

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO.  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES.  
ACATLAN.

EL PROBLEMA EDUCATIVO EN ANTONIO GRAMSCI.

TESIS  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
PRESENTAN :  
XOCHITL LETICIA MORENO FERNANDEZ.  
CARLOS RAMIREZ SAMANO.

FEBRERO, 1984.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

I.	MARCO CONTEXTUAL: GRAMSCI, LA CULTURA, LA EDUCACION Y LOS INTELCTUALES.....	2
I.1.	RELACION ENTRE LA ESTRUCTURA Y LA SUPERES <u>TR</u> UCTURA. VINCULACION DEL PROBLEMA DE LA CULTURA Y LA EDUCACION.....	3
I.2.	CONSECUENCIAS METODOLOGICAS. ARTICULACION EN EL MUNDO DE LA CULTURA ENTRE LA IDEOLO <u>G</u> IA Y LA SOCIEDAD.....	34
II.	HACIA UNA LECTURA GRAMSCIANA DE LAS TENDEN <u>C</u> IAS ACTUALES DE LA PEDAGOGIA.....	39
II.1	GRAMSCI Y LA TEORIA DE LA DESESCOLARIZACION DE IVAN ILLICH. SU CONCEPCION Y PERSPECTIVAS.....	40
II.2.	GRAMSCI Y LA TEORIA DE LA REPRODUCCION. SU CONCEPCION Y PERSPECTIVAS.....	63
II.3	GRAMSCI Y LA TEORIA DE LA LIBERACION DE - PAULO FREIRE. SU CONCEPCION Y PERSPECTIVAS.....	94
III.	CONCLUSIONES: EL PAPEL DE LA CULTURA, LOS - INTELCTUALES Y LA EDUCACION.....	122
	BIBLIOGRAFIA.....	143

El problema educativo en Antonio Gramsci se encuentra planteado a lo largo de sus obras, y hasta ahora se han realizado pocos estudios que se aboquen al análisis desde esta perspectiva.

Creemos que los errores y limitaciones de algunas corrientes pedagógicas podrían superarse a partir del desarrollo de los planteamientos educativos de Antonio Gramsci. Tal sería el caso de la teoría de la desescolarización de Ivan Illich que plantea que la escuela difunde valores, hábitos, no deseables para el desarrollo de sujeto, vistos desde la perspectiva de la neutralidad ideológica. Por otro lado la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron plantea que la escuela no sería otra cosa que un aparato de reproducción ideológica de la clase dominante, y por lo tanto sin ninguna posible alternativa de cambio. En otro plano se tendría a Paulo Freire y la teoría de la educación liberadora, en la cual la educación tiene un papel diferente al de la reproducción en el sentido de ser una posible opción de cambio.

Ante estas posiciones creemos que Antonio Gramsci tiene un planteamiento más concreto del papel que cumple la educación el educador, la escuela y la cultura, sus relaciones y diferencias ante la postura de los otros autores mencionados.

Con esto trataríamos de aproximarnos a definir más claramente cuáles serían los límites y alcances reales de la educación en el proceso de cambio social, ya que no contamos en este momento con un análisis de las corrientes educativas citadas dentro de un contexto que aborde la articulación entre la educación, la escuela, los intelectuales y la cultura, tanto en el proceso educativo, como en un proceso de transformación global.

## CAPITULO I

MARCO CONTEXTUAL: GRAMSCI, LA CULTURA, LA  
EDUCACION Y LOS INTELLECTUALES.

I.10 RELACION ENTRE LA ESTRUCTURA Y LA SUPERESTRUCTURA. VINCULACION DEL PROBLEMA DE LA CULTURA Y LA EDUCACION.

