

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

Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina / Flora M. Hillert ... [et al.] ; prólogo de Gadotti. Moacir. - 1a ed. 2a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2016.

200 p. : 22,5 x 15,5 cm.

ISBN 978-987-538-310-4

1. Educación. 2. Política Cultural. I. Hillert, Flora M. II. Gadotti, Moacir, prólog.  
CDD 306.43

*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

1ª reimpresión, junio de 2012

2ª reimpresión, mayo de 2016

© **noveduc libros**  
del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.  
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina  
Tel.: (54 11) 5278-2200  
E-mail: [contacto@noveduc.com](mailto:contacto@noveduc.com)  
[www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)

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 25.446.

*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

**N**  
**noveduc**

**FLORA M. HILLERT.** Pedagoga. Profesora Titular de *Educación I* y del Seminario *Problemas y corrientes contemporáneas en Teorías de la Educación 'J'*, 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 Técnica en Red sobre colaboración entre universidades nacionales e institutos de formación docente, ambos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Es autora de *Educación, ciudadanía y democracia*, y *Políticas curriculares: sujetos sociales y conocimiento escolar en las raivenes de lo público y lo privado*.

**HERNÁN D. OUVINA.** Politólogo. 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 refigurativa.

**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 postgrado 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, *Hernán D. Ouyiña* ..... 141

#### APÉNDICE

Escritos inéditos de Gramsci sobre Educación ..... 173

A MODO DE CIERRE ..... 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 reinención 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 politicidad 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. Ouviaña*

*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 grado<sup>1</sup> y en el posgrado<sup>2</sup> 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,<sup>3</sup> 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*,<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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 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, 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.<sup>6</sup>

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).<sup>7</sup>

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).

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.

Acerca 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 Pomeranic, *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 Cocha bamba y guaraní en Santa Cruz).<sup>9</sup>

En nuestro país, la película “La deuda interna”<sup>10</sup> 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.<sup>11</sup> 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 protagónicos, 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 homogeneizadora, 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).<sup>12</sup>

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<sup>13</sup>. 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 estremece*” (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).<sup>14</sup>

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<sup>a</sup> Tesis sobre Feuerbach:<sup>15</sup>

*“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).”*<sup>16</sup>

*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 teórico-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 extender lo que Marx dijo sobre la práctica revolucionaria a toda práctica (praxis) transformadora en sentido progresista, entre ellas a la praxis educativa.

La III<sup>a</sup> 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 paralelos 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).

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 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 contextos 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 reconocimiento de las universidades eclesiales en pie de igualdad con las estatales.<sup>17</sup> 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, multiculturizadora 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 INTELECTUALES

### *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 benefician, 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 *Página 12*, 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” 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 técnicos, 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’ permanente...”* (I., 15).

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 ética 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 reúna 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 peores 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 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 perennes 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’ 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 <sup>20</sup>
Oficiales superiores que realizan 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, 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 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 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 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 predicamento 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 autocrítica 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 úni-

no; otra, los brazos de un hombre negro y uno blanco igualmente espasados 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 SUTEB (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.<sup>21</sup> 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 gobernación 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 Vilte<sup>22</sup> 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,<sup>23</sup> una Ley de Financiamiento Educativo<sup>24</sup> y una nueva Ley Nacional

de Educación:<sup>25</sup> la reseña de la “Cumbre Educativa de los Pueblos” en el marco de la “Cumbre de los Pueblos” realizada en Mar del Plata;<sup>26</sup> un dossier sobre Soberanía Alimentaria, el hambre, la desnutrición, la alimentación, la biodiversidad, la biotecnología, el monocultivo de soja<sup>27</sup> 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 vínculo 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 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 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 policial<sup>28</sup>. 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 delinea 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”*<sup>29</sup> 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 icor decorativos estandarizados con la imagen del Pato Donald, el ratón Mickey, etc.–. Muestra también el papel del estudiantado en la década de '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, 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 ha 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, prensa y la escuela– pueden terciar en distintos sentidos.

A propósito de la prensa, Gramsci analiza que en ocasiones, ante 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 fuera sectores opuestos o antagónicos.

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 macrosociales, 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 ascendente 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<sup>a</sup> 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 legislatura.

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 rien 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 renirse jamás”.*

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

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,<sup>31</sup> 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. Temporariamente, 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 acen tuadas 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 “fossilizados”, “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 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 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 respeta, 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 saberes, 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 complicado.” (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 simples, como relación educador—educando o maestro—discípulo, vanguardia masas, dirigidos 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 ésta 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).

Sí 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 Taviani, 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. LVN: “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 Glucksman 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 “Lincamientos 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 María Volontè, Italia, 1972.
30. Proyecto y película dirigida por L. Gieco, 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 *Literatura 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, Á. (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 Aronowitz, 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.
- Pomeranic, 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.
- Svampa, 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 certeros en el tiroteo interminable que mantienen la libertad y la constricción, 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 reeditarlos 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,<sup>1</sup> 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”.<sup>2</sup> *Des-uso repentino*, porque lo que venía siendo una promisorio tarea de recomposición dentro de los estudios acerca de la relación entre la cultura, el poder la escuela, se convirtió en una omisión y un olvido tan significativos como sorprendidos. Si bien la problemática del poder y la constitución de subjetividades se consolidó como uno de los ejes del estudio social de educación, el aporte de Gramsci en este sentido ha sido desdeñado culpabilizado tácitamente de las recurrentes “huidas esencialistas” de 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 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, coincide 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 contingente 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 atribuible 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, 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 distanciarse de las modalidades más reduccionistas y mecanicistas del pensamiento social, incluidas las del marxismo ortodoxo.<sup>3</sup> 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).<sup>4</sup>

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”. Inclusive 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,<sup>5</sup> 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 prestarse 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” inscritos 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 emprender 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.<sup>6</sup> 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 psicologicistas que condenaron las posturas teóricas defensoras del “descenramiento 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 rastrearse 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 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 *mecanicistas, 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 advertir en la Introducción de su ensayo.

Según su estricto punto de vista marxista, resultaba imperativa una lectura 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).<sup>7</sup>

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 Mouffé se inclinaron, 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.<sup>8</sup> El trabajo genealógico desarrollado por estos autores sobre los diver-

esos 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 constitución 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”,<sup>9</sup> las relaciones entre el poder (el Estado), la creación y recreación de consensos activos (conformismos) en torno a ciertos significados culturales<sup>10</sup> 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,<sup>11</sup> *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 signifiante 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 “tradiciones 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 constatación 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 verdadera 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.<sup>12</sup> 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 vividos, 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 ‘bohemos’ 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, aunque 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.<sup>13</sup> 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 “tradición 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 tecnoeducativos 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 acercarlas 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–, los análisis críticos de la escuela han intentado socavar estas modalidades ingenieriles, econométricas 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 atrapada 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 apoliticidad 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; Forquin, 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 constitución 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 “auto-centramiento” 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 educación<sup>15</sup> (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 omnipresente y omnipotente 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 mistificadores 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 colocarlos 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 reflexión 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 simbólicamente 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 explicitables, 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 consienten 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 manifiestas"* (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 metódicas 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 engrosar y a redefinir 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), *Foucault 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 Paideia* 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.
- Forquin, Jean-Claude (1993), *Escuela e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento 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 Roure.
- Giroux, H. et al. (1994), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós.
- Goodson, Ivor (1995), *Currículo: teoría e história*, 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.
- Laclau, 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.

## Capítulo 3

# GRAMSCI, FREIRE Y LA EDUCACIÓN POPULAR: A PROPÓSITO DE LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES

*Luis Rigal*

### NUEVOS ACTORES SOCIALES EN LA ARGENTINA

*Una perspectiva histórica dentro del marco latinoamericano*

En su origen, el término *movimientos sociales* alude a nuevas formas de acción colectiva de sectores de la sociedad –afectados en cualquiera de las dimensiones de su condición ciudadana por las políticas vigentes– que se organizan para reivindicar sus derechos.

Estos movimientos, que surgieron en América Latina en las décadas de los 70 y los 80, resultaron novedosos con relación al movimiento obrero clásico y a las organizaciones políticas porque expresaban públicamente temáticas y conflictos que tradicionalmente se habían considerado como propios del ámbito privado –respeto por las diferencias de género o de etnias; preservación del medio ambiente; recuperación de la propiedad de la tierra; mejoramiento barrial– y promovían el desarrollo de formas orga-

nizativas más democráticas. En nuestro país, además, las organizaciones de derechos humanos tuvieron una especial relevancia con su aporte al enfrentamiento a la dictadura y a la articulación multiorganizacional.

Más allá de sus flujos y reflujos –producto en parte de su carácter poco institucionalizado–, los movimientos sociales en América Latina participaron activamente de los procesos de redemocratización y de búsqueda de fortalecimiento de la sociedad civil.

Representaron una ruptura con las formas tradicionales de organización y asignaron representación y voz a sectores habitualmente carentes de ellas. Entre otras cosas, frente a la crisis de las democracias representativas posibilitaron experiencias de democracia directa.<sup>1</sup>

Pero además, y centralmente, generaron una reapropiación y significación de la esfera pública desde donde organizar acciones de resistencia y de fortalecimiento del tejido social y convertirse en interlocutores del gobierno y otros sectores sociales y, en última instancia, poner en entredicho el propio orden político y constituir lo público como lugar de confrontación y disputa de intereses.

Lo sucedido desde fines de los años 90 en nuestro país lleva a complejizar el concepto de *movimiento social*, en la medida en que muestra la incorporación de nuevos actores sociales y de múltiples acciones colectivas, encarnando cada uno de ellos una modalidad de resistencia a las estructurales vías de exclusión social vigentes.<sup>2</sup>

Los sucesos del 19 y 20 de diciembre del 2001 reafirmaron la *aguda crisis de institucionalidad y de representación de las organizaciones políticas*, apareciendo en la mayoría de los casos deslegitimadas ante importantes sectores de la población e incapacitadas de asumir la defensa de sus intereses y necesidades y marcaron una ruptura masiva de la aceptación sumisa y naturalizada de la injusticia social, la pobreza y la carencia de participación y representación.

Este proceso, complejo y contradictorio, de disolución-reconstrucción del tejido social y de la organización social y de pérdida de legitimidad de los actores colectivos tradicionales, estuvo signado también por la aparición de nuevos actores –trabajadores desocupados; fábricas recuperadas; asambleas barriales; ambientalistas– y por el fortalecimiento de otros movimientos sociales –campesinos, de derechos humanos–.<sup>3</sup>

Con estos movimientos sociales brota un nuevo concepto de ciudadanía –la *ciudadanía colectiva*–, elaborado a partir de las mencionadas experiencias de autoorganización colectiva y de confrontación en el espacio público. La construcción de ciudadanía colectiva se realiza cuando, identificados los intereses opuestos, se elaboran estrategias de formulación de demandas y reivindicación de derechos sociales y tácticas de enfrentamiento de los oponentes.<sup>4</sup>

Esta ciudadanía, parafraseando a Boaventura de Sousa Santos, expresa que la gente, al manifestarse y diseñar nuevas formas de confrontación, *“muestra un potencial contrahegemónico que no viene de los partidos, sino que ellos son desafiados y presionados por los movimientos sociales”*.<sup>5</sup>

### *Su naturaleza singular y heterogénea*

Las bases sociales de estos movimientos muestran un predominio de jóvenes y mujeres y –quizás su nota más distintiva pensando en sus implicancias educativas– una fuerte heterogeneidad social, ya que provienen de trayectorias y saberes muy dispares y sus recursos culturales y simbólicos son también disímiles.

Como señala Maristella Svampa,

*“ni pueblo ni clase trabajadora como antaño; ni ejército industrial de reserva ni nuevo lumpenproletariado: carácter multiforme y heterogéneo, informalidad, tradición obrera y militancia política, rabia juvenil y talante antirrepresivo y anticapitalista, protagonismo femenino y trabajo comunitario”*.<sup>6</sup>

No obstante, podemos afirmar que sus integrantes experimentan en forma estructural, no meramente coyuntural, importantes situaciones o posiciones de *subalternidad* (entendida como carencia o debilidad de poder). Podemos referirnos a tres dimensiones con relación a ella.

- Inserción precaria o tangencial en el aparato productivo.
- Limitado acceso a bienes sociales y culturales.
- Bajo protagonismo social y político.

A este respecto, nos parece necesario reiterar lo que ya afirmamos en un trabajo anterior.

*“Desde nuestra práctica político intelectual se plantea el desafío de pensar críticamente qué es este nuevo espacio social con un conjunto de actores sociales en su interior que deben ser analizados y comprendidos en términos de su singularidad heterogénea, compleja y contradictoria. Requiere elaborar nuevas categorías conceptuales y teóricas para entenderlos, sin reificar su realidad y su papel, sin forzarlos desde la teoría a convertirse en el tan anhelado sujeto revolucionario.”*<sup>7</sup>

No debemos olvidar, tampoco, que esta reflexión crítica se da en medio de una disputa hegemónica en la cual ciertos sectores sociales siguen operando en la construcción de categorías distorsionadoras para pensar la realidad –los trabajadores desocupados reducidos a piqueteros obstructores y violentos; la inseguridad urbana analizada desde una perspectiva individualista, reduccionista, represora– que descalifican actores y luchas, pero, fundamentalmente, tratan de *debilitar y negar las demandas sociales y criminalizar la lucha social*.

## LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES COMO ESPACIOS EDUCATIVOS

### *Centralidad de la educación*

En estos movimientos sociales, la educación ha ocupado un lugar central en la acepción colectiva de ciudadanía, porque ella *se construye en un proceso de lucha que, en sí mismo, es un proceso educativo*.<sup>8</sup>

Sus prácticas manifiestan, con tensiones y contradicciones, una concepción de educación que no se restringe a un aprendizaje de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas e instrumentos del proceso pedagógico.

Se percibe, por un lado, un reconocimiento explícito del relevante lugar de la educación en su proceso de organización y crece en los protagonis-

tas de los movimientos sociales el reconocimiento del saber propio y de la capacidad de construcción colectiva de conocimiento, que lleva a la construcción de la ciudadanía colectiva en la medida en que se genere y consolide un proceso interno de recuperación y reflexión sobre las prácticas desarrolladas.

Por otro lado, aparece una demanda social y educativa y la realización concreta de instancias formales de educación alternativa dirigidas a la infancia, la adolescencia y los adultos en situación de pobreza educativa, a cargo de los protagonistas de los movimientos sociales: son proyectos educativos de diversa naturaleza, generados por los integrantes de los movimientos sociales. Como, por ejemplo, espacios de alfabetización, talleres de educación popular, apoyo escolar, jardines de infantes, escuelas, bachilleratos populares, etc., que generalmente *se plantean en clave de educación popular* con un claro perfil freiriano en su discurso.<sup>9</sup>

Esta perspectiva freiriana, estrictamente una perspectiva político-pedagógica, puede ser entendida como una pedagogía para las clases subalternas:

- en lo político, defiende una opción de transformación social, denunciando los componentes opresivos del orden establecido y defendiendo un modelo más igualitario y más justo;
- en lo pedagógico, critica frontalmente las concepciones tradicionales (verticalistas, abstractas y acríticas) de enseñanza-aprendizaje y promueve propuestas dialógicas, con circulación de los roles de educador y educando, basadas en la recuperación y revalorización crítica de los saberes del conjunto de los involucrados en el acto educativo y promueve una mirada crítica de la realidad concreta;
- pone un énfasis muy marcado en la generación desde lo educativo de procesos de concientización y organización social;
- se preocupa por el sujeto popular, entendiéndolo como *sujeto subalterno*, en términos de su lugar en la estructura social, y *sujeto singular discriminado*, en términos culturales;
- adopta como central el tema de la *confrontación por el poder*, asumido como el espacio donde se dirimen concretamente las posibilidades de transformación.<sup>10</sup>

Así, lo educativo surge como una lucha por:

- la producción de sentido crítico;
- el develamiento de relaciones de dominación;
- la autonomía y el protagonismo de los sujetos.<sup>11</sup>

### *Su práctica política y pedagógica y la lucha por la hegemonía*

En la práctica educativa de estos movimientos sociales podemos distinguir las siguientes dimensiones.<sup>12</sup>

#### • *Dimensión de la organización política*

La conciencia adquirida progresivamente a través de conocimientos sobre cuáles son los derechos y los deberes de los individuos en la sociedad hoy, en determinadas cuestiones por las que se lucha, lleva concomitantemente a la organización social y a la acción colectiva.

#### • *Dimensión de la cultura política*

Las experiencias del pasado, la memoria de las luchas contra la opresión y la negación de derechos, la represión, son rescatadas en el imaginario colectivo en forma que favorezca la lectura del presente.

#### • *Dimensión de la inserción espacial*

La voluntad de apropiación de espacios públicos constituye un aprendizaje que contribuye al desarrollo de conciencia de ciudadanía en el sentido del uso de la cosa pública.

En tal sentido, estos nuevos movimientos sociales organizan fuerzas políticas en los que podemos llamar *espacios públicos alternativos*, que no son facilitados por la política oficial, sino que son conquistados por las bases sociales como lugares desde donde dar la confrontación según sus propios intereses y necesidades.

Lo antedicho permite pensar al propio movimiento social como un *principio educativo* y, por tanto, a *todos sus espacios como espacios pedagógicos*.<sup>13</sup> En este sentido, vale la pena señalar la relevancia de sus prácticas

asamblearias que, como modalidad organizativa para la toma de decisiones, marca —en la medida que asegure una *participación real y no meramente simbólica*— un lugar de potenciación de la política; apunta a instaurar un espacio de deliberación y toma de decisiones más democrático y participativo; contribuye a formular un sentido colectivo de lo político y posibilita la reconstrucción de la identidad individual mediante la revalorización de las competencias y las experiencias, tan castigadas por el proceso de descolectivización que está en la base de la desocupación y la precarización laboral.<sup>14</sup>

Como señala Zibechi, *“que el movimiento social se convierta en sujeto educativo, y que por tanto sus espacios, acciones y reflexiones tengan una ‘intencionalidad pedagógica’, me parece un cambio revolucionario con respecto a cómo entender la educación y también a la forma de entender el movimiento social”*.<sup>15</sup>

Estas apreciaciones nos acercan teóricamente a Gramsci, para quien lo educativo atraviesa la sociedad —no se refiere sólo a lo escolar— y le confiere a la educación un lugar destacado desde la perspectiva de la hegemonía.

*“Este problema del logro de una unidad cultural social sobre la base de una común y general concepción del mundo puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica según la cual el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro (...) Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto de los demás.”*<sup>16</sup>

Si la relación pedagógica atraviesa la sociedad, esto supone reconocer y recrear otros espacios propiamente educativos, otros caminos para la organización y difusión de la cultura desde abajo y para la construcción política: círculos culturales, bibliotecas populares, organizaciones barriales, clubes, asociaciones directamente coordinadas por las organizaciones de las clases subalternas. Este es el caso de los movimientos sociales.

## LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN POPULAR

### Desafíos y tensiones

Las prácticas cotidianas de los movimientos sociales son complejas y generan dilemas y contradicciones. Nos interesa aquí hacer una selección de aquellos con relación a las cuales procuraremos generar algunas consideraciones teóricas.<sup>17</sup>

1. Tensiones en el interior de los movimientos entre el discurso político-pedagógico —que en la mayoría de los casos se sustenta en enunciados propios de la educación popular latinoamericana— y las prácticas que se realizan. Divergencias acerca del sentido y los alcances de la educación popular.

2. Cierta desinterés por lo político en algunos de sus miembros. Tener en cuenta, en este sentido, que algunos de los integrantes básicamente se incorporan para ser beneficiarios de los planes sociales que administran los movimientos, constituyendo lo que Svampa denomina *la periferia*: “no se acercan por convicciones ideológicas, sino por sus necesidades más elementales”.<sup>18</sup>

Esto puede manifestarse en una escisión entre prácticas con intencionalidad política y prácticas sociales y educativas meramente asistenciales.

3. Prácticas que no se constituyen y desarrollan a partir de la iniciativa de los beneficiarios. Más allá de que muchas de ellas procuran satisfacer *necesidades objetivas* de los sujetos, éstos no aparecen demandados desde su subjetividad en la formulación y concreción de las propuestas.

4. Subalternización de la autonomía de los movimientos sociales por su vinculación con la entrega y administración de planes sociales y subsidios del Estado.<sup>19</sup>

En principio, esta situación crea un dilema de difícil resolución: ser beneficiario y autónomo a la vez. También condiciona los límites de lo contracultural y alternativo. Expresa una tensión hacia su disciplinamiento.<sup>20</sup>

Esta situación se convierte en un obstáculo para el proceso de construcción de *ciudadanía colectiva* por parte de los movimientos sociales; cuando actúan como mediadores de políticas asistenciales (muchas de ellas implementadas a través de metodologías clientelares), quedan atrapados en una relación de dominación-subordinación que condiciona su protagonismo y, quizás, su propia naturaleza de movimiento confrontativo.

Entendemos que estas contradicciones se convierten en desafíos políticos y pedagógicos, absolutamente interrelacionados, que enfrentan hoy los movimientos sociales como espacios educativos a fin de fortalecer su *papel como actores protagónicos en la lucha por la hegemonía*. Entre tales desafíos, nos interesa mencionar especialmente los siguientes.

- Cómo desarrollar prácticas cotidianas que, superando contradicciones y limitaciones, expresen una coherencia y afinidad con el discurso político que pretende sustentarlas.
- Cómo formar intelectuales-educadores del movimiento, cuyas premisas de acción sean la recuperación de saberes y de memorias colectivas, el diálogo y la reflexión crítica orientada a la transformación de la realidad y el fortalecimiento de la organización.

### El encuentro teórico de Freire y Gramsci

Pretendemos generar una reflexión teórica sobre estos desafíos políticos y pedagógicos que ponga en diálogo ciertos conceptos centrales del pensamiento freiriano —de notoria influencia en la educación popular latinoamericana— con el pensamiento de Gramsci. Y no nos interesa aquí hacer un análisis pormenorizado del conocimiento que Freire tenía de la obra de Gramsci.<sup>21</sup> Basta con recordar esta sugerente frase, escrita durante su exilio: “Al leer a Gramsci descubrí que él había influido en mí mucho antes de que yo lo hubiera leído”.<sup>22</sup> Trataremos de abordar aquí algunas de las temáticas donde se manifiesta esta convergencia.

