993; Giroux, 1992). En vez de eso las redujeron a ilusiones o meras expresiones secundarias de estructuras ocultas, pero presentes y abstractamente determinantes. En todo caso, las posibilidades de cambio educativo se producirían a partir de una eventual y anónima modificación de las relaciones sociales estructurales y fundantes de lo social. Y, como se sabe, un lenguaje teórico que promueve la impotencia, y junto con ella la resignación, no es muy fructífero para la producción de propuestas educativas y de pedagogías, sobre todo si entendemos a éstas como cuerpos articulados de nociones teóricas y de conocimientos sustantivos acerca de lo educativo (y lo escolar) y de orientaciones normativas para la acción educativa informada.

No obstante, otra vertiente crítica contemporánea a la "reproductivista", pero más vinculada a enfoques interaccionistas simbólicos y fenomenológicos, se abocó en cambio a describir y denunciar cómo la escuela contribuía a producir y reproducir las desigualdades e injusticias sociales a través de la organización y construcción social del conocimiento escolar. La "nueva" sociología de la educación se centró, de esta forma, en el estudio del currículo y de la cultura escolar, pero intentando desmitificar y desnaturalizar el sentido meramente instruccional que intentaba imprimirle la ortodoxia pedagógica (Young, 1971; Forquín, 1993). Las investigaciones del aula y de la institución escolar, de las relaciones e interacciones entre los actores escolares, de la producción social del saber escolar y su relación con el control social y la construcción de identidades sociales y culturales, comenzaron a engrosar y redefinir la agenda de temáticas y problemas de la sociología del currículo, dotándola de una sensibilidad y una plasticidad interpretativa de la que hasta entonces había carecido. La pedagogía crítica, de esta forma, se benefició con una serie de conceptos teóricos con los que penetrar en el com-

plejo mundo escolar y sus formas culturales, y proyectar modalidades de educación escolarizada más democráticas y fundamentadas.

A lo largo de las décadas del 70 y 80, estas intuiciones y propuestas teóricas un tanto aisladas adquirieron una forma programática teóricamente más ambiciosa. Con un claro sentido crítico, pero también decididamente orientadas a la búsqueda de indicios "contrahegemónicos", se llevó a cabo un número importante de investigaciones históricas (Puiggrós, 1990; Goodson, 1995) y de estudios empíricos de corte etnográfico en las escuelas y en las aulas (Coulon, 1995; Woods, 1998). Muchas de estas indagaciones cualitativas pretendieron romper el hermetismo de la "caja negra" (inclusive el que había ganado una parte significativa de la teorización educativa marxista) para mostrar "lo que sucede" en el interior de las agencias educativas y "lo que hacen" los agentes educativos mediante sus prácticas cotidianas. Trataban de poner en evidencia cómo se produce la reproducción social y cultural de la dominación *en* la escuela, y no sólo ponderar sus productos y efectos perniciosos. Los "sujetos pedagógicos" volvieron otra vez a escena, pero esta vez despojados del "autocentramiento" propuesto por el liberalismo y las teorías subjetivistas de la acción social. Cabe mencionar que, durante ese período, aunque sólo en algunos lugares y bajo ciertas condiciones, las temáticas y problemas, las estrategias y procedimientos, las hipótesis y productos de la tradición crítica disputaron claramente la hegemonía del campo de producción intelectual en sociología de la educación¹⁵ (da Silva, 1995).