Para Gramsci la relación que se establece entre la estructura y la superestructura no es entre dos elementos que son paralelos en su desarrollo, sino entre elementos cuya relación es orgánica y dialéctica, de tal forma, la estructura no es el único elemento que determina la sociedad como un "dios oculto", que genera y condiciona la superestructura, ya que el concepto de estructura es concebido históricamente "como el conjunto de las relaciones sociales en las cuales se mueven y obran hombres reales..." (1)

De acuerdo a esta concepción, la superestructura no es el mundo de las apariencias o de la falsa conciencia, sino el lugar donde se concretiza la actividad del hombre, actividad que se concretiza en la producción primero y que puede ser pasiva, acrítica, subordinada, o bien crítica y participativa en la elaboración de la historia; lo cierto es que ni una, ni otra actividad pueden ser explicadas por la simple determinación estructural, ya que las relaciones sociales que establecen las distintas clases sociales no son sólo en el marco de la producción, sino en todas y cada una de las actividades: educati--

(1) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci. Juan Pablos Editor.

vas, culturales, jurídicas, religiosas, etc., que se dan en una sociedad. Podemos decir en una palabra, en las formas ideológicas que permiten que el hombre entre en relación con los demás no por azar, sino por las diferentes actividades que realiza. Estas actividades determinan su concepción de la sociedad, pero contradictoriamente también es el único lugar donde él puede "tomar conciencia de su función social y de sus objetivos históricos" que es "el terreno de la superestructura".(2)

Por tanto, constituye un error el intento de transformar esta distinción metodológica en una distinción orgánica ya que en la realidad estos dos elementos se articulan en el bloque histórico, que se define como "la unidad entre la naturaleza y el espíritu ( estructura y superestructura), unidad de los contrarios y los distintos".(3)

Es decir, que no se subestima la estructura que determina al bloque histórico, sino que se entiende que la articulación y la relación del mismo esta dada por los dos elementos -- que lo conforman y no sólo por uno de ellos.

Ahora bien, en un periodo de crisis económica, esta explicación coherente no tiene las mismas posibilidades de legitimar las contradicciones del bloque histórico, ya que el elemento económico tendrá una mayor influencia sobre los procesos sociales.

(2) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. p. 236.

(3) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. I. p. 34.

Es decir, se producirá lo que Gramsci denomina crisis de hegemonía, la ruptura de las diferentes fracciones de clase del bloque en el poder y/o la irrupción de grandes movimientos de masas que no comparten ya la explicación coherente y unitaria.

Así, la concepción difundida y organizada por la superestructura va perdiendo la posibilidad de legitimar el orden material, ocasionando pérdida de consenso que se traduce en el --desplazamiento de la sociedad civil por la sociedad política,-- produciendo que se modifiquen las formas de dominio de la clase en el poder y se abran nuevas posibilidades de lucha y organización de la clase subalterna.

Es por esto, que en bloque histórico los elementos --que lo componen no pueden ser dados por supuestos como tradicionalmente se ha hecho con la superestructura, que siempre ha sido explicada como el mundo de la apariencia o de la falsa conciencia.

Gramsci profundizará el análisis de la superestructura a partir de explicar que las relaciones de dominio no se establecen sólo a través de la coerción, sino a través de la hegemonía, esto es, en la elaboración superior de la estructura en --superestructura, en toda una visión del mundo y la sociedad que se cristaliza en prácticas concretas de todos los hombres del --bloque histórico, permitiendo sobre la base del consenso constituir esta hegemonía.

Para lograr la conciencia, la clase dominante elabora toda una constelación ideológica donde se forma al hombre - - -

para actuar. Ese sistema abarca la familia, la escuela, los clubes, los sindicatos, la iglesia, el trabajo, el estado, los partidos políticos, entre otros. Para analizar de que manera estos elementos forman al hombre dentro de un sistema ideológico dominante, y a la vez permiten a esa clase dominante ser dirigente en el terreno intelectual y moral, (es decir, constituirse en - clase dirigente, y no sólo dominante necesita del consenso de - los dominados, que éstos acepten voluntariamente o bajo imposición la dirección de esta clase). Habrá que distinguir dos planos superestructurales "el que se puede llamar el de la 'sociedad civil', que está formado por el conjunto de organismos vulgarmente llamados 'privados' y el de la 'sociedad política o estado' que corresponde a la función de 'hegemonía' que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad y la del 'dominio directo' o de comando que se expresa en el Estado y en el gobierno 'jurídico'..." (4)