## El sentido político de la educación

No hay en Gramsci estrictamente, como sí lo hay en Freire, una teoría pedagógica, sino más bien un *discurso político sobre la educación* que ha aportado sustantivamente a la constitución de la pedagogía crítica.<sup>23</sup>

Esto es lo nodal en su encuadre: *la relación educativa es siempre una relación política*, es decir, tiene que ver con la construcción, apropiación y distribución del poder. Pero lo inverso también es cierto, como lo plantea en su conocida frase: “*Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico*”.<sup>24</sup> Es desde esta perspectiva de la hegemonía que se aprecia el *papel esencialmente educador del Estado*, lo que supone que:

- la clase dominante no puede dejar de buscar la forma de conquistar y mantener (o imponer) algún tipo de consenso social;
- toda clase social que pretende ser dirigente tiene que educar y educarse.

Paulo Freire también irá alcanzando en su obra una paulatina convicción de que la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Afirma: “*Hoy no hago ninguna referencia a los aspectos políticos de la educación porque hoy, para mí, la educación es toda política. De esta manera, los educadores son políticos, independientemente de que pertenezcan o no a un partido*”.<sup>25</sup>

## La naturaleza humana y la condición dialógica de la dirección consciente

Gramsci confronta con la versión *economicista* (que concibe a la superestructura como un reflejo mecánico de la base económica) y *reduccionista* (que ve el proceso de desarrollo centrado únicamente en la contradicción de clase) de la teoría marxista.<sup>26</sup> Es decir, *relativa autonomía de lo cultural y complejidad dialéctica y contingente de la realidad social* son importantes notas de su mirada teórica.

Además –aspecto importante para enmarcar sus reflexiones sobre la condición social de los sujetos y el papel de la educación–, sus escritos enfatizan el carácter de *la persona humana como protagonista y agente de transformación social*, como sujeto activo de la historia.<sup>27</sup>

Para Gramsci, la educación no puede dejar obrar a las fuerzas de la naturaleza –no existe en abstracto una naturaleza humana fija e inmutable– porque el hombre no es naturaleza, sino, más bien, “*toda una formación histórica resultante de la coerción*”, o sea, el producto de un conjunto de relaciones sociales históricamente determinadas.

*“La naturaleza del hombre es el conjunto de las relaciones sociales que determina una conciencia históricamente definida. Esta conciencia sólo puede indicar lo que es ‘natural’ o ‘contra la naturaleza’. Además, el conjunto de las relaciones sociales es contradictorio en todo momento y se halla en continua evolución, a tal punto que la naturaleza del hombre no es algo homogéneo para todos los hombres en todos los tiempos.”*<sup>28</sup>

*“Una vez que se ha constatado que, siendo contradictorio el conjunto de las relaciones sociales, no puede no ser contradictoria la conciencia de los hombres, se plantea el problema de cómo se manifiesta tal contradicción y de cómo puede obtenerse progresivamente la unificación (...) En los grupos subalternos, por la ausencia de autonomía en la iniciativa histórica, la disgregación es más grande y más fuerte la lucha para liberarse de los principios impuestos y no propuestos en el conseguimiento de una conciencia histórica autónoma...”*<sup>29</sup>

Su concepto de *libertad* deriva de estas afirmaciones: ni espontaneidad ni libertad entendida de un modo naturalista; no existen derechos naturales, metahistóricos. Más bien, debe ser entendido con relación al de *autonomía*: capacidad de autocontrol, de autodeterminación individual, o sea, debe ser el resultado más importante de la educación.

En Freire, la libertad es un tema siempre presente en su obra, como ausencia, como esperanza, como meta. La libertad no es un dato natural, sino una conquista que se realiza dentro de la historia. Reconoce la influencia del pensamiento existencialista de Mounier cuando afirma que no se es libre por el mero hecho de ejercer la espontaneidad; sólo se es libre cuando el comportamiento se orienta en el sentido de la *liberación*. Esa es la verdadera libertad, la que sirve para la liberación del hombre y de todos los hombres, para posibilitarles adquirir una conciencia crítica que les permita captar el sentido de la historia y su lugar dentro de ella.<sup>30</sup>

Volviendo a Gramsci, libertad va unida a disciplina que “*limita la arbitrariedad y la impulsividad irresponsable*”, o sea, la internalización de una *dirección consciente* que libera, que permite superar la resultante de la coerción. Todo esto es central como principio pedagógico: *sólo se es libre si se es autónomo, y la autonomía supone el pensamiento crítico —propio de la filosofía de la praxis— dialécticamente engarzado con la búsqueda de transformación de la realidad.*

Por eso, el proceso educativo en la concepción gramsciana se da en una tensión permanente entre *espontaneidad y dirección consciente*, no coactiva: como afirma en una de sus conmovedoras cartas a Tania “*(...) permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauiano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza, introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad. De momento, la incertidumbre sigue en pie y en la cabeza se entabla una contienda entre ambas ideologías.*”<sup>31</sup>

Esta perspectiva la asume Freire. Para él la noción de *dirección consciente* supone *intencionalidad, conciencia crítica y organización política*, elemento este último que se tornará central en su concepción de educación popular desarrollada luego de las críticas que formula al resabio ideologista de su trabajo *Pedagogía del Oprimido*.

*“Yo ingenuamente pensaba que la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Pero el problema de la opresión está instalado en la realidad objetiva, en la realidad concreta, no en las mentes ni en la reflexión sobre esta realidad y sólo si se consigue ligar esa conciencia con la acción sobre lo concreto es posible realmente superarla y transformarla (...). Si aceptamos que la toma de conciencia acerca de una situación opresiva no es suficiente para cambiar la realidad, entonces también debemos aceptar que desde el principio se tendría que desarrollar una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar su acción hacia una transformación social.”*<sup>32</sup>

Hay una fuerte coincidencia de este Freire con Gramsci sobre el acto educativo y el lugar del intelectual como educador: *la condición fundamental de la educación debe ser la relación dialógica educador-educando*

*—“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”*—,<sup>33</sup> pero con cierta *directividad por parte de aquel*.

El educador debe jugar un *rol activo y crítico desde la diferencia de saberes*, no desde la jerarquía saber—no saber. Sobre esto dice Freire: *“La directividad del educador en nuestra concepción está limitada por la capacidad creadora del educando, si el educador no la respeta se convierte en manipulación.”*<sup>34</sup>

Freire no es espontaneísta, en esto es rigurosamente gramsciano: *“La educación como acto de conocimiento debe partir siempre de los niveles de conocimiento y comprensión del educando, para desde ahí superarlos.”* Aquí viene el aporte del educador. No sólo toma lo que los educandos presentan, sino que aporta lo suyo a través del diálogo y del intercambio.

*“Muchas veces me han criticado diciendo que yo defiendo que los educadores se queden al nivel en que se encuentran los educandos. Y esto me parece extraño, pues yo nunca usé el verbo quedarse. Yo siempre usé el verbo partir, desde la Pedagogía del oprimido. En el acto de conocimiento tú siempre tienes que partir. Partir de los niveles de percepción en que se encuentran los educandos, los grupos populares, y con ellos ir avanzando y transformando en rigurosidad científica lo que era, en el punto de partida, el sentido común.”*<sup>35</sup>

Partiendo de que es necesario que las masas populares se apropien de la teoría, haciéndola también suya, este proceso no puede realizarse sino a partir del propio pensamiento ingenuo. Es de él que se tiene que proceder para superarlo. La asunción de la ingenuidad del otro implica también la asunción de su criticidad.<sup>36</sup>

Liga *espontaneidad y dirección consciente*: partir del sentir (sentido común) del pueblo para llevarlo a entender críticamente la realidad.

*“Hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar con ellas una comprensión más rigurosa y exacta de la realidad. El punto de partida es, pues, el sentido común de los educandos y no el rigor del educador.”*<sup>37</sup>

En directa relación con esta afirmación, dice Freire que en este sentido común se deben buscar los elementos de *resistencia: formas más o menos espontáneas de enfrentarse a lo dominante*.

*“Si nos rehusamos a conocer estas formas de resistencia porque antidialécticamente aceptamos que todo en ellos es reproducción de la ideología dominante, caemos en posiciones voluntaristas e intelectualistas. La cuestión es cómo acercarnos a las masas populares para comprender sus niveles de resistencia, dónde se encuentran ellas, cómo se expresan y trabajar entonces sobre esto.”*<sup>38</sup>

Esto nos lleva directamente a Gramsci: partir de los sentimientos espontáneos de las masas (filosofía del sentido común) para llegar al saber para actuar (filosofía de la praxis).

### Saber popular, sentido común y núcleo de buen sentido

En este punto quiero referirme al que, a mi entender, es uno de los núcleos teóricos centrales que presenta el debate actual sobre la educación popular y las prácticas de los movimientos sociales: la discusión sobre el *sentido común como punto de partida de cualquier práctica político pedagógica*. Recordemos, a este respecto, que el sentido común es más que una filosofía espontánea en el sentido de pura, innata; *es una construcción histórica, producto de relaciones hegemónicas* que, como dice Williams, define el límite de lo lógico, el sentido de la realidad, supone la naturalización de la realidad.<sup>39</sup>

En lo que sigue trataré de hilvanar el tratamiento que Gramsci hace de este tema en los *Cuadernos de la Cárcel*, con la importante ayuda que aporta para ello un texto de Nun.<sup>40</sup>

Para Gramsci la cultura popular –la cultura de las clases subalternas– es *filosofía espontánea*: es elaborada y absorbida en forma acrítica, implícita e inconscientemente –por eso la llama espontánea– y refleja las condiciones de vida y la historia de dominación de las clases subalternas. Esta filosofía espontánea define una concepción del mundo compuesta fundamentalmente por *folklore* (tradición) y *sentido común*.

Como ya señalamos, el esfuerzo teórico de Gramsci, a partir del concepto de hegemonía, toma al sentido común de las clases subalternas

como elemento básico referido a los “sentidos espontáneos de las masas” desde donde construir una “filosofía de la praxis” como base de una propuesta de acción para dar la lucha por la hegemonía. La filosofía de la praxis debe ser, ante todo, “una crítica del sentido común”. Supone una filosofía que pretende liberarse de los elementos ideológicos unilaterales y dogmáticos y alcanzar la conciencia plena de las contradicciones, colocando a ellas como principio básico de conciencia y, por ende, de acción,<sup>41</sup> ya que “no puede existir destrucción, negación, sin construcción y una afirmación implícitas, no en sentido ‘metafísico’ sino prácticamente, es decir, políticamente, como programa de acción”.<sup>42</sup> Explícitamente, con relación a esto, señala Freire citando los *Cuadernos de la Cárcel*: “no es cuestión de introducir de la nada una forma científica de pensamiento dentro de la vida de cada individuo, pero sí es una cuestión de renovar y transformar en crítica toda actividad existente”.<sup>43</sup>

Recordemos que para Gramsci *no hay espontaneidad pura en la historia* (o sea no hay tabla rasa), siempre hay una ordenación histórica que se expresa en una concepción tradicional popular del mundo –lo espontáneo–, es decir, tampoco hay naturaleza humana pura. La relación entre esta concepción tradicional y la elaborada por la dirección consciente de una clase –los intelectuales– no es una relación de simple oposición, sino de *complementación dialéctica*. Por ejemplo, los restos del folklore deben ser superados, pero tienen una razón histórica que no puede ignorarse ni violentarse.

A la noción de filosofía espontánea, Gramsci contrapone la de *filosofía oficial*, pensamiento más *unitario y coherente*, expresión de los intereses de la clase dominante.

La filosofía espontánea, como es un reflejo de la situación de las clases subalternas, no es *una* concepción, sino una *multiplicidad* de concepciones – cada sector o fracción con la suya–, cada una de las cuales sería una concepción ni elaborada ni ordenada, dado que por lo general las clases subalternas carecen de las condiciones de grupo social homogéneo que daría la base necesaria para poder sistematizar una filosofía hegemónica, tarea que hacen los intelectuales.<sup>44</sup>

A partir de este par dialéctico –filosofía espontánea vs filosofía oficial–, Gramsci articula todo el terreno ideológico. *La tarea de los intelectuales*

*es facilitar el pasaje de la filosofía espontánea hacia la filosofía de la praxis, para confrontar con la filosofía oficial.*

Desde esta perspectiva, la cultura del pueblo es una cultura de los dominados, que recibe buena parte de su contenido de la cultura de los dominadores; de acá se sigue un criterio metodológico: sólo es posible estudiar dialécticamente, y desde una concepción de totalidad concreta, la cultura del pueblo en conjunto con la historia de esa dominación, lo que de ninguna manera significa afirmar en forma lineal, mecánica, que la cultura de los dominados es sólo la cultura de la clase dominante.

La cultura del pueblo, como cultura de los dominados, de los subordinados, en su complejidad muestra determinaciones y contradicciones. Las concepciones sobre el mundo que posee el pueblo no constituyen sólo un producto degradado de las concepciones dominantes, sino también *“el conjunto de opiniones y creencias sobre los propios derechos que circulan ininterrumpidamente entre las masas populares y que se renuevan constantemente bajo el impulso de las condiciones reales de vida y de la confrontación espontánea entre el modo de ser de las diversas capas sociales”*,<sup>45</sup> o sea desde su condición de dominado.

Culmina Gramsci:

*“un grupo social dominado afirma de palabra, por razones de sumisión y subordinación intelectual, una concepción que no le es propia, sino que ha tomado en préstamo parcialmente de otro grupo social. Sin embargo, este mismo grupo social posee una concepción del mundo que le es propia y que es susceptible de unirlo en cuanto grupo para la transformación práctica de la realidad, en la medida que pueda moverse como un conjunto orgánico”*.<sup>46</sup>

Entendemos que la noción de conjunto orgánico refiere a un *discurso común* basado en una *reflexión crítica* sobre tal concepción del mundo, y a *organización política*.

Volvamos ahora al sentido común: el sentido común es la *“filosofía de los no filósofos, concepción del mundo absorbida acríticamente por los diversos ambientes sociales y culturales en que se desarrolla la individualidad moral del hombre medio (...) Cada estrato social tiene su sentido común que es, en el fondo, la concepción más difundida de la vida y de la moral”*.<sup>47</sup>

Gramsci recoge la herencia de Vico, quien se opone a la tradición racionalista que define al sentido común como pensamiento vulgar, no cultivado, y sitúa al sentido común fuera de la lógica racional (lo vincula con el ingenio, la imaginación, la intuición, la experiencia). Lo llama *lógica poética*.<sup>48</sup> Dice textualmente: *“El sentido que es común a todos es un juicio sin reflexión, universalmente experimentado por todo un grupo, por todo un pueblo, por el conjunto de una nación o por el conjunto de la raza humana”*.<sup>49</sup> En este sentido, la tradición freiriana refuerza esta concepción no racionalista del sentido común, de ahí las reiteradas críticas de la izquierda ortodoxa a su presunto populismo.

El sentido común es un *“agregado social de significaciones que se aprenden”*.<sup>50</sup> No obstante, hay que tener en cuenta que las interpretaciones de sentido común deben ser comprendidas en sus términos como manifestaciones de sistemas simbólicos *“construidos históricamente, mantenidos socialmente e individualmente aplicados”*.<sup>51</sup>

Para Gramsci, el rasgo central del sentido común no es la irracionalidad, sino la *incoherencia*, debida a su fragmentación y su dispersión. Concepción desarticulada, incoherente e inconsciente, según la posición social y cultural de las multitudes cuya filosofía constituye.

*“A veces es un agregado crítico de concepciones tan disímiles que se puede encontrar en él todo lo que se quiera.”*<sup>52</sup>

No obstante, dice Gramsci, esto no significa que no haya verdades en el sentido común. Además, no es algo estático, sino que se transforma continuamente y se enriquece con nociones científicas y con opiniones filosóficas. *“Toda filosofía —y también la filosofía de los no filósofos— tiene cierta conciencia de su historicidad.”* *“Cada filosofía es una política y cada filósofo es, esencialmente, un hombre político.”* *“Las ideologías representan la verdadera filosofía, porque resultan ser aquellas vulgarizaciones filosóficas que conducen a las masas a la acción concreta, a la transformación de la realidad.”*<sup>53</sup>

*Son estas ideologías las que debe criticar una filosofía de la praxis.*

Otros atributos del sentido común son:

- Dogmático, ávido de certezas perentorias (o sea, no crítico).

- Estrictamente conservador, empecinado en las cosas como son y sospechoso y temeroso de cualquier cambio.<sup>54</sup>

Y ahora algo central, que nos permite profundizar y complejizar la noción de *resistencia como punto de partida de la acción educativa* enunciada por Freire: para Gramsci, criticar el sentido común no significa enfrentar desde afuera los sentimientos espontáneos de las masas, sino *“volver crítica una actividad ya existente”*: la misma experiencia concreta de los sectores populares —aquí aparece una base materialista— genera un *núcleo de buen sentido* en el marco de su sentido común, *“por más que éste trata de embalsamar, momificar o degenerar”* las reacciones sanas que aquel promueve; porque, en todo caso, la concepción del mundo de las clases dominantes *“limita el pensamiento de las masas populares negativamente, sin influirlo de modo positivo”*.<sup>55</sup>

El núcleo de buen sentido es un *núcleo de contradicción enraizado históricamente a partir de las condiciones concretas de existencia*: por ejemplo, lo que señala Gramsci sobre el odio genérico del campesino del sur hacia su patrón y sus manifestaciones en el folklore —entendido como una realidad cultural compleja— que expresan una tensión dialéctica de los elementos que componen la cultura popular.<sup>56</sup>

Sorel dice que *“sería imposible concebir la desaparición de la dominación capitalista si no supusiéramos que en el alma del trabajador se halla siempre presente un sentimiento ardiente de revuelta”*.<sup>57</sup> Esto lo toma Gramsci: el sentido de separación o espíritu de escisión es considerado dato y punto de partida, constituye una *“posición negativa y polémica elemental”* todavía lejos de indicar *“una conciencia exacta de la propia personalidad histórica y de los límites precisos del propio adversario”*. Es decir, interpreta la unidad de la teoría y de la práctica como un devenir histórico *“que tiene su fase elemental y primitiva en el sentido de separación, de distinción, de independencia apenas instintivo”* desde donde puede progresar hasta la posesión real y completa de una concepción del mundo propia, coherente y unitaria; obviamente, la amalgama de esto es *tarea de los intelectuales, tarea eminentemente educativa*: promover *“un complejo trabajo ideológico que debe llevar a la adquisición progresiva de la conciencia de la propia personalidad histórica, a un desarrollo positivo del*

espíritu de escisión”.<sup>58</sup> transformar dialécticamente su negatividad en positividad. *En esto culmina la filosofía de la praxis, en un programa de acción.*

Esto, en alguna medida, nos remite a la hegeliana dialéctica amo-esclavo: *“Sólo la dialéctica del propio movimiento de las cosas transforma el futuro, desvaloriza el futuro inmediato como falso o unilateral, y reivindica como verdadero el futuro mediato; en la dialéctica del amo y el esclavo, sólo la esclavitud es el camino viable y la ruta de la libertad... El hombre sólo se libera en el trabajo como esclavo cuando: 1) este trabajo se desarrolla como una pluralidad de esclavos y no de uno solo, con lo que potencialmente se hace posible la solidaridad entre ellos; 2) la contraposición real al trabajo de los esclavos es el no-trabajo de los amos y el trabajo de los esclavos se inserta realmente en la relación social entre amo y esclavo; sólo en esta relación práctica se da la posibilidad de confrontar y, por tanto, de conocer la profunda diferencia de condiciones y de vida; 3) el trabajo del esclavo es vivido y comprendido como trabajo servil y existe como tal en la conciencia del esclavo. Esta conciencia constituye un inmenso potencial revolucionario”*.<sup>59</sup>

Volvamos a Gramsci. El núcleo de buen sentido y su correlativo espíritu de escisión o de distinción no es una entidad metafísica, es un *producto histórico* —y por tanto *singular*— de las luchas sociales concretas de cada formación, por consiguiente está atravesado por lo hegemónico (de ahí la relevancia político-pedagógica de recuperar la memoria de las luchas sociales).

### El papel de los educadores como intelectuales: crítica al basismo y al vanguardismo

Estas afirmaciones alejan a Gramsci de:

- La *concepción vanguardista*, propia del leninismo más ortodoxo: el partido de vanguardia encargado de introducir desde afuera la conciencia revolucionaria en un proletariado que no puede acceder a ella por sí mismo. O, como dice Freire: *“El primer riesgo a correr es el de que, a pesar de que nuestro discurso sea a favor de las masas populares, nuestra práctica continúe siendo elitista: decretamos que nuestro mundo es el*

*mejor, el mundo de la rigurosidad. Esta rigurosidad tiene que ser superpuesta e impuesta al otro mundo*<sup>60</sup>

- La *concepción basista* ve al saber popular como núcleo puro e incontaminado, al que sólo hay que descubrir y entender; se lo percibe como escondido, oprimido, enmascarado, desde una concepción no dialéctica del desenmascaramiento. Una especie de idealización romántica. Como dice Freire, es el que afirma que *“la única verdad está en el sentido común, en la base popular, la única verdad está en las masas populares”*<sup>61</sup>

En la posición vanguardista hay un énfasis extraordinario en la teoría; en la basista lo único que vale es la práctica. Su superación *“exige una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de transformación y el respeto a las clases populares como productoras y portadoras de conocimientos”*<sup>62</sup>

Según Nun, la constitución del espíritu de escisión supone siempre un *momento catártico* de rearticulación crítica del sentido común. Este debe ser, para Gramsci, *“el punto de partida de toda la filosofía de la praxis”*. Y resulta un postulado político y pedagógico central.<sup>63</sup>

En todo este proceso de pasaje hay que tener en cuenta *“la extrema debilidad de las convicciones nuevas de las masas populares, pues serán constantemente saboteadas por la inercia de su sentido común”* (y por el peso de la saturación hegemónica). Por esto, el momento de rearticulación no es una ocurrencia espontánea: *“una masa humana no se destruye ni se vuelve independiente para sí (conciencia para sí) sin organizarse en sentido amplio, y no hay organización sin intelectuales, esto es, sin organizadores y dirigentes, es decir, sin que el aspecto teórico del nexo teoría-práctica se distinga concretamente de un estrato de personas especializadas en la elaboración conceptual y filosófica”*<sup>64</sup>

Las tareas de esas formas especializadas será introducir la racionalidad —coherencia lógica y visión totalizadora— en las masas a través de un proceso de desarrollo orgánico apoyándose en el espíritu de escisión. O sea, estrictamente, la tarea de esas formas especializadas es *introducir la racionalidad en las masas apoyándose en el núcleo de buen sentido*<sup>65</sup>

Para ello no desprecian ni descuidan los componentes del folklore y del sentido común: su tarea consiste en disciplinarlos, en conferirles un rigor lógico, en situarlos en sus diferentes etapas históricas: homogeneizar el sentido común es educarlo haciéndolo progresar hacia una *concepción crítica y unitaria* que le permita superar su incoherencia y su fragmentación.