Lo cierto es que, ya sea por las exigencias planteadas por la construcción de objetos de estudio complejos y adecuados para el trabajo de campo, o por la apertura y rupturas epistemológicas provocadas por los nuevos desarrollos de la teoría social en su conjunto (Giddens, 1995 y 1997), la tradición educativa crítica desplegó por entonces una interesante tarea de innovación y experimentación teórica y metateórica, aun a costa de cierto eclecticismo intelectual. Incorporó a su corpus conceptual aportes tanto de los estudios culturales y etnográficos neomarxistas (Apple, 1987, 1989, 1996 y 1997; Giroux, 1990 y 1992; Willis, 1988 y 1993; Giroux, Willis et al, 1994), como del posestructuralismo (Popkewitz, 1988 y 1994; Ball, 1994; da Silva, 1995 y 1998), el poscolonialismo (da Silva, 1995 y 1997) y el posmodernismo (Giroux, 1992). Pero

además manifestó alguna vocación por generar instrumentos teóricos y estrategias metodológicas más flexibles y expresivos que los habituales y, como consecuencia de su difusión como un discurso educativo perspicaz, tendió a ganar legitimidad de manera creciente entre los actores del sistema escolar.

En los '90, esa articulación creativa y altamente productiva de elementos teóricos diversos para la crítica político-educativa, que una década antes había pretendido combinar producción intelectual con compromiso social y militancia política, fue cristalizándose una vez más en posiciones teóricas y políticas un tanto pesimistas. Podría decirse que, tal como hicieron sus antecesores "reproductivistas", pero ahora adoptando por lo general puntos de partida deconstruccionistas y genealógicos, muchos de los actuales análisis críticos de la escuela han quedado prisioneros de la misma lógica de dominación omnipotente y omnípotente que pretenden condenar. Si bien los instrumentos conceptuales fueron pulidos y refinados, y sus críticas comenzaron a evidenciar mecanismos y tecnologías de poder ocultos en la cotidianidad escolar, tanto como limitaciones teóricas en la tradición crítica marxista para percibirlos (Hunter, 1998), la intención de formular pautas normativas y técnicas para la acción educativa transformadora y democrática fue abandonada casi por completo. Por ende, la producción de pedagogías alternativas a las dominantes quedó muchas veces desplazada por cierto cinismo especulativo y abstracto, circulante en los ambientes académicos. Posiblemente la "caída del Muro de Berlín" y el derrumbe de la "utopía socialista" hayan sepultado bajo sus escombros el "optimismo de la voluntad" que exigía Gramsci a los intelectuales críticos, y hayan desdibujado la visibilidad del "horizonte de posibilidad" que la crítica educativa demanda a la producción de conocimiento acerca de la escuela.

De manera un tanto paradójica, pero paralela a este desplazamiento de la crítica educativa, el discurso propositivo y transformador de la escolaridad pública fue enajenado y apropiado por los sectores de derecha y por la tecnoburocracia educativa, aunque ahora resignificado y orientado hacia sus propios fines e intereses. Los cuestionamientos a la escuela que acompañaron las reformas educativas neoliberales se hicieron cada vez más reaccionarios; focalizaron su atención y su denuncia sobre cuestio-

nes que comprometieron seriamente los elementos más democráticos (o potencialmente más democráticos) de la escuela pública, y no en las promesas modernas incumplidas de igualdad, justicia y promoción social. La teoría educacional crítica quedó descolocada: sin un discurso transformador que orientara su producción intelectual hacia la transformación de las prácticas y relaciones escolares y sin un claro compromiso político que facilitara su conexión con los movimientos educativos democráticos, quedó confinada en los cenáculos de la academia. En un trabajo destinado a mapear el itinerario de la sociología de la educación, T. T. da Silva se pregunta y se responde al respecto:

"¿Cómo queda la sociología de la educación en medio de esta encrucijada? Quizás sea hora de reafirmar su vocación crítica y, por qué no, iluminista, modernista, comenzando por intentar disolver los nudos misticizadores de la onda neoliberal y de la onda posmoderna. La sociología de la educación, en la versión que focalizamos en este trabajo (o sea, la sociología crítica de la educación), debe su vitalidad y su fecundidad a la denuncia de los aspectos de injusticia y desigualdad constitutivos de la sociedad en que vivimos. A pesar de haberse proclamado el triunfo del capitalismo y del neoliberalismo, los aspectos señalados se encuentran lejos de haber desaparecido. En realidad, no estamos presenciando el triunfo del neoliberalismo y del capitalismo sino el de su ideología. Esta es quizás una oportunidad única para la sociología de la educación: reafirmar su vocación crítica..." (1995, 40).