De tal forma, la sociedad civil es el conjunto de instituciones, (la escuela, los sindicatos, la iglesia, etc.) - que legitiman la dirección de la clase dominante a partir de - ser los encargados de construir y difundir toda una concepción de la vida que corresponde a los intereses del bloque hegemónico sólomente, y que, sin embargo, en el interior de la sociedad aparecen como una serie de valores universales, que por lo mismo son válidos para todos los miembros de la sociedad. Por -

(4) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 2 p. 17

ejemplo: la concepción de lo que es y representa la escuela para la sociedad. Esta es tomada como una institución universal y eficaz que promueve el mejoramiento del conjunto de la sociedad, y sería el lugar que se encargaría de formar y socializar a todos los individuos sin discriminar a nadie, logrando así el desarrollo socio-cultural y educativo de todos; el único requisito que tendría el hijo de un obrero si quiere estudiar, es el deseo de hacerlo.

Esta concepción, de una escuela democrática y preocupada por el desarrollo social tendría que ser generalizada en el bloque histórico, es decir, que esta concepción de la escuela la deben asumir y creer las clases dominadas, y uno de los mecanismos para lograrlo se encuentra en la sociedad civil.

El otro elemento de dominio que se utiliza es el de la sociedad política encargada del dominio directo a través de "el aparato de coerción estatal que asegura 'legalmente' la disciplina..." (5), es decir, que la sociedad política es el elemento que permite mantener el orden establecido por medio de la coerción directa, además de lo que emana del aparato legislativo que se encarga de sancionar los deberes y obligaciones de los ciudadanos de un bloque histórico determinado.

Identificar estos dos planos, y la relación que se establece entre ellos, permite explicar la relación entre la coerción y el consenso, la dictadura y la hegemonía; cómo la articulación y dirección de estos elementos permiten a una clase social tener no sólo el dominio, sino también la dirección inte\_

(5) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 2 p. 18

lectual y moral sobre las demás clases sociales. En la medida -- en que esta clase dominante sea capaz de elaborar, organizar y - legitimar todo un sistema que forme e integre a las diferentes - clases sociales, aún las clases antagónicas, bajo una determina- da visión y acción del conjunto social que dé cuenta de toda una concepción del mundo inherente a la clase dominante económicamen- te.

Por lo mismo es necesario entender que la dirección intelectual y moral del bloque histórico, requiere no sólo de - una concepción de la vida que responda a los intereses de la cla- se dominante en el terreno de las ideas, sino de toda una organi- zación de la vida diaria y cotidiana que lleve al individuo a - creerla y asumirla. En ese sentido, lo anterior implica la cons- trucción y consolidación de la hegemonía, que es explicada por - Gramsci, no sólo en términos de consenso y aceptación voluntaria, sino sobre todo de organización de una concepción del mundo y de la sociedad que implica necesariamente la unidad intelectual y - moral que rige y norma el comportamiento de todos y cada uno de los hombres del bloque histórico. Con esto queremos decir que - una determinada concepción del mundo y de la vida "no puede reve- larse como válida e impregnar a toda una sociedad hasta conver- tirse en una fe, en cuanto es considerada, no como actividad - teórica (de creación de un nuevo pensamiento), sino como estímulo a la acción..." (6)

(6) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 3 p.p. 182 y 183

Es por esto, que necesariamente, esta concepción -- de la vida deviene en sentido común; una determinada situación -- es así, porque siempre ha sido así, puede no tener una explicación racional o lógica, pero sin embargo, se tiene "fe" en que -- así "debe ser".

Estas concepciones generan una serie de normas de -- conducta que regulan las acciones del hombre, permitiéndole cierta autonomía para autogobernarse en las cuestiones fundamentales -- de su hacer social. Esto no implica que tenga la posibilidad de una contrahegemonía que entre en contradicción con el Estado; esta autonomía está planteada para no hacer indispensable siempre la fuerza y la autoridad de cuerpo presente, para que el individuo conozca cómo comportarse, pensar y actuar en cualquier situación, creyendo que él tiene la iniciativa, que construye sus propios ideales, y que su vida es original y única, en una sociedad que condiciona hasta la relación más simple que establece con -- otros individuos.