A partir de allí, en la dialéctica intelectuales-masa, *“cada salto hacia una nueva amplitud y complejidad del estrato de los intelectuales está ligado a un movimiento análogo de la masa de los sujetos que se eleva hacia niveles superiores de conciencia y cultura”*. Porque las clases subalternas de todas las sociedades conocidas *“no han podido tener, por definición, concepciones elaboradas, sistemáticas y políticamente organizadas y centralizadas, pero un proceso de desarrollo orgánico podrá conducir las del simple sentido común al pensamiento coherente y sistemático”*<sup>66</sup>

Así, la concepción gramsciana del intelectual es afín con la idea de que es quien devuelve en forma organizada, sistematizada, precisa y acrecentada al pueblo lo que éste entrega en forma confusa e inestructurada. En esto coincidirá también Freire.<sup>67</sup>

En síntesis, la tarea del intelectual es potenciar el núcleo de buen sentido, articulándolo, aclarándolo, maximizando su racionalidad: facilitar un desarrollo orgánico que le permita tener concepciones elaboradas, sistemáticas y organizadas. La nueva cultura que propone Gramsci consiste en lograr que una concepción del mundo críticamente elaborada se difunda en un grupo social y así se convierta en base de acción, de organización social y de orden intelectual y moral, en suma, en base de la nueva hegemonía (es la filosofía de la praxis).

## A MODO DE CONCLUSIÓN

El objetivo de este texto ha sido recuperar lo teórico como fundamento inescindible para una práctica concreta, no entendiendo estas reflexiones como incuestionables, sino, más bien, como estimuladoras de una

discusión sobre la naturaleza educativa de los nuevos movimientos sociales, teniendo en cuenta la perspectiva que sostuvo Aricó cuando se interrogaba sobre la pertinencia del pensamiento de Gramsci: “*Son las respuestas a las situaciones concretas particulares las que nos obligan a reconstruir de una manera original lo vivo y lo muerto de un pasado teórico frente al cual nuestra actitud nunca puede dejar de ser crítica*”.<sup>68</sup>

Por último, queremos recordar lo que dice Gramsci: “*el elemento popular siente, pero no siempre comprende o sabe; el elemento intelectual sabe, pero no siempre comprende y, especialmente, siente*”.<sup>69</sup> Coincidimos plenamente con el sentido de esta frase y su crítica a los intelectuales iluministas y distantes que olvidan la necesidad de un compromiso e involucramiento con el pueblo que sea apasionado y que establezca algún tipo de acercamiento que manifieste –como anhelaba Paulo Freire– una *capacidad de amar el mundo*.<sup>70</sup>

## NOTAS

1. Cfr. Mejía, Marco Raúl (1988), *Reconstruyendo la transformación social. Movimientos Sociales y Educación Popular*, La Paz, Cebiac, págs. 38 y 39; Offe, Claus (1988), *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Madrid, Sistema; Zibechi, Raúl (2003), “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, en *Observatorio social de América Latina* N° 9, Buenos Aires, CLACSO.
2. Cfr. Rigal, Luis (2007), “Educación, democracia y ciudadanía en la postmodernidad latinoamericana: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales”, en Marretero, Adriana (comp.), *Todas las escuelas, la escuela: miradas transmodernas sobre educación*, Valencia, Germania; Rigal, L.; Villagra, M. y Zinger, S. (2009), “Movimientos sociales y educación popular: el movimiento Tupaj Katari en Jujuy”, mimeo, Proyecto de investigación, SECTER – UNJU; Sirvent, María Teresa (2007), “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina”, en *Revista Argentina de Sociología* N° 8, Buenos Aires, págs. 74 – 95; Svampa, M. y Pereyra, S. (2003), *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*, Buenos Aires, Biblos; Auyero, J. (comp.) (2002), *La protesta. Retratos de la beligerancia popular en la Argentina democrática*, Buenos Aires, Libros del Rojas.
3. Cfr. Massetti, Astor (2004), *Piqueteros. Protesta social e identidad colectiva*, Buenos Aires, FLACSO; Villanueva, E. y Massetti, A. (comps.) (2007), *Movimientos sociales y acción colectiva en la Argentina de hoy*, Buenos Aires, Prometeo; Gaetano, Gerardo (comp.) (2006), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, Buenos Aires, CLACSO; Retamozo, Martín (2006), “El movimiento de los trabajadores desocupados en Argentina: cambios estructurales, subjetividad y acción colectiva en el orden social neoliberal”, revista *Argumentos*, México; Bogani, Esteban (2001), *Del estigma a la búsqueda de identidad. Las organizaciones argentinas de trabajadores desocupados en la última década*, Buenos Aires, CLACSO; Cortes, Martín (2008), *Movimientos sociales y Estado en la Argentina: entre la autonomía y la institucionalidad*, Buenos Aires, CLACSO.
4. Cfr. Gohn, María (1990), *Movimentos sociais: balanços e perspectivas*, Sao Paulo, Ansur, Ed. F.G.
5. Cfr. De Sousa Santos, Boaventura (2005), entrevista en diario *La Jornada*, México, julio 2005.
6. Svampa, M. (2005), *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, pág. 296.
7. Rigal, L., ob. cit., págs. 316-317.
8. Cfr. Gohn, M. (1992), *Movimentos sociais e educação*, Sao Paulo, Cortez, pág. 16.
9. Cfr. Baraldo, Natalia (2009), “Movimientos sociales y educación en Argentina”, en *Rev. Ecos*, vol. 11, N° 1, Sao Paulo, págs. 77 – 91; Guelman, A. y Michi, N. (2008), “Las propuestas político pedagógicas de los movimientos sociales”, *Simpósio 11, Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*, Mar del Plata; Michi, Norma (2008), “Movimientos campesinos y educación”, tesis de doctorado, FFYL – UBA; Gentili, P. y Sverdlick, I. (comps.) (2008), *Movimientos sociales y derecho a la educa-*

- ción, Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas; Di Matteo, A. y otros (2001), "Pedagogía de las organizaciones populares", ponencia *II Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional del Comahue; Burgos, A. y Karolinski, Mariel (2008), "Movimientos sociales, educación popular y escolarización oficial: la autonomía en cuestión", ponencia en las *Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*, Mar del Plata; Garcés, Mario (2004), "Educación Popular y movimientos sociales", revista *La Piragua* N° 20, CEAAL; Manzano, Virginia (2006), "Movimiento de desocupados y educación", en Martín, P. y Recondo, P (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante; Rigal, L., Villagra, M. y Zinger, S. (2009), "Movimientos sociales y educación popular: Barrios de Pie en Jujuy. Estudio de caso", mimeo, Informe Final, San Salvador, FHYCS-SECTER; AA.VV. (2004), *Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan*, Buenos Aires, Movimiento Barrios de Pie; Canciani, M. y Wanschelbaum, C. (2008), "Saberes, sujetos y luchas sociales en la historia argentina reciente", ponencia en las *Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*, Mar del Plata; Elisalde, Roberto (2008), "Movimientos sociales y educación", en AA.VV., *Teoría y debate de la educación popular*, Buenos Aires, Bs libros.
10. Cfr. Rigal, Luis (1996), "La escuela popular y democrática: un modelo para armar", en revista *Crítica Educativa* N° 1, Buenos Aires.
  11. Cfr. Rigal, Luis (2004), *El sentido de educar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, págs. 165-168.
  12. Cfr. Rigal, L., *Educación, democracia...*, ob. cit., págs. 318 - 319; Gohn, M., *Movimientos...*, ob. cit., págs. 17 - 21.
  13. Cfr. Saleté Caldart, Roseli (2002), *Pedagogía do Movimento Sem Terra*, Petropolis, Vozes.
  14. Cfr. Svampa, M., *La sociedad...*, ob. cit., pág. 251.
  15. Cfr. Zibechi, Raúl (2004), "Los movimientos sociales como espacios educativos", ponencia *Congreso Internacional de Sociología de la Educación*, Buenos Aires, pág. 3.
  16. Cfr. Gramsci, Antonio (1981), *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara, págs. 45-46.
  17. Se han tenido en cuenta para ello los estudios mencionados en la nota 9.
  18. Svampa, Maristella (2008), *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo XXI - FLACSO, págs. 181 y 182.
  19. Cfr. Cortes, Martín (2008), *Movimientos sociales y Estado en la Argentina: entre la autonomía y la institucionalidad*, Buenos Aires, Biblioteca Virtual CLACSO, págs. 11 y 12; Svampa, M. y Pereyra, S., *Entre la ruta y el barrio...*, ob. cit.; Schuster, Federico (2004), "Izquierda política y movimientos sociales en la Argentina contemporánea", en Barret, P. y Gonzalez, C., *La izquierda latinoamericana*, Buenos Aires, Norma; Rajland, B. y Campione, C. (2006), "Piqueteros y trabajadores ocupados en la Argentina de los últimos años", en López Maya, M. (comp.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, Buenos Aires, CLACSO.
  20. Cfr. Mejía, Marco Raúl (1998), *Reconstruyendo la transformación social: movimientos sociales y educación popular*, La Paz, Cebiac.
  21. Cfr. Coben, Diana (2001), *Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas en educación de adultos*, Buenos Aires, Miño y Dávila, caps. 4 y 5.
  22. De Figuereido Cowen, M. y Gastaldo, D. (1995), *Paulo Freire at the Institute*, London Institute of Education, University of London, pág. 63.
  23. Cfr. Rigal, Luis (en prensa), "Lo implícito y lo explícito en los componente pedagógicos de las teorías críticas de la educación", *Actas de la Jornada sobre La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, agosto 2009.
  24. Gramsci, A., *La alternativa...*, ob. cit., pág. 46.
  25. Cfr. Torres, Rosa María (1988), *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, pág. 58.
  26. Cfr. Broccoli, Antonio (1977), *Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Nueva Imagen, págs. 11 - 20; Mouffe, Chantal (1979), "Hegemony and ideology in Gramsci", en Mouffe, Ch., *Gramsci and marxist theory*, London, Routledge & Kegan (existe versión en español).
  27. Cfr. Schettini, Bruno (2008), "Antonio Gramsci e il problema educativo. La formazione degli adulti come guerra de posizione per la trasformazione", en Salmeri, S. y Pignato, R., *Gramsci e la formazione dell'uomo*, Roma, Bonanno, pág. 17.
  28. Cfr. Gramsci, Antonio (1964), *Passato e presente*, Einaudi, Torino, pág. 200.
  29. Ídem, pág. 202.
  30. Cfr. Freire, Paulo (1993), *Pedagogía da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Sao Paulo, Paz e Terra, págs. 99 - 101; Torres, Carlos (1995), *Estudios freirianos*, Buenos Aires, Coqueta, cap. 1.
  31. Gramsci, A., *La alternativa...*, ob. cit., págs. 139-140.
  32. Freire, Paulo (1975), *Concientización y liberación*, Ginebra, IDAC - Axis, pág. 26-27.
  33. Gramsci, Antonio (1971), *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Nueva Visión, págs. 34-35.
  34. Torres, Rosa M., ob. cit., pág. 62.
  35. Ídem, pág. 65.
  36. Freire, Paulo y Faundez, Antonio (1985), *Por una pedagogía da pergunta*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, págs. 59-60.
  37. Torres, Rosa M., ob. cit., pág. 62.
  38. Freire, P. y Faundez, A., ob. cit., pág. 38.
  39. Cfr. Williams, Raymond (1988), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, págs. 93-120; 129-142.
  40. Cfr. Gramsci, Antonio (1975), *Quaderni del carcere*, Torino, Giorgio Einaudi (existe versión en español: *Cuadernos de la cárcel*, México, Era, 1981); Nun, José (1989), "Elementos para una teoría de la democracia: Gramsci y el sentido común", en Nun, J., *La rebelión del coro*, Buenos Aires, Nueva Visión.
  41. Cfr. Scuderi, Graziella, "Gramsci teórico di una pedagogia dell'emancipazione", en Salmeri, S. y Pignato, R (comps.), ob. cit., pág. 118.

42. Gramsci, A. (1985), *La política y el Estado moderno*, Barcelona, Planeta, pág. 67.
43. Shor, Ira (1987), *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*, New York, Bergin & Garvey, pág. 119; cfr. Coben, D., ob. cit., pág. 141.
44. Cfr. Nun, José, ob. cit., pág. 73.
45. Gramsci, A., *Quaderni...*, ob. cit., pág. 423.
46. Ídem, pág. 1288.
47. Ídem, pág. 1271.
48. Cfr. Nun, J., ob. cit., pág. 71.
49. Vico, Giambattista (1948), *Scienza nuova*, Torino, párrafo 142.
50. Cfr. Nun, J., ob. cit., pág. 90.
51. Geertz, Clifford (1997), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pág. 263.
52. Gramsci, A., *Quaderni...*, ob. cit., pág. 398.
53. Ídem, pág. 242.
54. Cfr. Nun, J., ob. cit., pág. 73; Torre, Salvo, "Subaltern studies, natura e cultura globali: ipotesi di ricerca sull'credita gramsciana", en Salmer, S. y Pignato, R., ob. cit., págs. 170-171.
55. Gramsci, A., *Quaderni...*, ob. cit., págs. 1378, 1396.
56. Cfr. Gramsci, Antonio (1961), *Literatura y vida nacional*, Buenos Aires, Lautaro, págs. 244-245.
57. Sorel, Georges (1935), *Reflexiones sobre la violencia*, Santiago de Chile, Ercilla.
58. Cfr. Gramsci, A., *Quaderni...*, ob. cit., págs. 1288-1290.
59. Kosik, Karen, *Dialéctica de lo concreto*, págs. 242-243, México, Gijalbo, 1967.
60. Freire, P. y Faundez, A., ob. cit., pág. 59.
61. Ídem, pág. 59.
62. Ídem, pág. 61.
63. Cfr. Nun, J., ob. cit., pág. 77.
64. Gramsci, A., *Quaderni...*, ob. cit., pág. 1385.
65. Cfr. Nun, J., ob. cit., pág. 77.
66. Gramsci, A., *Quaderni...*, ob. cit., pág. 1385.
67. Cfr. Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, cap. 2.
68. Arico, José (1988), *La cola del diablo: itinerario de Gramsci en América Latina*, Buenos Aires, Puntosur, pág. 223.
69. Gramsci, A., *Quaderni...*, ob. cit., pág. 1505.
70. Cfr. Freire, Paulo (2001), *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, Primera carta.

## Capítulo 4

# LA PEDAGOGÍA PREFIGURATIVA EN EL JOVEN GRAMSCI UNA APROXIMACIÓN A LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FUTURA

Hernán Ouviaña

*A mis compas del Bachillerato Popular  
"La Dignidad" de Villa Soldati*

Aunque no siempre ha sido reconocido, la problemática educativa constituye uno de los ejes que atraviesa en filigrana al conjunto de la elaboración teórica, el compromiso político, e incluso la vida familiar de Antonio Gramsci. Sin embargo, las variadas lecturas que se han realizado en torno a su obra han hecho foco casi en su totalidad en el período carcelario posterior a 1926, desmereciendo los momentos previos de reflexión e intervención política. A contrapelo de estas interpretaciones, podría afirmarse que la cuestión pedagógica, lejos de ser algo residual o acotado a un lapso específico de su itinerario intelectual, resulta el hilo rojo que enhebra buena parte de sus reflexiones y propuestas revolucio-

narias, tanto juveniles como durante su forzado encierro. Ello es así debido a que para Gramsci, desde sus primeros años de incursión en la militancia socialista y la labor periodística, la pedagogía siempre debía entenderse desde una óptica política, y a la inversa: toda práctica política que pretendiese aspirar a transformar la realidad de raíz ameritaba ser concebida sí o sí en términos pedagógicos, vale decir, profundamente educativos. Solo así cabía pensar en una verdadera liberación integral del género humano. Pero, a diferencia de las tradiciones más ortodoxas del marxismo, esta praxis emancipatoria no debía ser realizada *a posteriori* de la “toma del poder”, sino que comenzaba a ser ensayada en diversos espacios de autoeducación proletaria y popular gestados por las propias masas durante su lucha. A esta propuesta innovadora que conjuga medios y fines la llamaremos pedagogía prefigurativa.

En función de esta caracterización, el presente capítulo tiene por propósito realizar una lectura crítica tanto de la producción teórica como de las experiencias prácticas que impulsa Antonio Gramsci durante su estancia juvenil en la ciudad italiana de Turín. Consideramos que en sus escritos periodísticos y en los proyectos que lo ligan al movimiento obrero y a diversos ámbitos de educación militante, formula notables aportes para la elaboración de una praxis pedagógica liberadora, la cual se enmarca a su vez en una estrategia de transformación social integral y de largo aliento, que debe ir construyéndose *ya desde ahora* en los múltiples territorios en los que se desenvuelve la lucha de clases, y no una vez que se haya conquistado el poder político.

Si bien los *Cuadernos de la Cárcel* suponen un desarrollo original —aunque ambiguo y desarticulado— de determinadas hipótesis de trabajo ligadas a la problemática educativa, creemos que el joven meridional que participa de la vida social y política de la fría Turín, realiza una gran contribución a una concepción crítica y anticapitalista de la práctica pedagógica. Nuestro objetivo es, pues, potenciar el debate en torno a la inconclusa obra de Antonio Gramsci, entendida no como un cuerpo teórico cerrado y monolítico, sino en términos *dinámicos* y sobre la base de una dialéctica del cambio. Aun cuando resultan evidentes ciertas reformulaciones efectuadas en su fase carcelaria, o incluso en la inmediatamente *previa*, consideramos que no existe un *corte* tajante entre aquel

militante revolucionario de *L'Ordine Nuovo* y el pensador insurgente de los *Cuadernos*.

Así pues, comenzaremos realizando una breve reseña de su itinerario biográfico y político juvenil, para luego adentrarnos en profundidad en las diferentes lecturas y propuestas que formula en torno a la cuestión educativa, planteando algunas conjeturas sobre la original relación que establece entre praxis pedagógica y transformación socialista de la realidad. A este intenso derrotero de Gramsci podría aplicársele lo dicho por José Carlos Mariategui en las palabras preliminares de sus *Siete Ensayos*:

*“mi pensamiento y mi vida constituyen una sola cosa, un único proceso”.*

Es por ello que, siguiendo a Manuel Sacristán (1998), entenderemos a la obra gramsciana como la conjunción de “lo pensado y actuado” por él, por lo que en los sucesivos apartados intentaremos combinar el análisis de ciertas iniciativas educativas y culturales desplegadas en Turín por el joven sardo (tales como el *Club de vida moral* y la *Escuela de cultura y propaganda*), con los textos publicados en diversos periódicos de izquierda que apuntan a problematizar la cuestión pedagógica. De esa amalgama, creemos, surgirá una concepción dialéctica, tanto del vínculo enseñanza-aprendizaje como de la construcción y socialización del conocimiento, que podemos denominar prefigurativa en la medida en que, además de impugnar las prácticas escolares propias del orden social dominante, intenta anticipar en los diferentes espacios que configuran a la vida cotidiana, los embriones o gérmenes de la educación futura.

## BREVE RACONTO DE SU ETAPA JUVENIL

Antonio Gramsci nace el 22 de enero de 1891 en Ales, isla de Cerdeña. Proveniente de una familia relativamente humilde,<sup>1</sup> su aprendizaje político no se inicia, como postulan muchos autores, en 1914 (año en el que ingresa a una organización juvenil del Partido Socialista Italiano), sino que data de varios años atrás. Entre 1897 y 1903 concurre a la escuela elemental en Ghilarza, hasta que en 1903, a pesar de obtener bri-

llantes notas en su examen de admisión, la delicada situación económica de su familia —en parte producto del encarcelamiento de su padre, acusado en un confuso episodio de malversación de fondos públicos— lo obliga a trabajar durante dos años 10 horas diarias, trasladando legajos de procesos judiciales de un lugar a otro en la oficina de Catastro de esa misma ciudad, teniendo que abandonar sus estudios. Entre 1905 y 1908 los retoma, pero alejado de su familia 15 kilómetros, alojado en la casa de una campesina en Santulussurgui. Durante su estancia, toma contacto con la prensa socialista *Avanti!*, que era enviada por su hermano mayor desde Turín. Para proseguir sus estudios, Gramsci se traslada nuevamente a Cagliari, capital de Cerdeña, donde vive con su hermano, que en ese entonces trabajaba como tesorero de la Cámara del Trabajo (una especie de coordinación sindical en el nivel municipal). Gramsci frecuentará allí varias reuniones del sindicato. En 1910 publica su primer artículo en el diario de Cagliari, la *Unión Sarda*,<sup>2</sup> que curiosamente constituye una defensa enconada de la autonomía soberana de la isla con respecto al “continente” italiano.