Innovación teórica y pedagogía alternativa

Para "reafirmar su vocación crítica" y para re-encauzarla hacia la producción de propuestas para la escuela, la tradición educativa crítica debe re-emprender el arduo trabajo de revisión e innovación teóricas que había iniciado y luego suspendido. Esta tarea de recomposición teórica es estratégica si se tiene en cuenta la actual situación de desazón intelectual y apatía política promovida en el campo educativo democrático por los sectores de derecha y las tecnoburocracias pedagógicas. Para ser más directo: considero que gran parte de sus formas y estrategias de aborda-

je teórico y metodológico, y una cantidad importante de sus supuestos, conceptos y categorías interpretativas, requieren de una revivificación y de una reconstrucción. En efecto, sus análisis y propuestas necesitan un reencuentro renovado con "el horizonte de la crítica y de la posibilidad" (Giroux, 1990 y 1992) que en alguna oportunidad permitió establecer y radicalizar un debate significativo y político con los modos tradicionales de pensar la educación y otros procesos sociales. Y, para hacerlo, deben encaminarse hacia la producción, apropiación y articulación de categorías y conceptos "nuevos" que permitan comprender y denunciar adecuadamente las situaciones y condiciones sociales e históricas que configuran la escolarización en la actualidad. Después de todo, como el mismo Gramsci propuso:

"La propia concepción del mundo responde a determinados problemas planteados por la realidad, establecidos y 'originales' en su actualidad. ¿Cómo es posible juzgar el presente —un concreto presente— con un pensamiento trazado para problemas de un pasado con frecuencia remoto y ya superado? Si así ocurre, quiere decir que uno padece anacronismo o es un fósil..." (1984, 63).

Pero, además de profundizar la polémica con las formas convencionales de decir, pensar y actuar en educación, para enfrentarse al "concreto presente" (esto es, al ímpetu transformador del discurso neoliberal y tecnocrático de la reforma educativa de los 90), la crítica educativa debe configurar, o al menos habilitar, un discurso afirmativo de pedagogía. Si su pretensión sigue siendo la de instalar y recrear un espacio alternativo de producción de lecturas y significados educativos, si su meta es aún la de comprender mejor y más profundamente "lo que sucede" en la educación de las mayorías para, desde allí, orientar y promover líneas efectivas y democratizadoras del diseño y acción escolares, la tradición crítica en educación deberá generar, incorporar y estimular otras miradas, otros lenguajes y otras aproximaciones al mundo de las escuelas y sus actores. Tal como plantea Willis, esa tarea de innovación teórica *"tiene que proceder a través y provenir de un compromiso sensual con lo real"* (Willis, 1994, 169); es decir, sólo desde una nueva comprensión de las formas concretas en que la educación se produce, reproduce y se constituye en una

experiencia vital y significativa para los que la llevan a la práctica, el estudio social crítico de la educación podrá decir y mostrar muchas más cosas que las que hoy dice y muestra.

Pero "innovación teórica" no significa tan sólo producir nuevos conceptos y establecer nuevas relaciones para analizar nuevas situaciones, sino que convoca asimismo a un trabajo de relectura, reconstrucción y reconfiguración de elementos teóricos dispersos u olvidados, para colocarnos junto a otros de nuevo cuño, y lograr alcances explicativos o interpretativos que rebasen los anteriores. "Innovación teórica para la crítica educativa" significa, entonces, nuevas lecturas y nuevas comprensiones para redescubrir y desarrollar las potencialidades críticas de la teoría educativa. La complejidad progresiva de la problemática a estudiar y transformar exige a la tradición crítica en educación un esfuerzo teórico importante y cierta ambición imaginativa. Un autoexamen, un mínimo ejercicio de reflexividad crítica, resulta imperativo cuando nuestras formas de ver y decir comienzan a evidenciar esclerosamientos y resquebrajaduras importantes, o bien cuando los instrumentos y artefactos con los cuales operamos simbólica y materialmente con lo real empiezan a manifestar torpeza y debilidad, y tienden a naturalizar el estado de cosas que muestran y critican.