Así este proceso de unificación intelectual y moral que cristaliza la clase que detenta el poder, (en el aparato estatal y más concretamente en la sociedad civil) a través de formar y desarrollar una serie de prácticas cotidianas que implican su concepción del mundo, pero que sobre todo reproducen materialmente y de manera ampliada al sistema mismo y al lograr unificarla en el bloque histórico, logra su hegemonía y logra "la creación de una voluntad colectiva..." (7), que necesariamente involucra aspectos ideológicos, políticos, culturales, las institu--

(7) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 1 p. 19

ciones necesarias, así como el esfuerzo individual de cada uno de los integrantes de la sociedad.

En ese sentido, la creación de una "voluntad colectiva" permite integrar no sólo a la clase dominante, sino también a los dominados, a través de una concepción de la vida que se manifiesta y expresa siempre, (tanto en sus contenidos, como en sus formas), como un proceso de control y poder sobre las clases dominadas, de acatamiento y aceptación salvo en las crisis, ya sea a través de la sociedad civil o la sociedad política, es decir, por medio del Estado.

Así, la hegemonía es un proceso de formación ética, política y cultural, por medio del cual las clases dominadas tienen una explicación del porque y el cómo de todas las preguntas posibles sobre: los aspectos sociales, religiosos, sus relaciones individuales, sus valores y normas; tanto en las relaciones globales (económicas y políticas), como en las que aparecen como asumiendo el papel de gobernados con opción a "decidir" dentro de los marcos institucionales, incluso llegando a ejercer su libertad por medio de decisiones del Estado, siendo éste la síntesis de la expresión de poder de la clase económicamente dominante.

De tal forma, el planteamiento de la hegemonía implica la posibilidad de una dominación ético-política, producto de la necesidad de hacer histórica la estructura de dominación económica. Esta dominación y dirección no imposibilita a la clase dominada a romper la hegemonía dominante, y con ella el

mundo dominante, elaborando un proyecto alternativo que lleve a la transformación total del bloque histórico.

Retomando algunos puntos hasta aquí definidos, habremos de volver sobre la relación entre estructura y superestructura, para poder ubicar cómo el proyecto dominante conlleva una serie de contradicciones, que inevitablemente determinan los -- elementos centrales que le son antagónicos, ya que son los que pueden desplazar al proyecto dominante.

Habrá que puntualizar algo ya referido: la relación -- entre la estructura y la superestructura no es arbitraria ni -- ocasional, ya que se ubica el problema de la superestructura como " el conjunto complejo, contradictorio y discordante reflejo de las relaciones sociales de producción..." (8), es decir, que -- Gramsci plantea a la superestructura articulada a la estructura pero no arbitraria, ni armónicamente, creando una falsa apariencia; sino como una articulación de las contradicciones inherentes al hecho económico que se dan en el bloque histórico.

Por ejemplo: los trabajadores por más que asuman la -- concepción de vida de la clase dominante, tienen planteada una contradicción con esta clase dominante en el terreno de la producción, ya que ahí su papel es de asalariados y explotados, con -- condición que los enfrenta la capital que para crecer necesita de su explotación. Esta contradicción aparece diluida en la medida en que el trabajador explica esto a partir de la concepción hegemónica; pero sin embargo, esta contradicción no desaparece sin que el trabajador la supere, pero para superarla debe darse cuenta de ella,

(8) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 3 p. 48.

y dónde podría hacerlo si no es en el terreno de la superestructura; es por esto que la superestructura "refleja racionalmente la contradicción de la estructura y representa la existencia de las condiciones objetivas para la subversión de la praxis.."(9)