Beneficiado con una beca para estudiantes pobres, en 1911 llega a Turín (ciudad industrial ubicada en el norte de Italia) con el objetivo de ingresar a la Facultad de Letras. Esto generará un fuerte impacto en él, debido al enorme contraste entre el descubrimiento del mundo fabril y la pobreza campesina del sur del país.<sup>3</sup> Podría decirse que Gramsci mismo expresa la “cuestión meridional” que posteriormente problematizará en sus escritos adultos. Ya en 1914, se afilia y participa en el Partido Socialista Italiano, comenzando a desarrollar una intensa actividad periodística y militante. En octubre de ese año interviene en la discusión sobre la posición del PSI frente a la guerra, mediante la publicación de un artículo en *II Grido del Popolo*, denominado “Neutralidad activa y operante”. En él debate las posiciones de varios compañeros, entre los que se destaca Benito Mussolini. Poco a poco la práctica política lo irá envolviendo, hasta que en 1915 deja trunca su carrera universitaria. A pedido de los compañeros de la Federación Socialista Juvenil, redactará a comienzos de 1917 el número único de la revista *La Città Futura*, donde deja traslucir el enorme influjo que en aquel entonces tenía en él la corriente cultural idealista, liderada por Benedetto Croce y Giovanni

Gentile, que operará como antídoto frente al positivismo hegemónico en el PSI. En agosto del mismo año, participará en los preparativos de la Sección Socialista por la visita a Turín de un grupo de delegados de los Soviet que habían resurgido con fuerza en Rusia tras la revolución de febrero. Después de un motín popular y del arresto de casi todos los representantes socialistas de Turín, Gramsci se convierte en secretario de la Comisión Ejecutiva Provisional de la Sección de la ciudad y asume la dirección del *II Grido del Popolo*, la cual conservará hasta octubre de 1918. Durante esta etapa, redactará numerosos artículos, tanto para este periódico como para *Avanti!*, hasta que a finales de abril de 1919 funda, junto con un grupo de jóvenes compañeros, el semanario *L'Ordine Nuovo*. Como veremos, este será uno de los principales ámbitos de discusión teórica en torno al denominado “bienio rojo” (1919-1920), en el marco del cual polemizará sobre el rol de los consejos de fábrica como ámbitos de autoeducación obrera en términos tanto económicos como político-culturales. Ya a inicios de 1921, tras la derrota de la insurrección popular en la región norte, intentará reorganizar las fuerzas revolucionarias a partir de la gestación de una organización de nuevo tipo —el Partido Comunista Italiano— acorde con el delicado momento histórico que, según su caracterización, se vivía en Italia.

### LA CRÍTICA DE LA CULTURA ENCICLOPEDIISTA, LA PROPUESTA DE UNA ASOCIACIÓN DE CULTURA SOCIALISTA Y LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL CLUB DE VIDA MORAL

Tal como afirma Nelson Coutinho (1981), en la actividad socialista desplegada por Gramsci antes de la revolución de octubre, el trabajo educativo tiene un lugar de excepcional importancia, entendido como aquel que apunta a preparar las condiciones subjetivas de la praxis revolucionaria. En efecto, retomando ciertas posiciones de Antonio Labriola —quien fuera el primer exponente del comunismo crítico a la vez que un prolífico traductor de algunos de los textos fundamentales de Marx y Engels en Italia—, Gramsci le otorga en su juventud una relevancia sus-

tancial a la disputa cultural. De hecho, durante 1916 y 1917 dicta conferencias y lecciones en diferentes círculos socialistas del norte del país, sobre temas tan diversos como la Comuna de París, el pensamiento de Roman Rolland, la Revolución Francesa y la emancipación de la mujer.

Este tipo de activismo intelectual será complementado con la redacción de una gran cantidad de artículos periodísticos, donde pondrá en debate las concepciones predominantes de cultura en la Italia de entreguerra. Así, a comienzos de 1916, en una nota titulada precisamente “Socialismo y Cultura”, confrontará contra las interpretaciones burguesas que conciben a la cultura como

*“saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo exterior”* (Gramsci, 1998h).

A contrapelo de esta forma de cultura que

*“solo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgrana en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismo y los demás”,*

propugna la creación de una cultura que, retomando los preceptos de Novalis y Vico, suponga organización y asunción consciente del hombre como “creación histórica”. Gestar una nueva cultura significa, de acuerdo con él, *renegar de la civilización capitalista* y apostar a la autoformación, en la medida en que “crítica quiere decir cultura, y no ya evolución espontánea y naturalista”.<sup>4</sup>

Esta visión conlleva, tal como nos recuerda Rafael Díaz-Salazar (1991), una embrionaria concepción de la organización, “muy alejada del jacobinismo, y muy centrada en la autonomía y autodirección de las masas”. Se esbozan en este y otros escritos contemporáneos, además, algunos de los planteos desarrollados luego en los *Cuadernos de la Cárcel*, donde la conquista del poder debe ser consecuencia de una “reforma intelectual y

moral” desplegada *ya desde ahora* en el conjunto de la sociedad. Así, el joven Gramsci llega a expresar en el artículo mencionado que

*“toda revolución ha sido precedida por un intenso trabajo de crítica, de penetración cultural, de permeación de ideas a través de agregados humanos al principio refractarios y sólo atentos a resolver día a día, hora por hora y para ellos mismos, su problema económico y político”* (Gramsci, 1998h).

Para ejemplificar esto, establece una conexión entre la labor subterránea realizada por la Ilustración, gracias a la cual se logró conformar una “consciencia unitaria”, y la revolución iniciada en Francia en 1789:

*“las bayonetas del ejército de Napoleón –dirá– encontraron el camino ya allanado por un ejército invisible de libros, de opúsculos, derramados desde París a partir de la primera mitad del siglo XVIII y que habían preparado a los hombres y las instituciones para la necesaria renovación”.*

Tal fue el influjo de ese trabajo de topo, que las rebeliones detonadas en buena parte de Europa tras los acontecimientos franceses resultan incomprensibles *“si no se conocieran los factores de cultura que contribuyeron a crear aquellos estados de ánimo dispuestos a estallar por una causa que se considera común”* (Gramsci, 1998h).

No obstante, esta centralidad de la batalla cultural y educativa en la transformación histórica resulta más acuciante aún en el caso de los trabajadores, quienes, según Gramsci, no pueden darse el lujo –propio de la clase burguesa– *de ser ignorantes*. Si la inmensa mayoría de los capitalistas puede prescindir de la formación intelectual, debido a que la sociedad en la cual se solventa su situación de privilegio se encuentra estructurada en modo tal que basta contar con una minoría de científicos y estudiosos para que sus negocios estén garantizados, *“para los proletarios es un deber no ser ignorantes”*. Por contraste, advierte que la civilización socialista

*“para realizarse completamente quiere que todos los ciudadanos sepan controlar lo que sus mandatarios de vez en vez deciden y hacen. Si los sabios, si los técnicos, si aquellos que pueden imprimir a la producción y al intercambio una vida más ardiente y rica de posibilidad, son una exi-*

*gua minoría, no controlada, por la lógica misma de las cosas, esta minoría devendrá privilegiada, impondrá su dictadura”.*

Gramsci concluye afirmando que en esta labor colectiva de emancipación ningún trabajador deberá ser absolutamente indispensable:

*“el problema de educación de los proletarios es un problema de libertad. Los proletarios mismos deben resolverlo”* (Gramsci, Apéndice).

Es así como en otro interesante artículo titulado “Por una asociación de cultura”, Gramsci levanta el guante arrojado por el compañero Pellegrino en el diario *Avanti!*, quien había impulsado la propuesta de constituir una organización de cultura a partir de las inquietudes y anhelos de los propios trabajadores. Luego de realizar una crítica furibunda a la experiencia educativa de la Universidad Popular,<sup>5</sup> debido a que, en tanto establecimiento filantrópico de origen burgués, *“responde a un criterio vago y confuso de humanitarismo espiritual”*, por lo que *“tiene la misma eficacia que los institutos de beneficencia”*, Gramsci expresa que lo que hace falta es *“integrar la actividad política y económica con un órgano de actividad cultural”*. En este sentido, el instituto de cultura encarnará, *“con el partido y la confederación del trabajo, el tercer órgano del movimiento de reivindicación de la clase trabajadora italiana”*. Dicha asociación deberá operar como antídoto frente a las manifestaciones recurrentes de “idolatría” que se generan por parte de la clase trabajadora hacia sus “líderes”, fenómeno que según él constituye un contrasentido en el movimiento socialista, ya que *“hace entrar por la ventana el autoritarismo sacado por la puerta”* (Gramsci, 1982a). Asimismo, en ella se discutirá *“todo lo que interesa o podrá interesar un día al movimiento proletario”*. Despunta sin duda aquí una contundente impugnación a aquellas corrientes políticas que interpretan al proceso revolucionario como un mero trastocamiento de la realidad en el plano económico.

*“El socialismo es una visión integral de la vida: tiene una filosofía, una mística, una moral. La asociación sería la sede propia de la discusión de estos problemas, de su clarificación, de su propagación”* (Gramsci, 1982a).

El artículo remata aseverando que, al fundar esta organización cultural, *“los socialistas darán un fiero golpe a la mentalidad dogmática e intolerante creada en el pueblo italiano por la educación católica y jesuita”*.

Una semana más tarde, en una nueva e incisiva nota periodística publicada en *Avanti!* como respuesta a un artículo de Mario Guarneri –quien se había mostrado contrario a la creación de una organización de cultura proletaria–, insistirá con la propuesta y opondrá la solidaridad de clase al espíritu filantrópico propio de las Universidades Populares. De acuerdo con Gramsci, Guarneri maneja un concepto de cultura por demás equívoco: *“cultura igual a saber un poco de todo, esto es, igual a universalidad popular. Yo doy a la cultura este significado: ejercicio de pensamiento, adquisición de ideas generales, habituarse a conectar causas y efectos”*. La cuestión cultural, como bien señala Paolo Spriano (1960), emerge en el joven Gramsci como un problema de *organización* de las energías sociales sobre la base de la autoconciencia proletaria práctica, y no solo en los términos de una confrontación de ideas. De ahí que advierta que

*“no es la conferencia la que nos debe importar, sino el trabajo minuto a minuto de discusión y de investigación de los problemas, en el cual todos participan, todos contribuyen, en el cual todos son contemporáneamente maestros y discípulos”* (Gramsci, 1982b).

Respecto de la metodología impulsada, expresará a modo de cierre que *“nada es más eficaz pedagógicamente que el ejemplo activo a revelar a los otros las necesidades, a hacerle sentir punzantemente”*.

Aunque la propuesta de la asociación tan debatida en el *Avanti!* finalmente no podrá concretarse, atento a esta acuciante necesidad, y con el objetivo de gestar una alternativa *práctica* al purismo discursivo del Partido Socialista Italiano, durante ese mismo mes de diciembre de 1917 Gramsci decide fundar, junto con un grupo de jóvenes compañeros autodidactas, un *Club de vida moral* que fomente la creación de una cultura diferente, sobre la base de una innovadora propuesta educativa de mutuo autoaprendizaje. Este planteo ratifica la necesidad ya mencionada de construir las organizaciones de “nuevo tipo” *aun antes* de la conquista

del poder, que posibiliten en un sentido amplio la autonomía espiritual de los trabajadores. En palabras de Angelo D'Orsi (2004), esta breve y primera experiencia impulsada por Gramsci resulta

*“una pequeña pero estimulante tentativa de dar vida a una ‘escuela’ diferente, radicalmente alternativa a la oficial”.*

Sobre la base de lo que podríamos llamar una concepción *prefigurativa* de la práctica educativa, Gramsci advierte, en una carta enviada al pedagogo Lombardo Radice a los efectos de anunciarlo de la existencia del *Club*, que

*“no basta con la proclamación verbal de los principios y de las máximas morales que, necesariamente deberán instaurarse con el advenimiento de la civilización socialista. Buscamos organizar esa proclamación: dar ejemplos nuevos (para Italia) de asociacionismo”* (Gramsci, Apéndice).

La dinámica desplegada en él, con claras reminiscencias a la mayéutica socrática,<sup>6</sup> apuntaba a romper con la lógica pasiva de la mera memorización, predominante en las instituciones educativas tradicionales, cultivando la capacidad crítica y el pensamiento autónomo de sus miembros. De acuerdo con Gramsci, enseñar no equivalía a “transferir” conocimiento, sino que implicaba construir –sobre la base de una “comunidad intelectual y moral”– las posibilidades para que, de manera dialógica y sin perder rigurosidad, se pudiesen fortalecer relaciones pedagógicas que estimularan la elevación cultural a través de la lectura y el debate colectivo, casi siempre al aire libre. Como relatará tiempo después uno de los integrantes del *Club*, que en aquel entonces no superaba los diecisiete años:

*“nuestra ignorancia era proporcional a la edad y la presunción a la edad y a la ignorancia. Pero Gramsci no se impacientaba; nunca adoptaba la actitud del teórico depositario de toda la sabiduría; le gustaba recoger las ideas de los demás y escuchaba de buena gana”* (Fiori, 2008).

Se trasluce aquí un precepto que décadas más tarde será un eje directriz de la educación popular en Nuestra América: el vínculo de reciprocidad entre maestro y estudiante, entendido siempre como bilateralidad y aprendizaje mutuo.

No obstante, esta propuesta distaba de caer en una concepción populista y vulgar del *rappont pedagógico*, según la certera expresión utilizada en la conocida nota carcelaria referida a la relación entablada tanto entre docentes y estudiantes como entre intelectuales y masas. Al respecto, es interesante rescatar la polémica expresada por Gramsci en un artículo escrito en mayo de 1918 y titulado “Cultura y lucha de clases”. Allí arremete contra aquellos que –como Camilo Pamprolini, director del periódico *La Giustizia*– lo acusan de utilizar en sus notas un lenguaje incomprensible para los trabajadores y que, en realidad, pretenden mantener en una situación de sumisión a los explotados. “¿Habrá podido escribirlo de otro modo?”, se interroga con un dejo de sarcasmo Gramsci. A lo cual alega:

*“Para ser fáciles habríamos tenido que desnaturalizar y empobrecer una discusión que se refería a conceptos de la mayor importancia, a la sustancia más íntima y preciosa de nuestro espíritu. Hacer eso no es ser fáciles: es ser tramposos, como el tabernero que vende agua teñida dándola por barolo o lambrusco. Un concepto difícil en sí mismo no puede dar en fácil por la expresión sin convertirse en torpe caricatura. Y, por lo demás, fingir que la aguada torpeza sigue siendo el concepto es propio de bajos demagogos, de tramposos de la lógica y de la propaganda”* (Gramsci, 1998i).

Sin embargo, a pesar de esta furibunda crítica, no deja de reconocer la necesidad de realizar un ejercicio de *traducción* a la hora de editar materiales para los sectores populares, aunque sin subestimarlos un mínimo:

*“Los semanarios socialistas se adaptan al nivel medio de las capas regionales a las que se dirigen; el tono de los escritos y de la propaganda tiene que ser siempre, sin embargo, un tantito superior a esa media, para que haya un estímulo para el progreso intelectual, para que al menos cierto número de trabajadores salga de la genérica indistinción de los opúsculos reiteradamente rumiados y consolide el espíritu en una superior visión crítica de la historia y del mundo en el que vive y lucha”.*

Por eso, en otro párrafo del artículo demuestra una vez más su confianza en los espacios autónomos de educación socialista, gestados por los propios obreros:

*“el proletariado es menos complicado de lo que puede parecer. Se formula una jerarquía espiritual e intelectual espontáneamente, y la educación intercambiable opera allí donde no puede llegar la actividad de los escritores y de los propagandistas. En los círculos, en los encuentros, en las conversaciones frente a los talleres se analiza y se propaga, tornada dúctil y plástica a todos los cerebros, a todas las culturas, la palabra de la crítica socialista”* (Gramsci, 1998i).

### **EXCURSUS: LA DISCUSIÓN CON ALFONSO LEONETTI EN TORNO A LAS POSIBILIDADES DE PREFIGURAR EN EL HOY LA EDUCACIÓN FUTURA**

Luego de dar cuenta de estos tempranos debates, en este apartado intentaremos reconstruir de forma sucinta la polémica entablada por Gramsci alrededor del artículo “Primero libres”, escrito por el joven redactor del *Avanti!* Alfonso Leonetti y publicado en *Il Grido del Popolo* el 31 de agosto de 1918. Desde una perspectiva intransigente, quien fuera años atrás colaborador de Amadeo Bordiga en el periódico “Socialista” de Nápoles impugna la posibilidad –insinuada por Gramsci en las notas antes mencionadas– de “educar, a través de una obra cultural e ideológica, al proletariado en las condiciones existentes” (Romano, 1965). La estrategia correcta, según su caracterización de la revolución, consistía en instigar a la acción directa e inmediata en pos de la conquista del poder, debido a que la nueva forma de conciencia de la cual el proletariado es portador no podrá desarrollarse sino cuando éstos sean “libres” a raíz de haber instaurado su dictadura de clase.

*“Sin duda se cae en el más mezquino reformismo si del socialismo nosotros hiciéramos un problema de cultura y de educación. Esperar que la transformación de la sociedad se cumpla sobre los bancos de la escuela manteniendo el orden social presente sería como esperar ver salir el sol con la cabeza en el saco”* (reproducido en Bergami, 1977).

Como sabemos, Gramsci era en ese entonces el director de *Il Grido del Popolo*, por lo que, si bien acuerda en incorporar el artículo “anticulturalista” de Leonetti en el periódico, lo publica a continuación de un texto que expresa una perspectiva opuesta: “¡Libera tu voluntad!”, redactado por Attilio Carena, un joven que ha formado parte de la intensa experiencia del *Club de vida moral* y deja entrever en su nota un profundo influjo gramsciano. A su vez, acompaña al artículo de Leonetti con una aguda apostilla de su autoría, en la cual cuestiona su posición.

Tras manifestar que el planteo expresado en el artículo de Leonetti resulta extraño a las tesis que *Il Grido del popolo* siempre ha sostenido, Gramsci acusa al joven socialista de tener una concepción abstracta de la organización, ya que a lo largo de su argumentación no da cuenta de que ésta “es, al fin de cuentas, un modo de ser que determina una forma de conciencia; aquella forma de conciencia que Leonetti supone que no podrá desarrollarse hasta tanto seamos ‘libres’, hasta tanto hayamos conquistado los poderes del Estado e instaurado la dictadura del proletariado” (Gramsci, Apéndice). El problema estriba en que Leonetti “habla de ‘nosotros’ y de ‘pueblo’, como de dos entidades escindidas: nosotros (quién si no), partido de acción; el pueblo, grey de ciegos y de ignorantes. Y entiende partido de acción cómo lo entendían los carbonarios del ’48, no cómo es actualmente, cómo lo forma la lucha política moderna, llena de publicidad, de la que participan innumerables multitudes y no un faccioso grupo de choque de cuatro conjurados con cuatro policías”.

En la acusación de Gramsci hacia Leonetti subyace una polémica alrededor del tipo de organización que deben cimentar los sectores subalternos: no una reducida secta de “iluminados”, sino una instancia de síntesis “llena de publicidad, de la que participan innumerables multitudes”. Así, en su contradictorio derrotero que va de la relación de dominio y subordinación a la plena emancipación, la clase trabajadora debe tener como acicate constante la edificación, desde el inicio mismo de su lucha, de formas de articulación que prefiguren el horizonte socialista anhelado. Desde esta perspectiva, el fin a alcanzar debería estar, al menos tendencialmente, contenido en los propios medios de construcción, de forma tal que éstos contendrían en su seno, en potencia, los objetivos perseguidos. Lo que sugiere Gramsci es que tanto el ejercicio de la democracia y la toma de

decisiones colectiva, como la rotación de tareas y la creciente socialización e intercambio de saberes, deben ser parte de la vivencia cotidiana de todo militante que integre una organización revolucionaria.<sup>7</sup>

Con claras resonancias luxemburguistas, aparece aquí la centralidad de la *organización* como “unidad”, no solamente de cuerpos físicos, sino también en tanto comunión de espíritu y colaboración de pensamientos, sobre la base de la “educación recíproca” y la autodeterminación colectiva que hace posible *la recomposición política de la clase* y prefigura tanto en forma como en contenido vínculos de “nuevo tipo”. A esto alude precisamente el propio Gramsci cuando, en otro párrafo de su apostilla, afirma que el movimiento socialista se desarrolla del tal manera que los individuos que lo integran *“cuentan con diferentes grados de preparación para la convivencia social en el futuro régimen”*. Y entre las tareas presentes que en el día tras día son necesarias para dotar de creciente autonomía a la clase trabajadora vis a vis los sectores dominantes, se encuentra sin duda la educativa:

*“La educación, la cultura, la organización surgida del saber y de la experiencia, es la independencia de las masas respecto de los intelectuales. La fase más inteligente de la lucha contra el despotismo de los intelectuales de carrera y de las competencias por derecho divino, está formada por la acción para intensificar la cultura, para profundizar la conciencia. Y esta obra no se puede dejar para mañana, para cuando seamos políticamente libres. Es en sí misma libertad, en sí misma estímulo para la acción y condición de la acción”* (Gramsci, Apéndice).

Solo mediante esta ardua batalla cultural que *debe comenzar hoy*, podrán las clases dominadas desarticular su condición subalterna que las compele a una situación de disgregación y constante dependencia respecto de lo que más tarde se conocerá como “hegemonía ideológica” de los grupos dominantes.

## LOS CONSEJOS DE FÁBRICA COMO ESPACIOS DE AUTOEDUCACIÓN PROLETARIA Y EL PAPEL DE L' ORDINE NUOVO COMO NEXO POLÍTICO-CULTURAL

Si bien el *Club de vida moral* tiene escasa repercusión en los ámbitos socialistas, y se ve obligado a desmembrarse en marzo de 1918, producto de que sus integrantes son convocados al frente como consecuencia de la intervención tardía de Italia en la guerra, esta primera experiencia de autoeducación dejará una enorme marca en la formación cultural y política del joven Gramsci. Pero será especialmente la revolución rusa y la creciente efervescencia obrera en Turín la que lo obligará a postular un proyecto pedagógico integral que, lejos de acotarse a la crítica de las instituciones educativas clásicas, demande simultáneamente el esfuerzo de formular una propuesta alternativa que tenga encarnadura real en la vida cotidiana de las masas trabajadoras y *anticipe en el hoy* los gérmenes de la sociedad futura.