En síntesis, lo que sostengo es que, entrecruzados y enriquecidos con nociones de teoría social provenientes de otras tradiciones de pensamiento (inclusive no marxistas), las categorías y constructos gramscianos aún constituyen enclaves importantes para esta empresa de renovación teórica, sobre todo en el campo de la teoría curricular. Algunos de ellos, por ejemplo, manifiestan potencia y plasticidad para explicar gran parte de los complejos procesos y conflictivas dinámicas sociales y políticas que llevan a la definición oficial de propuestas curriculares —por ejemplo, los procesos de "determinación social amplia" y de "estructuración formal" de planes de estudio que plantea Alicia de Alba (1995)—. Otros, por su parte, muestran bastante sensibilidad para reconstruir e interpretar las activas prácticas sociales, culturales y pedagógicas que generan y sostienen cotidianamente los actores del currículo en acción (o sea, los agentes involucrados activamente en la puesta en marcha o "desarrollo" del currículo escolar). Pero quizás la ventaja teórica más importante de la tra-

dición gramsciana para el estudio de la educación y el currículo escolar no provenga sólo de atender y desarrollar por separado a cada uno de sus conceptos, sino más bien de expandir sus ideas y experimentar críticamente con sus intuiciones teóricas generales.

Lo que se debe recuperar para la conformación de un discurso pedagógico alternativo al dominante es, fundamentalmente, la *perspectiva relacional, holística y pragmática* que Gramsci adoptó en su producción intelectual, y que intenté reconstruir en los anteriores apartados. De esta forma llegaríamos, por ejemplo, a ponderar de manera efectiva el aporte más que significativo de entender a la escuela, a un mismo tiempo, como un *aparato de hegemonía* orientado a producir y recrear cierto “conformismo social” acerca del estado actual (político, económico, cultural, moral) de cosas, y como un *escenario de la construcción hegemónica*, en donde actores sociales producen, confrontan y articulan significados acerca del mundo, los hombres y sus relaciones, en el marco y a través de relaciones de poder asimétricas. La mayor parte de la fuerza explicativa e interpretativa del pensamiento social, político y educativo de Gramsci radica, justamente, en las posibilidades que abre para articular teóricamente, con un mismo lenguaje crítico (en realidad, para borrar los límites de), primero, las denominadas dimensiones “superestructurales” e “infraestructurales” del todo social; luego, los llamados niveles “macro” y “micro” de la vida social, política y cultural; y, finalmente, las complejas relaciones entre estructura y acción humana.

- * Una versión preliminar de este texto fue publicada en la revista Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 10, de agosto de 2002, con el título: “Gramsci, la tradición crítica y el estudio de la escolarización”.