Esto quiere decir, que entre más coherente y racional se presente la superestructura, más contradicciones tendrá, - contradicciones que se desarrollan no por inercia, sino a partir de construir un proyecto alternativo al dominante (cuyo objetivo sea la transformación del bloque histórico), que no subestime -- los aparatos institucionales y la fuerza que estos tienen en la consolidación del proyecto dominante, al no ubicarlos como aquellos aparatos encargados de educar a la clase dominada en cierta concepción de la vida moral e intelectual, que no se da en el terreno de las "ideas", sino en todas las prácticas cotidianas y diarias, y que al mismo tiempo no pueden ser explicadas sólo a partir de los hechos económicos, o bien como el descubrimiento de la falsa conciencia, ya que el mundo de la apariencia es al que se pertenece y el cual aparece como contradictorio, hasta que "la contradicción económica deviene en contradicción política y se resuelve políticamente por la subversión de la praxis.." (10), y no por una situación arbitraria, ajena a la práctica de los hombres.

Por ejemplo: planteemos uno solo de los elementos -

(9) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 3 p. 48-49

(10) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 3 p. 210

más generales de la contradicción capital-trabajo asalariado.

El capitalista para aumentar la ganancia tiene que incorporar en el proceso de la Reproducción ampliada del capital algunos elementos: mantener el salario bajo y aumentar la intensidad del trabajo, mejorando y renovando el capital fijo.

Este elemento de la contradicción nos permite prever que la clase que produce la plusvalía tendrá una forma de vida miserable y la clase que se apropia del beneficio tendrá una -- forma de vida de nivel superior.

Esto producirá una respuesta por parte de los obreros: luchar por mejorar sus condiciones de vida ( materiales), el -- obrero realiza huelgas, por mencionar el elemento más usado por la clase trabajadora, lucha que incorpora no sólo la reivindicación material, sino también política en la medida que avanza en la organización de su clase.

El obrero que toma parte en la huelga debe desarrollar una serie de prácticas: difundir su lucha, obtener medios para sostener la huelga, etc. Esto le permite tener la posibilidad - de obtener la demanda material, pero al mismo tiempo incorpora una actitud política, totalmente distinta a la del trabajador - que no participa en la lucha. La reivindicación económica empieza a producir una concepción crítica, empieza a cuestionar la - forma de vida que tiene y consecuentemente la concepción hegemónica, pero esto lo hace a partir de una práctica política orga- nizada. Un proceso político que se ubica en su práctica y expli

cación que éste tiene de ella.

Así la contradicción económica, se vuelve política pero se resuelve por la subversión de la praxis.

Sintetizando, la estructura sería determinante en las relaciones de dominación que se establecen a partir del hecho económico y la superestructura tendría la función de legitimar en su sentido más amplio esa dominación, pero a la vez esta relación implicaría la posibilidad del cambio social, dejando claro que en el terreno de las categorías lógicas explicativas, el bloque histórico puede ser descompuesto por sus partes, pero éstas no pueden explicarse a partir de sí mismas, sino en función del todo, del bloque histórico.

Así, para ubicar el problema de la cultura y la educación, se tiene que tomar en cuenta los elementos y conceptos que nos permiten explicarla: predominio económico, contradicción social, hegemonía, sociedad civil, sociedad política, bloque histórico; y en función de la relación con estos elementos, analizar su papel económico y político.

El problema de la cultura presenta varias situaciones a analizar, a partir de definir, generalmente, dos de las concepciones de la cultura, que más adelante serán estudiadas más concretamente, por ahora sólo nos servirán para ubicar el problema de la cultura.

La cultura puede ser tomada como algo acumulativo y continuo, sin rupturas, haciendo casi equivalente la ciencia y la cultura; la premisa fundamental es que la cultura y lo culto

sólo es representativo de una élite ligada siempre al poder y al conocimiento. Si esta forma de entender la cultura retorna elementos de los sectores populares lo hará como folklore o como expresión de subculturas inferiores y atrasadas con respecto a la cultura dominante. Se dice que una persona educada es necesariamente "cult", o bien se dice que puede ser educada pero eso no garantiza que sea culta. En ese sentido, lo culto y la cultura aparecen ligadas por un lado a las buenas costumbres y "como un saber enciclopédico, en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que llenar de datos empíricos..." (11). Aquí la cultura aparece como un elemento externo a la mayoría de los hombres y ligado directamente a la clase dominante.