Desde esta óptica de autoafirmación militante, durante el mes de abril de 1919, junto con tres jóvenes socialistas de Turín (Umberto Terracini, Palmiro Togliatti y Angelo Tasca), Gramsci decide fundar el periódico *L'Ordine Nuovo*, cuyo subtítulo será “reseña semanal de cultura socialista”. El nombre aludía, con una clara influencia del proceso abierto en Rusia, a la reorganización del “nuevo orden” que sobrevendría tras el derrumbe de la decadente civilización burguesa. El 1º de mayo de ese mismo año, en ocasión de la jornada histórica de lucha del proletariado mundial, editan el primer número bajo el siguiente lema: “Instruíos, porque necesitaremos toda vuestra inteligencia. Agitaos, porque necesitaremos todo vuestro entusiasmo. Organizaos, porque necesitaremos toda vuestra fuerza”.<sup>8</sup>

Como relatará tiempo después Gramsci (1998g),

*“sus artículos no eran estructuras frías e intelectuales, sino que brotaban de nuestras discusiones con los mejores obreros; elaboraban los verdaderos sentimientos, metas y pasiones de la clase obrera de Turín, los cuales nosotros mismos habíamos provocado y puesto a prueba. Porque sus artículos eran, prácticamente, un ‘tomar nota’ de los eventos reales, vistos como momentos de un proceso de liberación interior y de auto-expresión por parte de la clase obrera”*.

La investigación cultural y la lucha política se amalgamaban así en cada uno de los números del periódico, publicando textos y documentos que intentaban fomentar el debate y la reflexión sobre las propias prácticas de los trabajadores, sin desmerecer la difusión de artículos de gran valor artístico y literario. Así, se reproducían desde las teorizaciones de Lukacs, De Leon o Korsch en torno a las experiencias consejistas, hasta los aportes de intelectuales como Barbusse, Rolland, Eastman o Gorki para la renovación de la cultura social.

Por aquel entonces –inmediata posguerra– existían dentro de las fábricas las *Comisiones Internas*, las cuales eran débilmente representativas, ya que sus miembros debían ser afiliados al sindicato y su organización no estaba ligada por completo a la estructura productiva de cada empresa. Si bien en sus comienzos habían constituido una conquista arrancada a la patronal como producto de la agudización de la lucha de clases en el contexto bélico, al poco tiempo terminaron cumpliendo la función de ser “correa de transmisión” entre el sindicato y los dueños del capital, facilitando el disciplinamiento de los obreros.

Los *Sindicatos* constituían la organización del trabajador en tanto fuerza de trabajo asalariada. Eran el instrumento a través del cual los trabajadores negociaban mejores precios de la única mercancía que tenían para ofrecer. Por ello, según Gramsci, terminaban siendo parte integrante de la sociedad capitalista y su función era inherente al régimen de propiedad privada. En suma: llevaban en germen el reformismo. Además, tendían a pactar y a negociar, obligando al empresario a aceptar una legalidad en las relaciones con el trabajador, llegando a expresar que “el burócrata sindical concibe la legalidad industrial como una permanente cuestión de negocios”, debido a que su fin es comercial.

Los sindicatos –concluirá Gramsci– *“constituyen el tipo de organización proletaria específico del período de historia dominado por el capital (...) En tal período, en el que los individuos valen tanto más cuanto mayor sea la cantidad de mercancías que posean y mayor sea el tráfico que con ellas hagan, también los obreros se han visto constreñidos a obedecer las férreas leyes de la necesidad general y se han convertido en comerciantes de su única propiedad, de su fuerza de trabajo (...) han creado ese enorme aparato de*

*concentración de carne y fatiga, han fijado precios y horarios, y han organizado el mercado (...) La naturaleza esencial del sindicato es competitiva; no es, en manera alguna, comunista. El sindicato no puede ser, pues, un instrumento de renovación radical de la sociedad”.*

A su vez, el *Partido*, si bien al igual que el sindicato nace en el seno de la estructura burguesa, oficia como ámbito aglutinador de los núcleos más activos de la clase trabajadora en el plano político, aunque dista de poder operar como la instancia cohesionadora del conjunto del proletariado en lucha. Ambas organizaciones, por tanto,

*“no abarcan ni pueden abarcar toda la múltiple agitación de fuerzas revolucionarias que desencadena el capitalismo con su proceder implacable de máquina de explotación y opresión, (por lo que) no han de situarse como tutores o sobre-estructuras ya constituidas de esa nueva institución en la que cobra forma histórica controlable el proceso histórico de la revolución, sino que deben ponerse como agentes conscientes de su liberación respecto de las fuerzas de compresión que se concentran en el Estado burgués” (Gramsci, 1998c).*

Así es como al calor del “bienio rojo”, y con una fuerte influencia del proceso insurreccional vivido en Rusia y otros países de Europa, surgen los *Consejos de Fábrica*, que constituían el órgano representativo de todos los trabajadores de la empresa, incluidos los ingenieros y los técnicos. Cada uno de ellos tenía la posibilidad de votar y ser votado, así como de discutir abiertamente en su seno, al margen de estar o no afiliado al sindicato. La universalidad del voto debía combatir, de acuerdo con los “ordinovistas”, el espíritu *corporativo* que tendía a dividir a los trabajadores según su oficio.<sup>9</sup> Los Consejos ya no eran por tanto instrumentos de mera defensa de los derechos inmediatos del trabajador (tales como premios, higiene, etc.), sino que pasaban a ser un medio de *ofensiva* para elevar al obrero de su condición de asalariado (mercancía) a la de productor (en tanto parte integrante de un colectivo cooperante, antagónico con respecto al mando del capital), deviniendo “el más adecuado órgano de educación recíproca y de desarrollo del nuevo espíritu social que el proletariado ha logrado extraer de la experiencia viva y fecunda de la comunidad de trabajo” (Gramsci, 1997c).

En una Apostilla redactada para *L'Ordine Nuovo*, Gramsci reconoce que, si bien la propaganda socialista desarrollada históricamente por los socialistas no podía sino ser en gran parte negativa y crítica, luego de la experiencia *positiva* de los revolucionarios rusos debe ser de otra manera:

*“Críticamente debemos elaborar estas experiencias; delimitar cuánto hay en ellas de meramente ruso, y dependiendo de las particulares condiciones en las cuales en la República de los Soviet encontró la sociedad rusa su advenimiento; discernir y fijar cuánto en ellas es permanente necesidad de la sociedad comunista, dependiente de las necesidades y de las aspiraciones de la clase de los obreros y campesinos explotada de igual modo bajo todas las latitudes”.* (Gramsci, 1987d).

Así, propone discernir aquello que puede pensarse como potencialmente universal, y por lo tanto, plausible de resignificar –ejercicio de traducción mediante– en el territorio italiano. A tal punto cobra centralidad la praxis educativa durante el período transicional, que Gramsci llega a expresar sin tapujos que

*“en el Estado de los Consejos, la escuela representará una de las más importantes y esenciales actividades públicas. Digamos más: al desarrollo y al éxito de la escuela comunista está ligado el desarrollo del Estado comunista, el advenimiento de una democracia en la cual sea absorbida la dictadura del proletariado”.*<sup>10</sup> (Gramsci, 1987d).

Podemos entonces inferir una doble dimensión de la disputa cultural y educativa: por un lado, una despiadada crítica de lo existente (no otra era la definición del comunismo esbozada por Marx), por el otro, la necesidad de creación de una institucionalidad anticapitalista que encarne los nuevos valores y la comunidad de intereses socialistas por los cuales se lucha.

Si en octubre de 1919, casi cincuenta mil trabajadores estaban representados en una asamblea de “comités ejecutivos de los Consejos de Fábrica”, durante abril de 1920 se amplía la base social y productiva del movimiento, como consecuencia de una huelga general de los obreros turineses en respuesta al *lock out* empresarial y a la voluntad de los industriales de limitar los poderes de las desbordadas Comisiones Internas. Es

así como se gesta un intenso proceso de toma de fábricas en Génova, Milán y especialmente Turín, que será acompañado por una ocupación de tierras por parte del campesino, en particular en la región de Roma. A mediados de 1920, el movimiento se radicaliza, extendiéndose a gran parte del norte de Italia e iniciando, a finales de agosto, una huelga con ocupaciones masivas, poniendo en marcha la producción bajo su control absoluto (Reisel, 1979). En las fábricas ocupadas se prohíbe el consumo de alcohol y se reprime cualquier intento de hurto y, para pagar los salarios, se llega a distribuir entre los trabajadores cédulas de 10 y 20 liras, con una estampa distintiva de una hoz y un martillo. En paralelo, los núcleos más activos conformarán escuadras de “guardias rojos” para garantizar la defensa de la ocupación.

De acuerdo con Gramsci, durante las tomas de fábricas, los Consejos mostraban la viabilidad de la autogestión popular en las empresas, así como la inutilidad económica de los capitalistas en tanto organizadores de la producción. El “bienio rojo” revelaba además la posibilidad real –en la praxis misma– del autogobierno de las masas trabajadoras. El control obrero de la producción y la distribución, el desarme de los cuerpos armados mercenarios y el manejo pleno de los ayuntamientos por las organizaciones revolucionarias, son las principales respuestas que da Gramsci (1998b) frente a los problemas acuciantes de la Italia de posguerra. Su propuesta se enmarca en el intento de construir *toda* la sociedad partiendo inmediatamente de los núcleos del cuerpo social más productivo. La fábrica –verdadero centro de la “civilización” contemporánea– es visualizada como el ámbito desde donde debe emerger la iniciativa de la clase trabajadora, en la medida en que condensa de manera más directa la dictadura del capital y el control privado de su organización, con el carácter colectivo del trabajo.

En este período se percibe una fuerte influencia de Lenin (más aún, en el nivel general, del bolchevismo) y su concepción de los Soviets como democracia proletaria.<sup>11</sup> Sin embargo, de acuerdo con Jean-Marc Pottier (1973), pueden destacarse dos diferencias con respecto a su planteo: 1) la gran importancia concedida a los Consejos en tanto órganos de manejo técnico de la producción; 2) el hincapié en los Consejos como espacios de auto-liberación política y económica de los propios productores, vale

decir, emancipación por parte de los trabajadores mismos. La fábrica, de acuerdo con el joven sardo, es el lugar en donde “el obrero no es nada y quiere llegar a serlo todo”, por lo que allí su poder tiende a ser ilimitado. Esta capacidad de enorme auto-aprendizaje pone asimismo en entredicho el prejuicio kaustkiano, reificado incluso por el Lenin del *¿Qué hacer?*, de la imposibilidad de los sectores subalternos de realizar sin tutela alguna su liberación, y con ella la de toda la sociedad.

*“Las asambleas –ironizará Gramsci en otro texto contemporáneo–, las discusiones para la preparación de los Consejos de fábrica han dado a la educación de la clase obrera más que diez años de lectura de los opúsculos y los artículos escritos por los propietarios de la lámpara del duende. La clase obrera se ha comunicado las experiencias reales de sus diversos componentes y ha hecho de ellas un patrimonio colectivo: la clase obrera se ha educado comunísticamente, con sus propios medios y con sus propios sistemas”* (Gramsci, 1998f).

El Consejo –que Gramsci define como *“las propias masas organizadas de forma autónoma”*–, a diferencia de los sindicatos y el partido (medios tácticos más que estratégicos), tiende a salirse de la legalidad, a desbordarla y romperla, superando además la fragmentación que el capital impone. Emerge, pues, como un organismo de carácter público y no privado como aquellos. Ya no lo conforman “asalariados” ni “ciudadanos”, sino *productores* que en conjunto constituyen al “trabajador colectivo”. Así, en agosto de 1920, inmerso en una fuerte discusión con la posición anticonsejista de Angelo Tasca, Gramsci expresa que

*“el Consejo de fábrica es una institución de carácter ‘público’, mientras que el partido y el sindicato son instituciones de carácter ‘privado’. En el Consejo de fábrica el obrero interviene como productor, a consecuencia de su posición y de su función en la sociedad, del mismo modo que el ciudadano interviene en el Estado democrático parlamentario. En cambio, en el partido y en el sindicato el obrero está ‘voluntariamente’, firmando un compromiso escrito, firmando un contrato que puede romper en cualquier momento: por ese carácter de ‘voluntariedad’, por ese carácter ‘contractual’, el partido y el sindicato no pueden confundirse en modo alguno con el Consejo, institución representativa que no se desarrolla aritmética-*

*mente, sino morfológicamente, y que en sus formas superiores tiende a dar el perfil proletario del aparato de producción y cambio creado por el capitalismo con fines de beneficio”* (Gramsci, 1998g).

En suma, la expansión de los Consejos concretaba desde una perspectiva de transformación integral *diversos objetivos socialistas*, siendo la praxis educativa la piedra de toque que hacía posible la autonomía plena de los trabajadores. Entre ellos, cabe destacar los siguientes:

- Conjugar la lucha política y la económica: auto-conducción de masas y gestión directa del proceso productivo. Del ciudadano-asalariado individual, se pasa al compañero-productor social.
- Socializar el conocimiento técnico de la empresa, apostando a la superación de la división del trabajo.
- Transformar sustancialmente la subjetividad de los trabajadores, eliminando la competencia existente en el interior de la clase y sustituyéndola por la solidaridad y el cooperativismo entre compañeros.
- Convertir a la fábrica en una gran escuela en donde todos los productores son maestros y estudiantes simultáneamente. Este auto-aprendizaje no es solamente económico-administrativo, sino también político y cultural, en la medida en que se tiende a la formación para ejercitar el autogobierno popular. Se recupera así la capacidad colectiva de creación humana del conjunto de los trabajadores, estén o no sindicalizados (superándose, asimismo, el corporativismo propio de la organización según oficios).
- Orientar el sano espontaneísmo de las masas,<sup>12</sup> brindando la posibilidad de ejercer la democracia y la gestión incluso a los no organizados.
- Prefigurar, en tanto órgano expropiador de las funciones del Estado burgués, el “nuevo orden”, que materializa *desde ahora* formas innovadoras de vida social.<sup>13</sup>
- Anticipar, a la vez, las bases de la organización política de *nuevo tipo*, que ya no se estructura en función de divisiones territoriales. Alrededor de los consejos regionales gravitarán el resto de las organizaciones de los sectores subalternos.

- Desarticular el burocratismo propio de los sindicatos, a través de una constante presión en pos de una recuperación de la iniciativa obrera desde su base misma.

En este contexto, Gramsci (1991b) impugna la propuesta de cierto marxismo ortodoxo, según la cual “se concibe la instauración del poder proletario como una dictadura del sistema de secciones del Partido Socialista”. Distanciándose rotundamente de este tipo de lecturas, piensa la construcción socialista en términos *plurales*. El Consejo se enmarca en una variada y complementaria *red* de instituciones que incluye también a comités de barrio, sindicatos, partidos políticos y consejos de campesinos. De ahí que postule la conformación de

*“un nuevo aparato estatal que en su ámbito interno funcione democráticamente, es decir, que garantice, a todas las tendencias anticapitalistas, la libertad y la posibilidad de convertirse en partidos de gobierno proletario”* (Gramsci, 1973).

Esta dinámica de auto-organización popular no resultó ser excepcional: además de Rusia y Hungría, en donde los Consejos constituyeron la principal forma de autoorganización social, Holanda, Finlandia, Austria, Alemania y Polonia fueron algunos de los países que vieron crecer y multiplicarse consejos de obreros, soldados y campesinos, entre 1917 y 1921. No obstante, el caso de Italia resulta sumamente interesante debido a que es especialmente a partir de esta experiencia concreta que Gramsci desarrollará lo que proponemos denominar estrategia *prefigurativa*. En su original lectura de los Consejos como “germen” o embrión del futuro Estado proletario, deja traslucir a qué nos referimos:

*“El Estado socialista existe ya potencialmente en las instituciones de vida social características de la clase obrera explotada. Relacionar esos institutos entre ellos, coordinarlos y subordinarlos en una jerarquía de competencias y de poderes, concentrarlos intensamente, aun respetando las necesarias autonomías y articulaciones, significa crear ya desde ahora una verdadera y propia democracia obrera en contraposición eficiente y activa con el Estado burgués, preparada ya desde ahora para sustituir al Estado burgués en todas sus funciones esenciales de gestión y de dominio del patrimonio nacional”* (Gramsci, 1997a).

Dicha constitución y ejercicio de poder popular requería asimismo, de acuerdo con el joven sardo, de una *disputa diaria de sentido en el plano ideológico-cultural* que, si bien desarrollará durante su forzado encierro a partir de la categoría de *hegemonía*, ya le otorga relevancia tempranamente, tal como hemos hecho notar en los apartados anteriores.

La transformación revolucionaria (y por lo tanto la pedagogía emancipatoria) deja de ser por tanto un horizonte *futuro*, para arraigar en las prácticas *actuales* que en potencia anticipan el nuevo orden socio-educativo venidero. Se invierte así el derrotero transicional clásico: antes de pugnar por la “conquista del poder”, hay que constituir espacios y organizaciones populares en el seno de la sociedad, basadas en un nuevo universo de significación simbólico y material antagónico al capitalista. El desafío que esta propuesta nos plantea es cómo articular la satisfacción de aquellas necesidades urgentes del presente, contribuyendo a la vez a la creación del porvenir en nuestra realidad cotidiana.<sup>14</sup>

Podemos definir entonces a la *pedagogía prefigurativa* como un conjunto de prácticas que, en el momento presente, “anticipan” los gérmenes de la educación futura. Dichas prácticas (por definición políticas) involucran tres dimensiones fundamentales, a saber: la *organización*, la *acción colectiva* y los *sujetos* o *fuerzas sociales en pugna*.<sup>15</sup> Partimos del supuesto de que en esta vocación gramsciana por la prefiguración subyace, a su vez, una concepción más amplia de la corriente, no solamente de la política y la sociedad existentes, sino también y sobre todo de sus posibilidades de transformación radical. Es aquí donde opera la proyección del *nuevo orden* en el “aquí y ahora”, acelerando el porvenir de manera tal que haga posible la superación paulatina de las relaciones sociales capitalistas, sin esperar para dar comienzo a este proceso “la toma del poder”. No obstante, sería ingenuo aseverar que en Gramsci (ya sea durante esta etapa juvenil o en su período carcelario) está presente una concepción evolutiva o reformista de la construcción del cambio social, o la omisión de *quiebres* revolucionarios en el avance hacia una sociedad sin clases. Antes bien, este proyecto emancipatorio prevé niveles de correlación de fuerzas que sin duda involucrarán alternadas dinámicas de confrontación, rupturas, ascensos y retrocesos, así como disputas no solamente semánticas sino económicas, culturales, educativas, sociales, e incluso político-militares.

## LA RESONANCIA DEL DEBATE RUSO EN TORNO A LA PROLETKULT, EL ESPECTRO DE ANATOLI LUNACHARSKY Y LA CREACIÓN DE LA ESCUELA DE CULTURA Y PROPAGANDA SOCIALISTA

Como vimos, desde muy joven Antonio Gramsci confronta contra las concepciones de la educación y la cultura escolásticas, jesuíticas, basadas en la mera memorización. Para ello, se dedica a pasarle el cepillo a contrapelo a las formas predominantes de concebirla y a ensayar simultáneamente nuevas prácticas pedagógicas y culturales, antagónicas a las burguesas. En este punto, la experiencia viva de la revolución rusa tendrá enormes resonancias en la convulsionada Turín, a la cual no casualmente denominarán la *Petrogrado* italiana. Además de la discusión en torno al movimiento de los consejos antes descripto, la propuesta innovadora de la *Proletkult* –abreviatura de “Cultura proletaria”, u “Organizaciones proletarias de cultura e ilustración”– generará un gran influjo en el pensamiento educativo del joven Gramsci.

El objetivo principal de esta extensa red –fundada días antes de la insurrección de octubre por Anatoli Lunacharsky y Aleksandr Bogdanov– era incentivar la creatividad artística y cultural de la clase trabajadora, en sintonía con la profunda transformación, no solamente material, sino al mismo tiempo espiritual, propugnada por aquel entonces en Rusia. A pocos años de ser creada, llegó a contar con alrededor de quinientos mil adherentes solamente en territorio soviético (lo que equivalía a casi la misma cantidad de miembros que el Partido bolchevique), logrando asimismo una enorme influencia en ciertos grupos proletarios y especialmente entre la intelectualidad comunista de buena parte de Europa, a tal punto que el propio Gramsci instará tiempo después a la creación de una “sección” italiana de la *Proletkult* en la región del Piamonte, con el propósito de generar un vínculo orgánico entre desarrollo cultural-educativo y trastocamiento sustancial de la vida cotidiana. En la parte final de su *Carta a Trotsky sobre el movimiento futurista*, redactada ya en territorio ruso durante septiembre de 1922, le comentará al dirigente bolchevique que en Italia, “en las grandes ciudades industriales, el programa del *Proletkult*, que tiende a despertar el espíritu creador de los obreros en la litera-

tura y en el arte, absorbe la energía de los que todavía tienen tiempo y ganas de ocuparse de semejantes cuestiones” (Gramsci, 1998j).

De acuerdo con el prestigioso historiador anglosajón John Cammett (1974), una de las fuentes principales de Gramsci en lo referente a esta cuestión “fue Lunacharsky y su movimiento cultural proletario”. Ello se evidencia no solamente en la reproducción entre 1918 y 1920 de artículos de su autoría, tanto en *Il Grido del Popolo* como en *L'Ordine Nuovo*, sino sobre todo en la adscripción a su propuesta de gestar desde abajo una cultura proletaria y una educación popular unitaria. Ya tempranamente, en junio de 1918, Gramsci había incluido en *Il Grido* el opúsculo “La cultura del movimiento socialista”, escrito por Lunacharsky en agosto de 1917, en donde el dirigente ruso anoticiaba a los lectores sobre la polémica generada en el vecino país alrededor del problema de la *cultura proletaria*, y defendía la necesidad de reconocer, junto a la acción política, económica y cooperativa del movimiento obrero, una cuarta, equiparable a estas tres: “la actividad cultural de autoeducación y de creación proletaria”. En paralelo a este artículo, Gramsci redacta y publica bajo el mismo título una nota a modo de presentación, donde establece un estrecho paralelismo entre ambos países:

*“Esta coincidencia de pensamiento y de propuesta práctica depende sin duda y esencialmente del gran parecido que existe entre las condiciones intelectuales y morales de los proletariados, el ruso y el italiano. El artículo del compañero ruso, primer ministro socialista de instrucción pública en la primera república socialista, adquiere para nosotros un valor educativo más que de información. El problema del cual ellos requieren una solución, es todavía más urgente y capital para Italia que para Rusia”* (Gramsci, 1984).