Notas

1. Unas buenas síntesis de las primeras aproximaciones de Gramsci a la teoría educativa se pueden encontrar, por ejemplo, en: Manacorda, s/f; Portantiero, 1981; Broccoli, 1982 y García Huidobro, 1984.
2. En este trabajo me referiré a la “tradición educativa crítica” en un sentido amplio. Esto es, para hacer referencia al movimiento intelectual que selecciona y jerarquiza un conjunto relativamente homogéneo de preocupaciones, problemas y conocimientos con la intención de develar y criticar las relaciones que la educación (escolarizada o no) sostiene con otras “esferas” de la vida social (económica, política, cultural, etc.), así como para denunciar las relaciones de las prácticas de escolarización con el mantenimiento de situaciones sociales injustas y antidemocráticas. Cabe distinguir esta acepción de la de “teoría educacional crítica”, que se refiere específicamente al producto de la investigación y reflexión educativas basadas explícitamente en la teoría social crítica producida por la denominada “Escuela de Frankfurt”.
3. Resulta interesante consultar al respecto la encendida polémica lanzada por Gramsci en su crítica al “determinismo mecánico” del libro de N. Bujarin, *La teoría del materialismo histórico. Manual popular de sociología marxista*, publicado en Moscú en 1921. Puede encontrarse una versión en español en la Primera Parte de *La política y el Estado moderno*, bajo la denominación de “Notas críticas sobre un intento de ‘ensayo popular de sociología’” (Gramsci, 1985).
4. Este párrafo de Gramsci, como tantos otros citados o no en este trabajo, manifiesta una notable similitud conceptual con muchos desarrollos teóricos de Anthony Giddens cuando explica las nociones básicas de su “teoría de la estructuración”. En la cita que sigue esto es más que evidente: “Entiendo por ‘evolucionismo’, aplicado a las ciencias sociales, la explicación del cambio social por referencia a esquemas que incluyen los siguientes rasgos: una serie irreversible de etapas que las sociedades recorren (...); cierta conexión conceptual con teorías biológicas de la evolución; y la especificación de una direccionalidad en las sucesión de etapas enumeradas, medida por un criterio o unos criterios dados, como el aumento de la complejidad o la expansión de las fuerzas productivas” (Giddens, 1995, 29). A pesar de compartir con Gramsci el “deseo (por) escapar del dualismo asociado con objetivismo y subjetivismo” y por restituir al “agente” o “actor social” como constructor de la historia, no registro que haya menciones explícitas al autor italiano en todo el libro de Giddens.
5. Al respecto, Gramsci agrega: “El inicio de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, el ‘conócete a ti mismo’ como un producto del proceso histórico habido hasta ahora que le transmitió infinidad de vestigios aceptados sin beneficio de inventario” (Gramsci, 1984, 62 y 63).
6. Sobre esta cuestión, Giddens (1995, 33) afirma: “No existen ni existirán, leyes universales en las ciencias sociales, y ello no se debe, principalmente, a que los métodos de

comprobación empírica y de validación adolezcan de alguna insuficiencia, sino a que, como lo he señalado, las condiciones causales incluidas en generalizaciones sobre la conducta social humana son intrínsecamente inestables por referencia al saber mismo (o a las creencias) que los actores tienen sobre las circunstancias de su propia acción... Existe un vaivén de comprensión mutua entre la ciencia social y aquellos cuyas actividades constituyen su objeto: una 'hermenéutica doble'. Las teorías y descubrimientos de las ciencias sociales no se pueden mantener aislados del universo de sentido y de acción sobre el que versan».