La otra concepción de la cultura plantea la no existencia de subculturas, sino de una cultura antagónica a la dominante, que subyace en la clase popular, y que es expresada en el folklore, el lenguaje de algunos sectores, lo que hacen, su forma de comportarse, etc.; esto no aparece como un proyecto, sino como algo dado, ya elaborado. Esta cultura tendría la posibilidad de enfrentar a la cultura dominante a partir de difundir los elementos "naturales" de los dominados, que cristalizarían en el arribo a la conciencia de oprimidos.

(11) MACCIOCHI, María Antonieta, Gramsci y la revolución de occidente, Biblioteca del pensamiento socialista. Siglo Veintiuno Editores, México, 1980 p. 206

En ambos casos, la cultura es tomada como expresión de determinadas formas, sin analizar si éstas tienen diferentes contenidos, o si son los mismos. Para nosotros se trata de diferentes formas de un mismo hecho, y de la concepción de una cultura única que está determinada por un proceso histórico, donde subyacen restos de otros modos de producción con el sello del modo de producción dominante hoy visto desde otros intereses subordinados y en esa medida las expresiones no pueden ser sólo características de problemas diferentes que son planteados, categorizados o identificados por la forma en que se expresan, como lo plantean las concepciones anteriores; sino que entendemos a la cultura como "una concepción de la vida y del hombre' coherente, unitaria y difundida nacionalmente, una 'religión laica', una filosofía que se ha transformado en 'cultura', es decir, que ha generado una ética, un modo de vivir, una conducta cívica e individual..." (12) Así, la cultura históricamente no es un proceso continuo sino un proceso de construcción y enfrentamiento de diferentes culturas, que no pueden ser conceptualizadas por un desarrollo técnico y costumbres al margen de las relaciones sociales de producción que se expresan en la cultura.

Esto quiere decir, que la ética y los valores de un bloque histórico varían, a partir de las relaciones sociales que existen, y que en ningún momento son valores universales, aunque así aparezcan, sino expresión de un momento histórico que enfren

(12) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 4 p. 22

ta a las diferentes clases sociales en el terreno económico, político y cultural. En un primer momento como contradicción en la clase dominada entre lo que se es, y lo que se construye y, después, en la posibilidad de concretizar el proyecto en un nuevo bloque histórico que involucraría un nuevo modo de ver y sentir la realidad, "una ética, un modo de vivir, una conducta cívica e individual..." (13) diferente a la dominante.

La burguesía enfrentó al feudalismo produciendo nuevas formas capitalistas de producción y superando las formas de producción y reproducción del capital, antes y simultáneamente a la conformación de una nueva cultura que no fue patrimonio de una "élite reducida", en la medida en que, si bien es cierto no todo el pueblo tenía el conocimiento de los enciclopedistas, todo el pueblo tenía la misma concepción y explicación del porqué era necesario derrotar a la aristocracia. Esta fue la "explicación más elaborada y completa de las aspiraciones más profundas de un determinado público, de la nación-pueblo en una cierta fase de su desarrollo histórico..." (14); esta expresión pudo sintetizar las aspiraciones de la nueva clase, pero también aglutinó alrededor de ésta a las diferentes clases sociales que le ayudaron a tomar el poder creando "un terreno cultural común, un lenguaje común, formas de pensar comunes..." (15), que expresa-

(13) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 4 p. 22

(14) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 4 p. 100

(15) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 5 p. 238

ron y expresan las formas de ser y pensar de la clase dominante, y que necesariamente se expresan en toda la sociedad aunque de diferentes formas, pero con el mismo contenido.