Como no podía ser de otra manera, la apostilla concluía con una invitación a “los lectores del *Grido* a meditarlo y a decidirse por propugnar la traducción práctica de las mejores soluciones”.

Pero, más allá de estas y otras alusiones explícitas en el nivel periodístico,<sup>16</sup> la propuesta pedagógica de Lunacharsky permeará cada uno de las experiencias impulsadas por el joven Gramsci en Turín. Basta leer el *Decreto sobre educación popular*, redactado por el flamante Comisario de

Instrucción Pública todavía al calor de los acontecimientos de octubre de 1917, para ver hasta qué punto cobraba sentido el planteo propositivo que con tanta insistencia pregonaba Gramsci en las páginas de *Il Grido del Popolo* y más tarde en *L'Ordine Nuovo*. Allí se establece una tajante distinción entre enseñanza y educación, y se postula la necesidad de una educación autónoma delineada por las propias masas:

*“Es preciso señalar la diferencia entre enseñanza y educación. Enseñanza es la transmisión de conocimientos ya definidos por el maestro al alumno. La educación es un proceso creador. Durante toda la vida, la personalidad del hombre se ‘educa’, se extiende, se enriquece, se afirma y se perfecciona. Las masas populares trabajadoras —obreros, soldados, campesinos— arden en deseos de aprender a leer y escribir, de iniciarse en todas las ciencias. Pero aspiran igualmente a la educación, que no les puede ser dada ni por el Estado, ni por los intelectuales, por nada ni por nadie más que por ellos mismos. A este respecto, la escuela, el libro, el teatro, el museo, etc., sólo pueden ser una ayuda. Las masas populares han de fijar por sí mismas su cultura”* (Lunacharsky, 1967).

Es que como dirá, en otro texto posterior,

*“es evidente que ni la toma del poder político, ni la conquista del dominio económico del país pueden durar si el pueblo no adquiere al mismo tiempo una educación adecuada”* (Lunacharsky, 1972).

Los ecos de la Primera Conferencia Panrusa del *Proletkult*, realizada entre el 15 y el 20 de septiembre de 1918, se harán notar sin duda en el proyecto político encarnado meses más tarde en *L'Ordine Nuovo*, que en sintonía con las resoluciones allí votadas hará foco en el trabajo “didáctico” y especialmente “creativo” de toda iniciativa cultural o educativa. El propio Lunacharsky recomendará, a poco tiempo de llevado a cabo el encuentro, que la *Proletkult* debía

*“concentrar todo su interés en el trabajo de estudio, en el descubrimiento y el fomento del talento original de los trabajadores, en la creación de círculos de escritores, de artistas y de toda clase de jóvenes estudiosos procedentes de la clase trabajadora, en la creación de distintas clases de estudios y de organizaciones vitales en todos los campos de la cultura material y espiritual”*.

Efectivamente, 1919 será un año en el que se ensayen en Rusia variadas experiencias de educación extraescolar, entre las que cabe destacar la Universidad Proletaria creada en Moscú a instancias de la *Proletkult*.<sup>17</sup>

En consonancia con esta vocación de transformación integral de la vida, Gramsci impulsará a mediados de año la conformación de “Soviet de cultura proletaria” destinados a “estudiar los problemas locales y regionales” y conocer las necesidades urgentes de la población. La reciente conquista de las ocho horas, de acuerdo con su caracterización, dejaba un margen de tiempo libre que debía ser destinado a instituir colectivamente una nueva cultura en común (Gramsci, 1987a). A su vez, en el editorial de *L'Ordine Nuovo* del 15 de noviembre de 1919 se planteará la propuesta de creación de una escuela que apunte a la formación de “intelectuales socialistas” de nuevo tipo (véase en *Apéndice* el texto “Crear una escuela”). Esta iniciativa, lejos de ser una idea antojadiza de un reducido núcleo de jóvenes inquietos, se empalmaba de lleno con uno de los objetivos fijados por el ascendente movimiento de los consejos de fábrica en Turín: la necesidad de generar instancias de autoeducación de los trabajadores, tal como había quedado expresado en el *Programa de los Comisarios de Reparto*, reproducido por los ordinovistas en el número anterior de su periódico,<sup>18</sup> uno de cuyos apartados se iniciaba con el sugestivo título de “Por las escuelas proletarias”. Así, durante ese mes y el de diciembre del mismo año, el periódico organizará alrededor de una veintena de encuentros que le darán vida a este espacio autónomo de formación política, intentando romper con la visión de la educación como algo necesariamente “académico y libresco”. Bajo la modalidad de lecciones teórico-prácticas y de conferencias centradas en la cuestión del *Estado de los Consejos*, la escuela de cultura y propaganda socialista tendrá como principales participantes a obreros adultos y a jóvenes estudiantes. Entre los expositores, además de los integrantes del semanario, figurarán algunos profesores de izquierda vinculados al grupo ordinovista.

A escasas semanas de iniciado, Gramsci relatará entusiasmado, en una de sus crónicas periodísticas, que durante el curso se pudo observar a

*“estos insólitos alumnos, la mayor parte de ellos no muy jóvenes, por fuera pues de la edad en la que aprender es algo simple y natural, todos pues extenuados tras una jornada de oficina, seguir con la más profunda*

*atención el transcurso de la lección, esforzarse por tomar apuntes, sentir feblemente que entre aquel que habla y aquel que escucha se ha establecido un canal vivaz de inteligencia y simpatía. Esto no sería posible si en estos obreros el deseo de aprender no surgiera de una concepción del mundo que la vida misma les ha enseñado y que ellos sienten la necesidad de esclarecer, para poseerla por completo, para poder vivirla plenamente. Es una unidad que preexiste y que la enseñanza busca reanimar, es una unidad viviente que en las escuelas burguesas en vano se busca crear” (Gramsci, Apéndice).*

Como reconoce Marcos Del Roio (2006), la escuela ordinovista “no tenía la intención de preparar a los trabajadores para un mundo extraño a ellos. Por el contrario, la idea era reforzar el principio de solidaridad y el de saber-hacer que era propio de su cotidianidad de productores, de incorporar el aprendizaje ya adquirido en el espacio público generado por la huelga, por el comicio, por el debate”. Y si bien su objetivo era “educar al proletariado para la autogestión de la producción y para la administración pública, entendida como autogobierno, en la escuela del trabajo también serían cultivados los intelectuales generados por la propia clase obrera, en condiciones de crear una nueva cultura, distinta y contrapuesta a la de la intelectualidad burguesa y también reformista” (Del Roio, 2006).

El propio programa de la escuela nocturna de cultura y propaganda socialista será reproducido en las páginas de *L'Ordine Nuovo*, incitando a los lectores a sumarse y participar activamente de esta experiencia innovadora; e incluso *Avanguardia*, órgano de la Federación Juvenil Socialista, lo publicará en diciembre, dándole así una repercusión a escala nacional. Vale la pena transcribir uno de los párrafos en donde explican la dinámica de funcionamiento de los cursos impartidos, porque subyace allí una concepción pedagógica sumamente disruptiva con respecto a la educación tradicional:

*“Cada argumento será tratado en modo didáctico, intentando fijar la atención de los alumnos sobre algunos conceptos y sobre el nexo lógico del razonamiento. Para obtener este objetivo serán compilado un resumen esquemático de cada lección, no más extenso de cuatro páginas impresas; y de ser posible los resúmenes de las lecciones serán recogidos en fascículos y distribuidos a los alumnos.” (L'Ordine Nuovo, 1976).*

En paralelo a esta experiencia de autoformación tan estimulante, en los sucesivos números de *L'Ordine Nuovo* aparecerán artículos vinculados con el desafío de la praxis educativa en una sociedad *en transición*, entre los que cabe mencionar la quinta y última parte del prolongado y polémico texto “El sistema Taylor y los consejos de productores”, escrito por el comunista libertario Pietro Mosso bajo el pseudónimo de Carlo Petri, que intenta plantear una fundamentación teórico-práctica de la necesidad de “reunir la escuela con la vida en la producción”, a partir de la cual “el trabajo se integrará con el estudio y todos deberán aprender los unos de los otros”. Ya a mediados de 1920, el semanario difundirá sendas notas sobre los proyectos educativos impulsados en territorio europeo y, especialmente, en Rusia: “Il ‘Proletkult’ ruso”, redactada por “un compañero” del país vecino, donde se detallan las actividades promovidas por la organización a los efectos de darle a la cultura una función productiva y creativa, de forma tal que contribuya a la conquista *completa* del poder, incluido el intelectual; “Instrucción popular”, escrito por la compañera de Lenin Nadezhda Krupskaja; “Templo o laboratorio”, “Cultura Proletaria” y “La instrucción profesional técnica en la Rusia de la Soviet”, todos elaborados por el camarada Lunacharsky; así como opúsculos de carácter más general producidos por Roman Rolland o Henri Barbusse. En conjunto, todos ellos apuntarán a dotar de herramientas teórico-prácticas al movimiento obrero turinés con el propósito estratégico de fortalecer la autodeterminación de clase en todos los planos de la vida social, en particular el espiritual.

## LAS ENSEÑANZAS PEDAGÓGICAS DEL BIENIO ROJO

Luego de momentos sumamente dramáticos, el “bienio rojo” concluye a finales de 1920 con una trágica derrota: los sindicatos no se pliegan a una huelga de carácter nacional, ni apoyan hasta las últimas consecuencias el proceso insurreccional.<sup>19</sup> Lo propio ocurre con el PSI, quien se niega a publicar en su diario *Avanti!* el llamamiento de la sección socialista de Turín, mientras que la ciudad era tomada por miles de sol-

dados y policías. Incluso la dirección del partido, que por aquel entonces debía celebrar en la “capital industrial” de Italia una reunión de su Consejo nacional, decide trasladar el encuentro a Milán a raíz de la aguda situación que se vivía allí (“parecía poco adecuada esa ciudad como teatro de discusiones socialistas”, llega a ironizar Gramsci en uno de sus escritos contemporáneos a esta coyuntura tan delicada). La ambigüedad del PSI frente a los acontecimientos<sup>20</sup> va a ser uno de los determinantes que lo obligará a fundar, junto con un gran número de compañeros de izquierda, una organización política de nuevo tipo, en enero de 1921: el Partido Comunista de Italia.

Como enseñanza general de esta derrota, Gramsci percibe que las clases subalternas no pueden triunfar si restringen la lucha a un territorio (el fabril) y a un sujeto específico (el obrero industrial). De esta forma, reconoce autocríticamente la relativa subestimación del “ordinovismo” respecto del papel crucial que debía cumplir la organización política como aglutinadora de los *variados* sectores populares en el nivel *nacional*, más allá de lo estrictamente local (esto es, como condensación antagonista en el seno de lo que luego denominará “sociedad civil”).<sup>21</sup> También poco a poco irá reformulando de manera parcial el rol de los sindicatos, en tanto posibles unificadores de la clase obrera en el nivel productivo, incluso en la fase transicional al comunismo (en especial contra eventuales distorsiones burocráticas y en tanto posible garante de la autonomía del proletariado). Este tipo de replanteo, por supuesto, no puede sustraerse al momento de *repliegue* que se abre tanto en Italia como en buena parte de Europa a partir de 1921, tal como será reconocido por la propia Internacional Comunista en su tercer congreso celebrado ese mismo año.

No obstante, la afición de Gramsci por la dimensión pedagógica de la lucha socialista se dejará traslucir incluso en esta fase de reflujo pos-bienio rojo, signada por un clima de creciente ofensiva fascista. Así, anticipando ese magistral análisis del nexo dialéctico entre saber y sentir esbozado en los *Cuadernos*, donde endilga a los intelectuales el pretender recostarse en el puro conocimiento erudito que los hace caer en la pedantería, olvidando que resulta imposible “saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado” (Gramsci, 1999), en un artículo periodístico titulado “Hombres de carne y hueso” (incluido en

nuestro Apéndice) despotrica contra quienes con soberbia se ensañan con aquellos obreros que –tras la cruenta represión y la desmoralización sufrida luego de semanas de huelga en la FIAT a comienzos de 1921– retornan a sus fábricas a trabajar: “¿Traición? ¿Negación de los ideales revolucionarios?”, pregunta provocativamente Gramsci. Nada de eso, responde. Se trata de hombres reales, “sometidos a las debilidades de todos los hombres comunes que se ven pasar en las calles, beber en las tabernas, conversar sobre los rumores en las plazas, que se cansan, que tienen hambre y frío, que se conmueven al sentir llorar a sus hijos y lamentarse agríamente a sus mujeres. Nuestro optimismo revolucionario ha sido siempre sustanciado de esta visión crudamente pesimista de la realidad humana”. (Gramsci, Apéndice).

Más allá de su anclaje epocal, la relevancia otorgada por Gramsci a la exploración militante y a la práctica *anunciadora* de relaciones sociales no capitalistas, signada por una vocación estratégica en pos de amalgamar la aguda reflexión teórica con el sentir popular, constituye una enseñanza digna de ser retomada en la coyuntura actual. Más aún teniendo en cuenta las breves y agudas reflexiones carcelarias reunidas bajo el nombre “Espontaneidad y dirección consciente”, las cuales recuperan este vínculo dialéctico tan logrado en el proceso de ocupación de fábricas de 1919 y 1920. Durante esos meses de enorme intensidad, dirá Gramsci, el “elemento de espontaneidad no se descuidó, ni menos se despreció: fue educado, orientado, depurado de todo elemento extraño que pudiera corromperlo” (Gramsci, 1999), pero no desde un lugar externo al de los obreros en lucha, sino en tanto núcleo inmanente, activo y de avanzada, encaminado a la conquista de la plena autonomía de clase. La cuestión hoy es, por un lado, cómo tender puentes e “irradiar” estas nuevas formas de democracia plebeya y de praxis educativa al resto de la sociedad, e inclusive a las instituciones de nuevo tipo que prefiguran en potencia el orden civilizatorio venidero, superando el aislamiento en el seno de un territorio específico (sea éste una empresa, un barrio o una escuela); y, por el otro, de qué manera transformar, en aquellas situaciones en las que resulte pertinente y subversiva, la crítica al sindicato y a los partidos políticos, en tanto tales, en renovación clasista de estas instancias, de manera tal que sean sus propias bases quienes las dirijan.

A la vuelta de la historia, lo pensado y actuado por Gramsci parece haber sufrido una derrota de mayor envergadura que la antes descripta: a la violenta desarticulación de los consejos de fábrica y las diversas iniciativas de autoeducación ensayadas entre 1917 y 1921 en la roja Turín, le ha sucedido un casi total olvido de estas experiencias por parte incluso de los más denodados estudiosos gramscianos, salvo contadas excepciones. Basta leer el índice de los últimos libros publicados en suelo italiano a propósito del pensamiento de Antonio Gramsci para notar esta lamentable ausencia.<sup>22</sup> ¿Omisión involuntaria o solapada decisión política? ¿Acaso ambas?

Esperamos que, a contrapelo de las modas, este trabajo de exhumación militante y de lectura crítica contribuya un mínimo a restaurar la herencia de Gramsci durante su estancia en Turín, más allá de los inevitables aniversarios y de la infinidad de justificados homenajes que suelen invocar su espectro. Al fin y al cabo, como supo expresar a modo de apuesta este joven autodidacta sardo en las páginas de *Il Grido del popolo*:

*“Existen en la historia derrotas que más tarde aparecen como luminosas victorias, presuntos muertos que han hecho hablar de ellos ruidosamente, cadáveres de cuyas cenizas la vida ha resurgido más intensa y productora de valores”* (Gramsci, 1974).

## Apéndice

### ESCRITOS INÉDITOS DE GRAMSCI SOBRE EDUCACIÓN<sup>23</sup>

*Hernán Ouviaña*

Los siguientes textos son en su totalidad, y hasta donde hemos podido constatar, inéditos en castellano. Salvo el editorial del periódico *L'Ordine Nuovo* que lleva por título “Crear una escuela” (redactado por Palmiro Togliatti y publicado originalmente sin firma), el resto de los artículos, así como la carta, fueron escritos por Antonio Gramsci. Si bien existen unas pocas antologías que intentan sistematizar aquellos pasajes donde el pensador italiano reflexiona sobre la cuestión educativa —tales como la compilada por Mario Manacorda bajo el título *La alternativa pedagógica*—, lo cierto es que resultan sumamente escasos los libros que den cuenta de la abundante cantidad de notas periodísticas redactadas por Gramsci durante su intenso período juvenil en la convulsionada Turín, que se abocan a esta problemática. Por lo general, sus intérpretes han reducido sus aportes pedagógicos a las dispersas notas carcelarias escritas entre 1929 y 1935, desvalorizando aquellas reflexiones que van, en especial, de 1916 hasta 1922. Sin embargo, consideramos que éste es

un momento de suma creatividad y experimentación teórico-práctica en el plano cultural y educativo, que por tanto amerita ser reexaminado a la luz de nuevas fuentes e investigaciones.

En conjunto, constituye una breve selección de artículos periodísticos e intercambio epistolar, todos ellos abocados al problema pedagógico. Desde ya, no pretendemos agotar la temática, sino simplemente poner en evidencia la existencia de una afición permanente por la cuestión educativa en el joven Gramsci y, en un plano más general, en el grupo *ordinovista* del que formaba parte. (Hernán Ouviaña)

### I. *El privilegio de la ignorancia*<sup>24</sup>

El compañero Goad, al imperativo categórico “primero: educar a los proletarios”, quiere que le siga otro: “segundo: educar a los burgueses”.<sup>25</sup> Aceptamos todo aquello que el compañero Goad escribe sobre la ignorancia y sobre el filisteísmo de los burgueses. Pero no nos preocupamos de esta ignorancia y de este filisteísmo.

Los burgueses pueden ser hasta ignorantes en la inmensa mayoría: el mundo burgués sigue adelante lo mismo. Ello está encarnado de tal modo que basta que haya una minoría de intelectuales, de científicos, de estudiosos, para que los negocios prosperen. La ignorancia es también un privilegio de la burguesía, como es un privilegio suyo no hacer nada y la pereza intelectual. Aquel régimen burgués es un régimen de tutela; el principio de autoridad es su base fundamental: la autoridad aborrece el control, aborrece la discusión. La crisis en la que se debaten las democracias es producto en gran parte del contraste entre el principio de autoridad, entre el jacobinismo necesario a cada estado burgués, y la tendencia a extender cada vez más la propia tarea de control de parte de las masas populares, socialistas y democráticas. Los teóricos de la burguesía han sentido alguna vez este contraste entre las necesidades de la conservación del poder burgués y la necesidad electoral de servirse de la propaganda para la realización de un programa inmediato. Alberto Caroncini,<sup>26</sup> por citar uno de estos teóricos, sostenía que los grupos intelectuales deben combatir contra el impuesto sobre el trigo y dar el pan a buen pre-

cio a los “cafoni”, pero deben cuidarse bien de incitar a los “cafoni” a la batalla teórica, de hacer participar los “cafoni” en la lucha, porque si los “cafoni” comienzan a interesarse en tales cuestiones, puede haber problemas, y no se sabe dónde se puede terminar. La protección sobre el trigo puede ser comparada a la protección sobre la propiedad privada, y la voluntad que ha logrado abatir una protección particular, de categoría, puede proponerse, con la seguridad de lograr abatir también la protección de clase.

Los burgueses también pueden ser ignorantes. Los proletarios no. Para los proletarios es un deber no ser ignorantes. La civilización socialista, sin privilegios de casta y de categoría, para realizarse completamente necesita que todos los ciudadanos sepan controlar lo que sus mandatarios cada vez deciden y hacen. Si los sabios, si los técnicos, si aquellos que pueden imprimir a la producción y al intercambio una vida más ardiente y rica de posibilidades, son una exigua minoría, no controlada, por la lógica misma de las cosas, esta minoría devendrá privilegiada, impondrá su propia dictadura.

Debe existir un modo de elegir entre un número cuanto más grande sea posible de individuos para enviar a los cargos públicos, para que haya garantía de libertad, para que la elección recaiga sobre los mejores y no tenga necesariamente que recaer siempre sobre los mismos: se necesita que nadie sea absolutamente indispensable. El problema de educación de los proletarios es un problema de libertad. Los proletarios mismos deben resolverlo. Que los burgueses piensen en sus asuntos, si quieren pensar.

### II. *Carta a Giuseppe Lombardo Radice*<sup>27</sup>

Turín, marzo 1918

Estimado señor,

Le adjunto un artículo que mi colaborador Andrea Viglongo ha escrito para “Il Grido del Popolo” sobre su opúsculo *El concepto de la educación*.<sup>28</sup> Viglongo es un jovencito autodidacta, lo cual le explicará cualquier contradicción e imprecisión de su escrito. Conozco y admiro la

obra que él ha desarrollado para una renovación espiritual de la juventud italiana; por eso le escribo, queriéndole informar del poco trabajo que nosotros los socialistas buscamos desarrollar aquí en Turín, que quizás pasa en Italia por el reino de la bestialidad y de la imbecilidad proletaria y derrotista. Su bondad y gentileza creo que la han preservado del contagio de la perversión que ha devenido epidémico: el tener una concepción diferente sobre la tarea que el proletariado socialista debe llevar a cabo durante la guerra no puede anular el respeto recíproco.

En Turín creemos que no basta con la proclamación verbal de los principios y de las máximas morales que necesariamente deberán instaurarse con el advenimiento de la civilización socialista. Hemos buscado organizar esa proclamación: dar ejemplos nuevos (para Italia) de asociacionismo. Y así surge desde hace poco un *Club de vida moral*. Con él nos proponemos habituar, a los jóvenes que adhieren al movimiento político y económico socialista, a la discusión desinteresada de los problemas éticos y sociales. Queremos habituarlos a la investigación, a la lectura hecha con disciplina y método, a la exposición simple y serena de sus convicciones. Los trabajos se realizan así: yo, que he tenido que aceptar la tarea de coordinador, como iniciador de la asociación, asigno a un joven una *tarea*: su opúsculo sobre la educación, un capítulo de *Cultura y vida moral* de B. Croce, de los *Problemas educativos y sociales* de Salvemini, de la *Revolución francesa* o de *Cultura y laicidad* del mismo Salvemini, del *Manifiesto de los comunistas*, una *apostilla* de Croce sobre la “Crítica” u otro, que sin embargo provenga del movimiento idealista actual. El joven lee, hace un esquema, y luego en una reunión expone a los presentes el resultado de sus investigaciones y de sus reflexiones. Alguno de los presentes, si se ha preparado, o yo mismo, presentamos objeciones, proponemos soluciones diversas, ampliamos el dominio de un concepto o de un razonamiento. Se abre así una discusión, que se busca no cerrar hasta que *todos* los presentes hayan tenido la posibilidad de comprender y de hacer propios los resultados más importantes del trabajo común. Otras veces, el *Club* tiene entre sus fines la aceptación del control recíproco sobre la actividad cotidiana, familiar, de oficina, civil, de cada uno. Queremos que cualquiera tenga el coraje y la energía moral suficientes para *confesarse* públicamente, aceptando que los amigos lo aconsejen y lo con-

trolen: queremos crear la confianza recíproca, una comunión intelectual y moral entre todos.