7. Este conocido y difundido trabajo de Anderson (1981, 18), publicado por primera vez en 1977 en *New Left Review*, perseguía explícitamente, además de objetivos teóricos, fines políticos delimitados dentro del marxismo. Su lenguaje y supuestos son, por ende, tributarios de esta tradición intelectual y política. En su introducción, el autor sostiene que "el propósito de este trabajo será, pues, analizar las formas y funciones precisas del concepto de hegemonía de Gramsci en sus Cuadernos de la Cárcel, y establecer su coherencia interna como discurso unificado; examinar su validez como consideración de las estructuras típicas del poder de clase en las democracias burguesas de Occidente; y, finalmente, sopesar sus consecuencias estratégicas para la lucha de la clase obrera por conseguir la emancipación y el socialismo".
8. Al respecto, se expresan de la siguiente manera: "(...) detrás del concepto (gramsciano) de 'hegemonía' se esconde algo más que un tipo de relación política complementario de las categorías básicas de la teoría marxista; con él se introduce, en efecto, una lógica de lo social que es incompatible con estas últimas. Frente al racionalismo del marxismo clásico, que presentaba a la historia y a la sociedad como totalidades inteligibles, construidas en torno a 'leyes' conceptualmente explícitas, la lógica de la hegemonía se presentó desde el comienzo como una operación suplementaria y contingente, requerida por los desajustes coyunturales respecto a un paradigma evolutivo cuya validez esencial o 'morfológica' no era en ningún momento cuestionada (...) Por eso la ampliación de las áreas de aplicación del concepto, de Lenin a Gramsci, fue acompañada de la expansión del campo de las articulaciones contingentes y de la retracción al horizonte de la teoría de la categoría de 'necesidad histórica', que había constituido la piedra angular del marxismo clásico" (Laclau y Mouffe, 1987, 3).
9. Después de todo, tal como Gramsci afirmara: "el principio teórico-práctico de la hegemonía tiene también un alcance gnoseológico y (...) es por consiguiente, en este campo, donde hay que buscar la máxima aportación teórica de Illich (Lenin) a la filosofía de la práctica (...). Las realizaciones de un aparato hegemónico al crear un nuevo terreno ideológico determinan una reforma de la conciencia y de los métodos de conocimiento, es un hecho de conocimiento, un hecho filosófico. Croce diría: cuando se logra introducir una nueva moral conforme a una nueva concepción del mundo, se acaba por introducir también esa concepción, determinando una completa reforma filosófica" (1985, 99 y 100).
10. Al respecto, Gramsci sostiene: "El consenso (en las democracias formales) se supone permanentemente activo, hasta el punto de que los que consenten pueden considerarse 'funcionarios' del Estado y las elecciones como una forma de enrolamiento voluntario de funcionarios estatales de determinado tipo, que podría relacionarse en cierto sentido (en planos diversos) con el 'autogobierno'" (1984, 152).

11. Para Williams, los "estudios culturales" pueden entenderse como una "rama de la sociología general", pero en un sentido muy particular, a saber: "es más una rama en el sentido de un modo diferenciado de entrada en cuestiones sociológicas generales que en el sentido de un área reservada o especializada. Al mismo tiempo, si bien es una clase de sociología que concentra su interés en todos los sistemas significantes, está necesaria y centralmente preocupada por la producción y las prácticas culturales manifestadas" (1994, 14).

12. El rechazo de estas "versiones conspirativas" de la hegemonía y de los procesos ideológicos vinculados en su constitución histórica es explícito en Williams: "La conciencia relativamente heterogénea, confusa, incompleta o inarticulada de los hombres reales de ese período y de esa sociedad es, por tanto, atropellada en nombre de este sistema decisivo y generalizado; y en la homología estructural, es extendido a nivel de procedimiento por ser considerado periférico o efímero" (1997a, 130).

13. Willis ha realizado un esfuerzo explícito por identificar su trabajo etnográfico con los estudios culturales y diferenciarlo de los estudios estrictamente pedagógicos. En los "Reconocimientos" de su libro *Aprendiendo a trabajar* (1997, 7) agradece la ayuda de Stuart Hall y de Richard Hoggart, así como del Centre for Contemporary Cultural Studies de la Universidad de Birmingham, sede de los estudios culturales británicos. Además, en más de una oportunidad plantea el hecho de que el objetivo central del libro fue ofrecer una descripción y un análisis de la "cultura contraescolar" del grupo informal de los "kids", y sólo de manera subsidiaria plantear cuestionamientos a las prácticas escolares.

14. Para un análisis reciente de estos conceptos y de su uso para la crítica educativa, ver: McLaren, Fischman, Serra y Antelo, 1998.