El artículo de Viglongo es el resultado de una reunión: Viglongo tiene 17 años, es empleado privado, ha completado los estudios técnicos inferiores. En el “Grido” han aparecido así: una investigación sobre *Fe y programas* de B. Croce, otra sobre *Nacionalismo sensual* del mismo Croce. Viglongo está preparando otra sobre “Cuestión Meridional” siguiendo los escritos de Salvemini.

Estaría muy agradecido si usted, que sigue con interés todas las experiencias nuevas pedagógicas, tuviese la bondad de escribirme su opinión sobre nuestra experiencia, que ciertamente no se afirma y desarrolla sin dificultad. Los jóvenes son todos obreros:<sup>29</sup> el socialismo turinés es fundamentalmente obrero, los pocos jóvenes universitarios están lejos por obligaciones militares. Si bien son inteligentes y de buena voluntad, se necesita comenzar por las cosas más simples y elementales: por el lenguaje mismo. ¿Podría usted ayudarme con algún consejo, señalándome una dirección que abarque y complete mis propósitos, mostrándome los errores en los cuales puedo caer? Le estaré muy agradecido, y mis jóvenes amigos obtendrían de sus palabras nueva energía para perseverar y fortalecer su voluntad.

Con la mayor gratitud,

Antonio Gramsci

### III. Primero libres<sup>30</sup>

No es cierta la tesis que *Il Grido* ha sostenido siempre y los lectores que nos han seguido pueden ver fácilmente dónde está la debilidad del artículo de Leonetti.

Leonetti hace abstracción de la organización, esto es, del fenómeno social a través del cual el socialismo se realiza. Y no refleja que la organización es, al fin de cuentas, un modo de ser que determina una forma de conciencia; aquella forma de conciencia que Leonetti supone que no podrá desarrollarse hasta tanto seamos “libres”, hasta tanto hayamos conquistado los poderes del Estado e instaurado la dictadura del proletariado.

Leonetti por tanto habla de “nosotros” y de “pueblo” como de dos entidades escindidas: nosotros (quién si no), partido de acción; el pueblo, grey de ciegos y de ignorantes. Y entiende partido de acción como lo entendían los carbonarios del '48, no cómo es actualmente, como lo forma la lucha política moderna, llena de publicidad, de la que participan innumerables multitudes y no un faccioso grupo de choque de cuatro conjurados con cuatro policías.

El problema para los socialistas es otro. Aquello que respecta al desarrollo de la individualidad es expuesto con rigor y precisión por Carena. Pero para nosotros, este es también, particularmente, un problema social y en este sentido puede ser resuelto sólo mediante la organización.

El individualismo económico del régimen capitalista determina al asociacionismo político. Esta necesidad inmanente del régimen Marx la ha sintetizado en el grito “¡Proletarios del mundo, uníos!”. Marx ha hecho de la necesidad un deseo, de la oscura y vaga inclinación una conciencia crítica: el instinto ha devenido y deviene, a través de la propaganda socialista, espiritualidad, voluntad. La “unión” no es sólo acercamiento de cuerpos físicos: es comunión de espíritus, es colaboración intelectual, es mutuo apoyo en el trabajo de perfeccionamiento individual, es educación recíproca y recíproco control.

Esta actividad implícita en la organización económica y política tiende a definirse, a asumir forma propia. El movimiento socialista se desarrolla, agrupa multitudes, cuyos individuos tienen diferentes grados de preparación para la acción consciente, cuentan con diferentes grados de preparación para la convivencia social en el futuro régimen. Tanto menor es nuestra preparación en cuanto Italia no ha atravesado la experiencia liberal, ha conocido pocas libertades y el analfabetismo está todavía hoy más difundido de lo que nos informan las estadísticas.

Mayor es en el proletariado organizado el deber de educarse, de desprender de su asociación el prestigio necesario para asumir la gestión social sin preocupación por revueltas vándalas que destruyan las conquistas del partido de acción.

La educación, la cultura, la organización surgida del saber y de la experiencia, es la independencia de las masas respecto de los intelectuales. La

fase más inteligente de la lucha contra el despotismo de los intelectuales de carrera y de las competencias por derecho divino está formada por la acción para intensificar la cultura, para profundizar la conciencia. Y esta obra no se puede dejar para mañana, para cuando seamos políticamente libres. Es en sí misma libertad, en sí misma estímulo para la acción y condición de la acción. La conciencia de la propia inmadurez, el temor de fallar en la tentativa de reconstrucción, ¿no es pues la más férrea de las trabas que obstaculizan la acción? Y no puede ser de otra manera; socialismo es organización y no sólo política y económica, sino también y especialmente de saber y de voluntad, obtenida a través de la actividad cultural.

#### IV. *Crear una escuela* <sup>31</sup>

En Turín, por iniciativa de la Federación de los Círculos Socialistas, está por comenzar a implementarse el proyecto, muchas veces presentado y discutido en las filas de nuestro movimiento, en congresos de jóvenes y adultos, de dar vida a un órgano dedicado exclusivamente a hacer obras de cultura y de estudio. Por expresa voluntad de los iniciadores, el nuevo instituto forjará líderes y se puede decir que por ahora asumirá casi exclusivamente la forma de una escuela de propaganda socialista. No está excluida, aunque se intentará hacer de manera que en torno a esta institución central otras se desarrollen con objetivos afines, por ahora, sin embargo, la actividad de los compañeros que se preparan para el nuevo trabajo, como guía y organizadores por un lado, como alumnos por otro, debe tender a este objetivo: crear una escuela.

Queremos exponer brevemente los principios fundamentales, los conceptos directivos a los cuales se deberá atener, fijar en sus grandes líneas el fin que se deberá proponer, esforzarnos de ver bajo qué condiciones y hasta qué punto podrá ser realizado. Se trata de hacer un pequeño examen de conciencia: examinar las posibilidades y las capacidades nuestras y de los futuros alumnos y adecuar a ellas el programa. Lo importante, en estas cosas y en este momento y en un contexto como el nuestro, es no avanzar con las palabras y con los proyectos más allá de lo que será posible lograr, de tener sobre todo, un sentido preciso de realidad. Per-

maneciendo fieles a la realidad, adhiriendo a las cosas como efectivamente son, estaremos en condiciones de controlarlas y de dominarlas, ejercitando a través de ellas una acción eficaz de transformación. Es necesario que “la palabra no exceda la obra”. Las palabras, en nuestro caso, son realmente grandes.

*¡Crear una escuela!* El valor de esta expresión no aparece quizás a todos, inmediatamente, en toda su extensión, y en modo exacto. No se dejará percibir en ella el signo de un vano y dañino propósito de pedantes, incapaces de abrazar horizontes más amplios que aquellos que se pueden vislumbrar de una cátedra, detrás de un montón de papeles impresos, en un aula llena de chicos aburridos. ¿No es pues este el concepto que la mayor parte de los hombres se hace de una escuela? ¿Esta palabra no se asocia de por sí con la imagen polvorienta de un lugar tedioso, donde una manada de perezosos instruye y se instruye, es decir, se ve constreñida a hacer un trabajo que no le corresponde y no le gusta; a mascullar conceptos; a hojear libros, a garabatear cuadernos? Y frente a esta imagen, espontáneamente, como en el ánimo de un preso el recuerdo de un día de libertad y de sol, surge la otra, aquella de la vida, que se le opone como antítesis, de la vida que es árbol verde y no fría y gris materia, que es espontaneidad y sinceridad, no obligación ni pedantería, de la vida que es búsqueda de la propia verdad y de sí misma, por las grandes y libres vías del mundo, y se rebela a quien quiera apresarla entre las paredes de un aula, condenarla en las páginas de un libro.

En realidad los dos términos, la escuela y la vida, se oponen de manera tal que parece insalvable solamente cuando se tiene de una, una idea académica y libresca, y de la otra, una idea superficial e ilusoria. Nosotros ya hemos tenido la oportunidad de reaccionar, hablando del valor que le asignamos a la palabra cultura, respecto de estos errores. Crear una escuela quiere decir educar, educar quiere decir formar hombres, actividad educativa es toda actividad humana en cuanto se desarrolla bajo la forma de colaboración en una obra común. Sobre todo donde se persigue un fin que va más allá de los límites de nuestra individualidad, donde se obedece a un principio y a una ley –y valga para nosotros aquella de negar y de abolir todas las leyes que existen hoy en día–, donde se sabe que en este armonioso querer está la esencia y la mejor parte de nuestra

personalidad, en una palabra, sobre todo donde existe un centro de acción común, donde hay un centro de educación, donde se forman hombres, allí hay una escuela. Y las escuelas mismas, los institutos creados con un fin educativo explícito, no deberían tender a otra cosa que a esto: a volver clara, a volver consciente esta preexistente unidad de espíritu; cada enseñanza deberá reducirse a ser una colaboración activa para sacar a la luz aquello que antes estaba en la sombra, un esfuerzo por unificar, por dar a la liberadora actividad común un carácter orgánico y sistemático.

Verdadero maestro no es quien nos dice: “vengan a mí que tengo y les daré la verdadera verdad”, sino quien quiere buscarla, la verdad, con ustedes, por los caminos de la acción y de la vida. Verdadera y única maestra de todos sólo es la vida en todas sus formas. Allí radica para nosotros la necesidad de aferrarnos a ella, de sacar de ella la medida exacta de los límites y de los modos de nuestra acción.

En general, todas las escuelas que han hecho y se hacen para el pueblo están viciadas por un error fundamental, que deriva de la pérdida de vista del principio de que la escuela debe ser una colaboración, y que para colaborar es necesario tener un principio común del cual se parta y sobre el cual se trabaje. Los cursos de las universidades populares se reducen a una serie de conferencias, de exposiciones doctas y a veces magistrales, pero separadas unas de las otras, disgregadas, a menudo discordes. El principio unificador es exterior, no es el interés y la necesidad del alumno, sino un programa preestablecido, cuando no simplemente la vanidad de quien enseña.

Se apela al pueblo haciendo alarde de muchas nociones como de una mercancía multicolor y creen de tal manera imponerse, interesar, hacer una obra útil. Pero, para quien escucha, toda aquella mercadería es cosa muerta: cada uno lleva a la escuela un problema propio, diferente del de los demás y ninguno encuentra aquello que lo reconforte, aquello que había ido a buscar. Falta en principio la unidad.

Nosotros alcanzaremos la unidad porque haremos una escuela de socialistas. Los compañeros que asumirán la tarea de enseñar y aquellos que la asumirán como alumnos, diferentes en edad, en costumbres, en género, en condición social, serán y son al fin de cuentas ligados por el

hecho de trabajar con los mismos propósitos y de alimentar la misma fe. Ayer un cuartel, hoy una oficina o un escritorio, mañana una calle sublevada: queremos que nuestra vida, la acción y el pensamiento, sean unificados por el objetivo que nos hemos fijado y que está ante nosotros. Si un poco de esta voluntad entrara en nuestra escuela, estaríamos ya muy cerca de alcanzar aquello que nos proponemos. Aun si no lográramos enseñar grandes cosas, en el verdadero sentido de la palabra, lográramos al menos templar en el trabajo común nuestra fe.

Pero también en la enseñanza, si no grandes cosas, para las cuales no seríamos ni aptos ni capaces, alguna cosa estamos seguros de que se podrá obtener.

Vivimos en un período de crisis, no solo para nuestros enemigos y para el mundo que habían construido y que ahora se desmorona, sino también, en cierto modo, para nosotros.

Nuestra crisis es distinta: aquella es una crisis de destrucción, esta de nueva creación. Pero la incertidumbre es compartida: ellos ven poco a poco destruirse el dominio de las cosas y del mundo y de sí mismos, nosotros no logramos aún afirmar plenamente, como quisiéramos, nuestro dominio y nuestra voluntad. Tenemos necesidad de ver cada vez más claro, de saber cada vez mejor, qué debemos hacer.

El obrero en la oficina no se conforma más con las viejas formas, pero quiere abocarse sin más a la tarea, sobre un terreno virgen, para abrirse el camino del porvenir. El hombre político busca establecer los primeros lineamientos de los nuevos institutos, el estudioso se acerca al hombre de acción, no puede permanecer indiferente a la obra que se inicia. Si miramos los escritos de nuestros maestros, tanto más nos damos cuenta de que las críticas y las previsiones han encontrado una respuesta en la realidad, tanto más ansiosamente buscamos en sus páginas una guía para el trabajo positivo que se trata de emprender ahora. Creemos que el socialismo hoy deja de ser una crítica o una expectación para devenir construcción, creación de voluntad operativa. Nos sentimos cada vez más cercanos al día de la prueba y no queremos ser tomados por sorpresa.

Ahora bien, en condiciones similares, en un momento como éste, aun manteniéndose dentro de los límites restringidos y modestos, se puede

desarrollar una preciosa obra educativa cuando se busque colaborar con la formación de la nueva mentalidad que las nuevas condiciones requieren. Debe ser una mentalidad concreta, realizadora, una mentalidad política en el buen sentido de la palabra: es decir, tal que considere los problemas teóricos como inseparablemente vinculados con los prácticos, imposibles de ser resueltos sin descender al terreno de la acción, y que al mismo tiempo conciba la solución a los mismos problemas de la práctica como algo que no puede obtenerse sino operando de manera regular, orgánica y unitaria. Esta transformación del socialismo, que deja de ser solamente negador para volverse afirmador y reconstructor del mundo, que de crítico se vuelve práctico y activo, es el hecho más grande de la historia proletaria actual. No exageraríamos si dijéramos que hoy el mundo se renueva: por un lado, asistimos a la construcción de los primeros núcleos organizados de acuerdo con los nuevos principios, por el otro, a la elaboración de renovadas costumbres sociales. Los pioneros avanzan ya con paso firme.

Esta seguridad de extenderse, debe generalizarse, debe convertirse en patrimonio común de toda clase. Formado un pequeño centro de estudio y de discusión, esperamos poder contribuir en parte a esta obra. Por eso hemos fijado, como tema central y motivo fundamental de las discusiones que se tendrán en la escuela de propaganda: “El Estado de los consejos” y sobre esa base iremos reagrupando, de la manera más orgánica que nos sea posible, el tratamiento de los problemas esenciales para la creación del orden nuevo. De tal modo, aun sin desarrollar un curso completo de teoría y de historia del socialismo, podremos darle unidad a la enseñanza y hacerla eficaz.

Sobre los resultados, si bien alimentamos alguna esperanza, no nos hacemos ilusiones. Sabemos de la imposibilidad material de habituarse a un largo y metódico trabajo de escritorio en una oficina. Pero estamos convencidos de una cosa: quien venga a nuestra escuela desde su trabajo cotidiano no traerá consigo solo el cansancio físico, el agotamiento de la rutina, sino también un poco de la voluntad, del propósito que se ha madurado en su espíritu, desde su lugar de trabajo, de liberarse de cada constricción del cuerpo y del espíritu, de luchar con ardor siempre renovado y tenaz para obtener pleno reconocimiento, para tener plena posi-

bilidad de desarrollo personal. Y nosotros llevaremos a la escuela el deseo de colaborar con este gran esfuerzo de emancipación humana, de darle cada vez más regularidad y claridad, de volverlo cada vez más fuerte, más seguro de sí, más arrollador.

Si nuestras voluntades lograran fundirse y unirse completamente, si unos le extrajeran renovada fe y otros más fino y sagaz espíritu crítico, si ambos obtuviéramos aunque sea solo como resultado un mejor conocimiento de nosotros mismos, de valorar de manera más ajustada los fines y los medios y las posibilidades de nuestra acción, no habremos actuado en vano. Habremos dado vida a un pequeño centro de acción común, habremos mejorado una pequeña parte de la humanidad, habremos trabajado por educar y educarnos, habremos realmente creado una escuela.

### V. Crónicas del “Orden Nuevo” XXII<sup>32</sup>

El primer curso de la escuela de cultura y propaganda socialista ha comenzado la semana pasada, con la primera clase de teoría y el primer ejercicio práctico, de manera que no ha dejado de llenarnos de satisfacción. Desde el principio nos sentimos autorizados a abrigar las más grandes esperanzas por el éxito. ¿Por qué negar que algunos de nosotros dudaban? Dudábamos de que, encontrándonos solo una o dos veces a la semana, cada uno cansado por su propio trabajo, nos fuera posible encontrar en todos aquella frescura sin la cual las mentes no pueden comunicarse, los espíritus no pueden unirse y la escuela no puede realizarse, como serie de actos educativos vividos y sentidos en común. Quizás nos volvía escépticos la experiencia de las escuelas burguesas, la tediosa experiencia de alumnos, la dura experiencia de enseñantes: el ambiente frío, opaco a todas luces, resistente a cada esfuerzo de unificación ideal, aquellos jóvenes unidos en aquellas aulas no por el deseo de mejorar y de entender, sino por el objetivo, implícito, pero claro y compartido por todos, de salir adelante, de alcanzar un “título”, de colocar su propia vanidad y su propia vagancia, de engañarse hoy a sí mismos y mañana a los demás.

Y hemos visto junto a nosotros, llenos, pegados unos a otros en los incómodos bancos y en el espacio angosto, estos insólitos alumnos, la

mayor parte de ellos no muy jóvenes, por fuera pues de la edad en la que aprender es algo simple y natural, todos pues extenuados tras una jornada de oficina, seguir con la más profunda atención el transcurso de la lección, esforzarse por tomar apuntes, sentir fehacientemente que entre aquel que habla y aquel que escucha se ha establecido un canal vivaz de inteligencia y simpatía. Esto no sería posible si en estos obreros el deseo de aprender no surgiera de una concepción del mundo que la vida misma les ha enseñado y que ellos sienten la necesidad de esclarecer, para poseerla por completo, para poder vivirla plenamente. Es una unidad que preexiste y que la enseñanza busca reanimar, es una unidad viviente que en las escuelas burguesas en vano se busca crear. Nuestra escuela está viva porque ustedes, obreros, llevan la mejor parte de ustedes, aquella que el cansancio de la oficina no puede alargar: la voluntad de ser mejores. Toda la superioridad de su clase en este turbio y tormentoso momento, nosotros la vemos expresada en este deseo que anima a una parte cada vez más grande de ustedes, deseo de adquirir conciencia, de volverse capaces, dueños de su pensamiento y de su acción, artífices directos de la historia de su clase.

Nuestra escuela continuará, y cosechará los frutos que le sea posible: está abierta a todos los acontecimientos, un hecho cualquiera podrá alejar y dispersar mañana a todos nosotros que hoy nos reunimos en torno a ella y la difundimos y tomamos de ella un poco de la calidez, de la fe que nos es necesaria para vivir y para luchar; los balances los haremos después, pero por ahora señalamos esto, en el acto señalamos esta sensación de confianza que nos viene dada de las primeras clases, del primer contacto. Con el espíritu de estas primeras clases queremos seguir.

### VI. Hombres de carne y hueso<sup>33</sup>

Los obreros de la FIAT han vuelto al trabajo. ¿Traición? ¿Negación de los ideales revolucionarios? Los obreros de la FIAT son hombres de carne y hueso. Han resistido por un mes. Sabían de luchar y de resistir no solo para sí, no solo para el resto de la masa obrera turinesa, sino para toda la clase obrera italiana. Han resistido por un mes. Estaban extenuados fisi-

camente porque por muchas semanas y por muchos meses sus salarios habían sido reducidos y no eran más suficientes para el sostenimiento familiar, sin embargo han resistido durante un mes. Estaban completamente aislados en la nación, inmersos en un ambiente general de cansancio, de indiferencia, de hostilidad, sin embargo han resistido por un mes. Sabían que no podían esperar ayuda alguna de los de afuera: sabían que ya a la clase obrera italiana se le habían cortado los tendones, sabían que estaban condenados a la derrota, sin embargo han resistido por un mes. No hay vergüenza en la derrota de los operarios de la Fiat. No se puede pedir a una masa de hombres sometida a las más duras necesidades de la existencia, que tiene responsabilidad por la existencia de una población de 40.000 personas, no se puede pedir más de lo que han dado estos compañeros que han vuelto al trabajo, tristemente, apesadumbradamente, conscientes de la inmediata imposibilidad de seguir resistiendo o de reaccionar.

Especialmente nosotros comunistas, que vivimos codo a codo con los obreros, que conocemos sus necesidades, que tenemos una concepción realista de la situación, debemos comprender el porqué de este desenlace de la lucha turinesa. Desde hace muchos años las masas luchan, desde hace muchos años se agotan en *acciones de detalle*, malgastando sus medios y sus energías. Ha sido ésta la prueba que, desde mayo de 1919, nosotros, desde *L'Ordine Nuovo*, hemos expuesto incesantemente a las centrales del movimiento obrero y socialista: no abusen mucho de la resistencia y de la virtud de sacrificio del proletariado; se trata de hombres, hombres reales, sometidos a las mismas debilidades de todos los hombres comunes que se ven pasar en las calles, beber en las tabernas, conversar en las plazas, que se cansan, que tienen hambre y frío, que se conmueven al sentir llorar a sus hijos y lamentarse agriamente a sus mujeres. Nuestro optimismo revolucionario ha estado siempre fundado en esta visión crudamente pesimista de la realidad humana, con la cual inexorablemente necesita saldar cuentas.