15. Si bien sus límites son más difusos de lo que pretenden ciertos posicionamientos epistemológicos y metateóricos, creo que resulta oportuno diferenciar aquí "pensamiento social en educación" de "sociología de la educación". Mientras esta última noción remite a formas de conocimiento sistematizadas, formalizadas y explícitas, producidas por especialistas con arreglo a ciertas reglas metodológicas propias del campo académico, el pensamiento social en el campo educativo constituye el conjunto contradictorio de ideas, nociones y creencias acerca de la función social de la educación que se vinculan, muchas veces implícitamente, con la reflexión pedagógica y la acción educativa. A pesar de que las producciones en sociología de la educación tienden a engrasar y redigir los significados puestos en juego por el pensamiento social en el campo educativo, sus lógicas de producción, difusión y consumo, tanto como sus productores, difusores y consumidores, son distintos; configuran campos de producción intelectual y simbólica relativamente independientes. De esta forma puede entenderse cómo las disputas hegemónicas en cada uno de ellos pueden tener resultados diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Perry (1981), *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*, Barcelona, Fontamara.
- Apple, Michel (1987), *Educación y poder*, Barcelona, Paidós.
- Apple, Michel (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós.
- Apple, Michel (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- Apple, Michael (1997), *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ball, Stephen (comp.) (1994), *Forceful y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.
- Barker, Martin y Beezer, Anne (eds.) (1994), *Introducción a los estudios culturales*, Barcelona, Bosch.
- Broccoli, Angelo (1982), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Nueva Imagen.
- Coben, Diana (1998), "Héroes radicales. Gramsci, Freire y la política de la educación para adultos", en *Revista Internacional de Paidéia* n°1, Buenos Aires.
- Coulon, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.
- da Silva, T. T. (1995), *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- da Silva, T. T. (1998), "Cultura y currículum como prácticas de significación", en *Revista de Estudios del Currículum*, Vol.1, n°1.
- de Alba, Alicia (1995), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Forquín, Jean-Claude (1993), *Escuela e cultura: las bases sociales e epistemológicas del conocimiento escolar*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- García Huidobro, Eduardo (1984), "Gramsci: educación y cultura", *Cuadernos de Educación* n° 108-109, Caracas.
- Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giddens, Anthony (1997), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giroux, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry y Flecha, Ramón (1992), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roura.
- Giroux, H. et al. (1994), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- Goodson, Ivor (1995), *Curriculo: teoría e historia*, Petrópolis, Vozes.
- Gramsci, Antonio (1984), *La formación de los intelectuales*, México, Grijalbo.
- Gramsci, Antonio (1985), *La política y el Estado moderno*, Barcelona, Planeta.
- Hunter, Ian (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Ladau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo Veintiuno.
- Manacorda, Mario (s/f), *Marx y la pedagogía moderna*, Barcelona, Tau.
- Popkewitz, Thomas (1994), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata.
- Popkewitz, Thomas (1994), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Portantiero, Juan Carlos (1981), "Gramsci y la educación", en González Rivera, G. et al., *Sociología de la educación / Corrientes contemporáneas*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Puiggrós, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y currículum*, Buenos Aires, Galerna.
- Rockwell, Elsie (1994), *Las dimensiones formativas de la escolarización primaria en México*, México, DIE.
- Serra, S.; McLaren, P.; Fischman, G. y Antelo, E. (1998), "Gramsci, lo político y lo pedagógico", en *Revista Propuesta Educativa*, Año 9, N°19, Buenos Aires.
- Skeggs, Beverly (1994), "Paul Willis, Aprendiendo a trabajar", en Barker y Beezer (eds.), *Introducción a los estudios culturales*, Barcelona, Bosch.
- Suárez, Daniel (1995), "O principio educativo da Nova Direita. Neoliberalismo, ética e escola pública", en Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis, Vozes.
- Suárez, Daniel (1997), "Políticas curriculares, prácticas institucionales y formación de maestros. Una aproximación a los procesos de localización y actualización del currículum", en *Espacios en Blanco* n° 7, Tandil, UNCPBA.
- Suárez, Daniel (1998), "Currículum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudios de la escolarización", en *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados (RELEA)* n°5, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Williams, Raymond (1994), *Sociología de la cultura*, Barcelona, Paidós.
- Williams, Raymond (1997a), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- Williams, Raymond (1997b), *La política del modernismo*, Barcelona, Manantial.
- Willis, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.
- Willis, Paul (1993), "Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a la vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción", en AAVV, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta.
- Woods, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, Paidós.