Y ya en abril de 1920, cuando se desencadenó la primera ofensiva contra el proletariado turinés, en los primeros días de la toma metalúrgica ocasionada por el asunto de las agujas, nosotros desde *Ordine Nuovo* des-

plegábamos por la sección socialista turinesa la relación que debía ser presentada al Consejo Nacional del Partido Socialista y advertíamos:

“Los industriales y los terratenientes han alcanzado la máxima concentración de la disciplina y de la potencia de clase: una orden lanzada por la Confederación General de la Industria italiana encuentra su inmediata concreción en cada una de las fábricas. El Estado burgués ha creado un cuerpo armado mercenario dispuesto para funcionar como instrumento ejecutivo de la voluntad de esa nueva y fuerte organización de la clase propietaria, que tiende, por medio del *lock-out* aplicado en gran escala y el terrorismo, a restaurar su poder sobre los medios de producción, obligando a los obreros y a los campesinos a dejarse expropiar de una cada vez mayor cantidad de trabajo no pagado. El último *lock-out* en los establecimientos metalúrgicos turineses ha sido una muestra de esta voluntad de los industriales de pisar la nuca de la clase obrera: los industriales se han aprovechado de la falta de coordinación y de concentración revolucionaria en las fuerzas obreras italianas para intentar dividir la organización del proletariado turinés y aniquilar en la conciencia de los proletarios el prestigio y la autoridad de las instituciones de fábrica (consejos y comisarios de sección) que habían empezado la lucha por el control obrero. La prolongación de las huelgas agrícolas en las regiones de Novara y la Lomellina prueba que los propietarios de la tierra están dispuestos a destruir la producción para reducir a la desesperación y al hambre al proletariado agrícola y subyugarlo implacablemente a las más duras y humillantes condiciones de trabajo y existencia.

La fase actual de la lucha de clases en Italia es la fase que antecede: o la conquista del poder político por parte del proletariado revolucionario, mediante el pasaje a nuevos modos de producción y de distribución que permitan una recuperación de la productividad; o una tremenda reacción de parte de la clase propietaria y de la casta gobernante. Ninguna violencia será abandonada a los fines de subyugar al proletariado industrial y agrícola a un trabajo servil; se intentará dividir inexorablemente a los organismos de lucha política de la clase obrera (Partido Socialista) e incorporar a los organismos de resistencia económica (los sindicatos y las cooperativas) a los engranajes del Estado burgués.”

Ya un año atrás nosotros habíamos previsto el desenlace que habría tenido la situación italiana si los dirigentes responsables hubieran persistido en su táctica de agitación revolucionaria y de práctica oportunista. Y

hemos luchado desesperadamente por retrotraer a estos responsables a una visión más real, a una práctica más congruente y más adecuada al desarrollo de los sucesos. Hoy pagamos el precio, aun nosotros, de la ineptitud y de la ceguera ajena; hoy incluso el proletariado turinés debe resistir el golpe del adversario, reforzado por la falta de resistencia de los demás. No hay ninguna vergüenza en la rendición de los obreros de la Fiat. Aquello que debía suceder ha sucedido implacablemente. La clase obrera italiana está sometida al rol opresor de la reacción capitalista. ¿Por cuánto tiempo? Nada está perdido si permanecen intactas la conciencia y la fe, si los cuerpos se rinden, pero no los ánimos. Los obreros de la Fiat por años y años han luchado valientemente, han bañado con su sangre las calles, han sufrido el hambre y el frío; ellos permanecen, por este pasado glorioso suyo, a la vanguardia del proletariado italiano, ellos persisten cómo militantes fieles y devotos de la revolución.

Han hecho cuanto es dado hacer a hombres de carne y hueso; nos cortamos el cabello frente a su humillación, porque también en esta hay algo de grande que se impone a los sinceros y a los honestos.

## NOTAS

1. Para tener una idea de la situación en la que vivía Gramsci junto con su familia, reproducimos un comentario realizado por su hermana menor con respecto a ese período: *“Vivíamos con una gran pobreza. Mamá era una mujer tenaz, llena de energía y decidida a luchar contra la mala suerte. En el trabajo era incansable. Pero siete hijos son siete hijos y, en casa, a medida en que se gastaba el dinero obtenido con la venta de la poca tierra de la herencia marsias, seguir adelante era cada vez más complicado. Aborrecíamos hasta lo increíble. Recuerdo que siendo todavía criaturas, Gracietta, Emma y yo, recogíamos la cera de las velas ya consumidas y fabricábamos otras velas más pequeñas para que Nino [Antonio] pudiese seguir leyendo al anochecer”* (Fiori, 2008).
2. En una carta escrita a su esposa Julia Schucht en 1924, recordará de la siguiente manera su itinerario juvenil desde una precoz defensa del regionalismo sardo hasta el descubrimiento del marxismo crítico: *“El instinto de rebelión (...) desde el primer momento se dirigió contra los ricos porque yo, que había conseguido diez en todas las materias de la escuela elemental, no podía seguir estudiando, mientras que si podían hacerlo el hijo del carnicero, el del farmacéutico, el del negociante en tejidos. Luego se extendió a todos los ricos que oprimían a los campesinos de Cerdeña, y yo pensaba entonces que había que luchar por la independencia nacional de la región. ‘¡Al mar los continentes!’ ¡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. Así me he apasionado por la vida a través de la lucha de la clase obrera”* (Gramsci, 1998e).
3. Como expresará luego en un Informe enviado al Comité Ejecutivo de la Internacional Comunista, con motivo del movimiento de los consejos de fábrica, *“Turín es un centro de carácter estrictamente industrial. Casi tres cuartas partes de la población, que cuenta medio millón de habitantes, se compone de obreros; los elementos pequeño-burgueses son una cantidad ínfima. Además, hay una masa compacta de empleados y técnicos organizados en los sindicatos y adheridos a la Cámara del Trabajo”* (Gramsci, 1998d).
4. Gramsci tendrá en los años siguientes una fuerte disputa con Angelo Tasca (representante del ala “reformista” del PSI) sobre qué es la cultura. Para el joven sardo, ella constituía *un modo de pensar y transformar la realidad concreta de la vida cotidiana*, y no algo estático que haya que rememorar en función de un pasado remoto.
5. Fundadas a finales del siglo XIX en Italia a instancias del Partido Socialista y de los sindicatos, eran instituciones educativas a las que podían acceder estudiantes sin distinción de edad, sexo, religión o nacionalidad. Como se encargará de denunciar más tarde en uno de sus editoriales el periódico *L’Ordine Nuovo*. *“los cursos de las universidades populares se reducen a una serie de conferencias, de exposiciones doctas y a veces magistrales, pero separadas unas de las otras, disgregadas, a menudo discordes. El principio unificador es exterior, no es el interés y la necesidad del alumno, sino un programa preestablecido, cuando no simplemente la vanidad de quien enseña”* (véase “Crear una escuela”, en Apéndice).
6. De origen médico, el término mayéutica es retomado por Sócrates para postular un nuevo método de conocimiento basado en el diálogo entre el maestro y el estudiante.



20. Expresada en la posición claudicante que tanto los socialdemócratas de derecha (partidarios de Filippo Turati) como los de la tendencia de la izquierda “unitaria” (líderados por Giacinto Menotti Serrati) tuvieron durante este proceso insurreccional.
21. A partir de esta consigna, durante su etapa de encierro emergerá como metáfora la necesidad de aportar a la creación mítica de un *Príncipe Moderno*, que resigne el temprano anhelo de Nicolás Maquiavelo de unificar al pueblo disperso de Italia, constituyendo una “voluntad colectiva nacional-popular”, que abarque a *todo* el país y no solamente a una de sus regiones.
22. Entre ellos, cabe mencionar la compilación editada recientemente por el Instituto Gramsci de Roma, bajo el título de *Gramsci nel suo tempo*. Esta obra –en dos tomos de casi mil páginas– ausculta en filigrana cada momento teórico e histórico del pensador italiano, pero sintomáticamente se encuentra ausente en ella el “bienio rojo” y cada uno de los proyectos reseñados en este artículo, aunque sí contiene capítulos dedicados a los más variados ejes y problemáticas.
23. La totalidad de los artículos de este *Apéndice* han sido traducidos del original italiano por Cecilia Alonso y Hernán Ouviaña. Se han conservado sin alteraciones las notas al final de cada artículo que lleva la versión italiana.
24. *Il Grido del Popolo*, n. 690, 13 de octubre 1917.
25. Se refiere al artículo “Primero: educar a los proletarios”, bajo la firma Goad (seudónimo no identificado) en *Il Grido del Popolo* del 6 de octubre de 1917, en respuesta a un artículo precedente con el mismo título de Andrea Viglongo, publicado en el número del 22 de septiembre de 1917 del semanario socialista.
26. Alberto Caroncini (1883-1915), exponente del Partido de jóvenes liberales. Liberal en economía, enseñó en la Escuela Media de Comercio de Turín. En el otoño de 1913 toma parte activa en la batalla electoral de las colonias del “Resto del Carlino”, y funda luego el semanario “L’ Acción. Reseña nacional liberal”. Fue intervencionista. Una selección póstuma de sus escritos, *Problemas de política nacional*, al cuidado de Arrigo Solmi, salió en 1922 en Laterza.
27. Publicada originariamente en *Rinascita*, 7 de marzo 1964.
28. La recepción de Viglongo al opúsculo de G. Lombardo Radice, *El concepto de la educación* (Catania, Battiato, 1915), había aparecido con el mismo título en *Il Grido del Popolo* del 16 de marzo de 1918. Este texto ha sido reeditado en G. Bergami, *Il giovane Gramsci e il marxismo* (Milano, Fertrinelli, 1977).
29. Gramsci se refiere a las varias iniciativas de expositor y conferencista en los Círculos socialistas y no solo a la tentativa del *Club de Vida Moral*.
30. *Il Grido del popolo*, n. 736, 31 de agosto 1918.
31. *L’Ordine Nuovo*, editorial, Año I, N. 26, 15 de noviembre 1919 (sin firma; escrito por Palmiro Togliatti).
32. *L’Ordine Nuovo*, 20 de diciembre 1919, n. 30 (sin firma).
33. *L’Ordine Nuovo*, 8 de mayo 1921, n. 127 (sin firma)

## BIBLIOGRAFÍA

- Bergami, Giancarlo (1977), *Il giovane Gramsci e il marxismo. 1911-1918*, Milano, Feltrinelli.
- Broccoli, Angelo (1977), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Nueva Imagen.
- Cammett, John (1974), *Antonio Gramsci e le origini del comunismo italiano*, Milano, Ugo Mursia.
- Coutinho, Carlos Nelson (1981), *Gramsci*, Brasil, Paz e Terra.
- Del Roio, Marcos (2006), “Gramsci y la educación del educador”, en revista *Herramienta* N° 32, Buenos Aires.
- Díaz-Salazar, Rafael (1991), *El proyecto de Gramsci*, Madrid, Antrophos.
- D’Orsi, Angelo (2004), “Antonio Gramsci e la sua Torino”, en *La nostra città futura (1911-1922)*, Roma, Carocci.
- Fiori, Giuseppe (2008), *Vida de Antonio Gramsci*, Buenos Aires, Peón Negro.
- Gramsci, Antonio (1973), *Consejos de fábrica y Estado de la clase trabajadora*, México, Roca.
- Gramsci, Antonio (1974), “Wilson y los maximalistas rusos”, en *Revolución rusa y Unión Soviética*, México, Roca.
- Gramsci, Antonio (1982a), “Per un’associazione di cultura”, en *La città futura (1917-1918)*, Torino, Einaudi.
- Gramsci, Antonio (1982b), “Filantropia, buona volontà e organizzazione”, en *La città futura (1917-1918)*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1984), “La cultura del movimiento socialista”, en *Il Nostro Marx. 1918-1919*, Torino, Einaudi.
- Gramsci, Antonio (1987), “Cronache del ‘Ordine Nuovo VIII’”, en *L’Ordine Nuovo (1919-1920)*, Torino, Einaudi.
- Gramsci, Antonio (1987b) “Cronache di Cultura”, en *L’Ordine Nuovo (1919-1920)*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1987c) “Cronache dell ‘Ordine Nuovo’ XLII”, en *L’Ordine Nuovo (1919-1920)*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1987d), “Il problema della scuola. Postilla”, en *L’Ordine Nuovo (1919-1920)*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1991a), “Apostilla. El problema de las comisiones internas”, en *Escritos periodísticos de L’Ordine Nuovo*, Buenos Aires, Tesis XI.
- Gramsci, Antonio (1991b), “El partido y la revolución”, en *Escritos periodísticos de L’Ordine Nuovo*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1997a), “Democracia obrera”, en *Escritos políticos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio (1997b), “La conquista del Estado”, en *Escritos políticos*, ob. citada.

- Gramsci, Antonio (1997c), "Sindicatos y consejos I", en *Escritos Políticos*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1998a), "Utopía", en *Antología*, Buenos Aires, Siglo XX.
- Gramsci, Antonio (1998b), "Por una renovación del Partido Socialista", en *Antología*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1998c), "El consejo de fábrica", en *Antología*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1998d), "El movimiento turinés de los consejos de fábrica", en *Antología*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1998e), "Carta a Julia Schucht", en *Antología*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1998f), "El instrumento de trabajo", en *Antología*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1998g), "El programa de L'Ordine Nuovo", en *Antología*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1991h), "Socialismo y cultura", en *Escritos periodísticos de L'Ordine Nuovo*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1991i), "Cultura y lucha de clases", en *Escritos periodísticos de L'Ordine Nuovo*, ob. citada.
- Gramsci, Antonio (1998j), "Carta a Trotsky sobre el movimiento futurista", en *Para una reforma intelectual y moral*, Madrid, Los libros de la catarata.
- Gramsci, Antonio (1999), *Cuadernos de la Cárcel*, México, Era (edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana).
- Gramsci, Antonio, L'Ordine Nuovo (1976), *L'Ordine Nuovo 1919-19201-1924-1925*, edición facsimilar, Teti Editore, Milano.
- Lunacharsky, Anatoli (1967), "Decreto sobre educación popular", en Reed, John, *Diez días que estremecieron al mundo*, La Habana, Instituto Cubano del Libro.
- Lunacharsky, Anatoli (1972), "La labor de educación del poder de los soviets en Rusia", en AA.VV., *El bolchevismo y la dictadura del proletariado*, México, Roca.
- Piotte, Jean-Marc (1973), *El pensamiento político de Antonio Gramsci*, Buenos Aires, Cuadernos de Cultura Revolucionaria.
- Romano, Salvatore Francesco (1965), *Antonio Gramsci*, Torino, Unione Tipografico - Torinesi.
- Sancristán, Manuel (1998), *El orden y el tiempo*, Madrid, Trotta.
- Spriano, Paolo (1960), *Torino operaria nella grande guerra (1914-1918)*, Torino, Einaudi.
- Strada, Vittorio (1987), "Da 'revolucao cultural' ao 'realismo socialista'", en *História do marxismo IX. O marxismo na época da Terceira Internacional: problemas da cultura e da ideologia*, Brasil, Paz e Terra.

## A modo de cierre

Los cuatro trabajos que presentamos en este libro proponen distintos abordajes del pensamiento de Gramsci sobre la educación. No obstante, poseen un rasgo común: ninguno de ellos habla *específicamente* de la escuela, si bien todos tienen en cuenta a la escuela. Partiendo de diversas lecturas de la obra de Gramsci, intentan problematizar la educación como una de las dimensiones medulares de la vida política y cultural de las sociedades capitalistas y llevar la reflexión pedagógica crítica más allá de la comprensión de una institución en particular.

En esto, nuestro enfoque ha sido afín a la obra del autor, quien ha dejado pocas páginas –dentro de su voluminosa producción– dirigidas especialmente a lo escolar. Entonces, ¿por qué las educadoras y los educadores debemos leer a Gramsci? Porque en sus escritos sobre lo cultural, en los que se anticipó a su tiempo, nos propone abordar los espacios educativos, y por ende la escuela, a partir de la centralidad teórica de la noción de hegemonía –entendida como una relación pedagógica– y de su papel en la formación de intelectuales.

Por tanto, hemos planteado, desde perspectivas y acentos diversos, una revalorización crítica del corpus gramsciano que nos permita repensar la educación analizándola desde la sociedad en su conjunto; nos propusimos ampliar el contexto de lecturas y reflexiones en torno al pensamiento de Gramsci, ya sea a partir de una reconstrucción histórica del mismo, de la revisión crítica de ciertas corrientes y autores que han interpretado a Gramsci y a sus categorías centrales, o considerándolo en relación con el surgimiento de nuevos actores sociales y políticos.

Al respecto, algo que comparten nuestros textos es la pregunta acerca de cómo (volver a) leer a Gramsci luego de los acontecimientos de diciembre de 2001 en la Argentina, confrontando sus ideas con las nuevas dinámicas políticas y pedagógicas que emergieron tras esas jornadas y sellaron la primera década de este nuevo siglo. Antes de este momento-bisagra, cuando el neoliberalismo se presentaba como el “pensamiento único” también en el campo pedagógico, la obra de Gramsci formaba parte del pensamiento descartable, olvidado y descalificado por las certezas de hierro del “fin de la historia” y por una escéptica y nihilista celebración posmoderna por sobre el “horizonte de posibilidad” que permite configurar el pensamiento y la praxis política crítica.

En este marco, un eje interesante de debate es, sin duda, qué hacer con la escuela. Ante la pregunta acerca de si la escuela capitalista subalterniza, la respuesta quizás deba ser: sí y no. Gramsci supo expresar, en especial en sus *Cuadernos de la Cárcel*, que hasta que construyamos otra escuela (unitaria, integral), los hijos de los sectores subalternos deben continuar asistiendo a aquella. Planteada la escuela desde su dialéctica constitutiva como instancia de dominación y herramienta de liberación, hoy es posible constatar que también ella ha sufrido el impacto de los hechos de fines de 2001, de la profundización de la democracia, y de la emergencia de nuevos sujetos sociales: muchas instituciones, docentes y estudiantes se han constituido en colectivos renovadores de la escuela tradicional y de la cultura y la ideología dominantes. También en el espacio escolar es posible recuperar a los sujetos que manifiestan una voluntad transformadora y que encauzan sus esfuerzos y reflexiones hacia una disputa por la hegemonía, ya que la re-creación de la escuela pública forma parte de esta lucha política y cultural.

La escuela pública y sus docentes se incluyen en la cuestión más general del Estado, ineludible al presentar el pensamiento gramsciano. Marx sostenía que el Estado debía mantener la educación pública, pero criticaba la idea de un “Estado educador del pueblo”, lo que deja planteados problemas para los cuales no existen soluciones acabadas dentro del marco de la modernidad. En este sentido, la Tercera Tesis sobre Feuerbach continúa siendo un faro estratégico para la pedagogía de la praxis que nos propone Gramsci: el educador –docente, escuela, Estado, vanguardia– debe ser educado, en una relación que busca que los gobernados se formen como gobernantes y de ese modo contribuyan a reducir la distancia entre dirigentes y dirigidos.

Recordando que lo público no se agota en lo estatal y que, además, no todo lo público está institucionalizado, vale la pena señalar que hoy existen experiencias en la Argentina y América Latina en las que los movimientos sociales plantean un desafío sumamente relevante: ¿es deseable y posible construir escuelas propias, para afianzar una perspectiva política y pedagógica que tenga en cuenta singularidades históricas y necesidades concretas? El MOCASE-Vía Campesina y los Bachilleratos Populares en nuestro país, así como el MST en Brasil y los zapatistas en México, han avanzado en ese camino, planteando distintas estrategias de relación con el Estado. También muchos movimientos sociales de la Argentina y América Latina manifiestan actualmente capacidad para generar sus propios espacios colectivos de autoformación educativa y política.

Al mismo tiempo, incipientes o ya consolidados movimientos político-pedagógicos protagonizados por maestros y profesores de América Latina disputan la pedagogía tecnocrática, individualista y bancaria, mostrando que existen otras formas de hacer escuela, de ser docente y de habitar el territorio de la pedagogía como política cultural. En esas experiencias han surgido también redes informales de docentes, sin ningún centro referencial, así como otros espacios colectivos de autoeducación, centro referencial, así como otros espacios colectivos de autoeducación, de coeducación y de ecoeducación, que no son ni la institución estatal, ni la escuela, pero que constituyen formaciones, espacios y tiempos que ponen en tensión el sentido de lo público, resignificándolo y proyectándolo hacia dimensiones hasta ahora poco exploradas. Esto nos remite, a la vez, al debate que existió a comienzos del siglo XX en la Argentina, en

el que especialmente anarquistas y socialistas, que impulsaban experiencias de autoeducación en diversas ciudades, enfrentaron a aquellos que negaban la acreditación de ellas o bien ensayaron iniciativas autónomas.

Un eje fundamental, no desarrollado suficientemente en nuestros artículos, es el del trabajo como principio educativo, tema muy presente en el Gramsci de los *Cuadernos de la Cárcel* (y también en el de *L'Ordine Nuovo*). Este principio educativo dista de emparentarse con la figura del gorila amaestrado que Gramsci critica fuertemente en sus notas sobre “Americanismo y fordismo”, como el horizonte de formación alienante del taylorismo y del fordismo mismo. En algunos momentos, nuestras políticas educativas han concebido la formación para el trabajo como elemento segmentador de un sistema educativo destinado a distintos sectores sociales; en otros han asimilado el mundo del trabajo a las demandas del mercado, y en otros reconocieron el valor del trabajo en la educación. En diálogo con el pensamiento gramsciano, afirmamos que el desafío consiste en recrear el vínculo entre educación y trabajo desde una perspectiva emancipatoria, así como el valor de la formación escolar para el trabajo como elemento de autonomía personal y de desarrollo nacional.

Nuestras reflexiones escritas sobre Gramsci y la educación no han pretendido convertirse en un manual para docentes, ni tampoco ser exhaustivas respecto de cada una de las tematizaciones dibujadas por el autor italiano. Se han orientado, más bien, a expandir las potencialidades críticas de su pensamiento para oxigenar la reflexión político pedagógica de nuestro tiempo. Re-visitan su obra para intentar vitalizar la crítica, estimular la imaginación y fortalecer la voluntad de los educadores-educandos para transformar la educación del pueblo, para construir otra educación, para contribuir a inventar otro mundo.

*Flora M. Hillert*

*Hernán D. Ouviaña*

*Luis A. Rigal*

*Daniel H. Suárez*