Esto implicaría que no existe una cultura desarrollada y otra atrasada, sino culturas que son producto de los diferentes modos de producción que han existido. En este sentido, y retomando cómo la cultura "ha generado una ética, un modo de vivir, una conducta cívica e individual..." (16), la cultura dominante tiene que ser compartida por todas las clases sociales, no importando el lugar que ocupen en la sociedad. Por ejemplo: un burócrata o un profesionalista tendrían claro lo que es uno y lo que es el otro, por su saber o por tener un mejor status, pero su sentido de la libertad, de la propiedad, no serían diferentes. Obviamente su diferenciación no está dada por las formas de pensar y sentir, sino por el "conocimiento" institucional y el lugar que ocupan en la producción.

Es así, que la cultura abarca elementos formativos de una concepción de la realidad, que tiene diferentes formas -- de expresarse y diferentes niveles, de ahí su compleja organización. Tiene que difundir una concepción generalizada que abarque a toda la población, en la formación del sentido común "que en el fondo es la concepción de la vida y la moral mas difundida... El 'sentido común' es el folklore de la 'filosofía' y constituye el punto medio entre el 'folklore' auténtico (tal y como es en--

(16) GRAMSCI, A. Ob. cit. Vol. 4 p. 22

tendido) y la filosofía, la ciencia, la economía..." (17) Es así que el sentido común le da al hombre común y corriente la posibilidad de poder compartir los aspectos más significativos de la cultura, en cuanto a normas, valores, hábitos, etc. ; a la vez existe una diferenciación, que ubica elementos culturales que ya no son generalizados y que están determinados por la clase social a la que se pertenece y por las formas institucionales de transmisión de esos elementos culturales a un sector de la clase dominada.

Estos elementos culturales diferenciados son los que en el bloque histórico se denomina "cultura superior", esta cultura superior está conformada por los conocimientos necesarios para formar especialistas en los diferentes terrenos de la producción y la política. Estos especialistas "conocerán", además de la generalidad de los dominados, un terreno restringido del conocimiento científico, que les sirve para ubicar los problemas y necesidades de innovación del proceso de control y desarrollo técnico y productivo de la clase dominante del bloque histórico.

El adquirir este conocimiento los hará aparecer diferentes a aquellos que no tienen acceso a él, así se legitima la desigualdad en la formación intelectual y de acceso al conocimiento, quedando éste como una cuestión de esfuerzo individual,

(17) GRAMSCI, Antonio, Cuadernos de la Cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana. --- Tomo I. Ediciones Era, México, 1981 p. 140

que permite una diferenciación en los niveles de participación y promoción social en términos de una mayor posibilidad material y de reconocimiento social. De ahí, que se haga necesario diferenciar los niveles, formas de expresión y difusión de la cultura - que típifica al hombre social de acuerdo a su "nivel cultural".- Para lograr esto, es necesario modernizar las concepciones de -- sentido común, y lograr una especialización de la técnica y el - conocimiento dentro de los marcos restringidos de su proyecto; - así, se da la lucha contra los resabios de viejas concepciones, - del folklore, entendiéndolo "como 'concepción del mundo' de de- terminados estratos de la sociedad, que no han sido tocados por las corrientes de pensamiento modernas. Concepción del mundo no sólo no elaborada y sistematizada... sino múltiple, en el senti- do que es una yuxtaposición mecánica de diversas concepciones -- del mundo, si no es además un museo de fragmentos de todas las - concepciones del mundo y de la vida que se han sucedido en la - historia..." (18), y que aparecen atrasadas con respecto a la - concepción dominante difundida a través del Estado y la sociedad civil.

Por ejemplo: un indígena o un campesino sin tierra, o sin recursos para hacerla producir, necesitan salir del marco restringido de su comunidad para poder subsistir. Debido a que - la producción no está fincada en el estilo de producción de la - comunidad indígena o en el campo reducido de la parcela, su ---

(18) GRAMSCI, A. Cuadernos de la Cárcel. Tomo I, p. 151

sentido de la propiedad se enfrenta al latifundio, y al trabajo asalariado que no involucra la propiedad de los medios de producción. Su forma de producir por temporal, no es igual al sistema de riego, además las relaciones de autoridad, los deberes y necesidades se expresan diferentes a las dominantes. La concepción de estos hombres es atrasada con respecto a las relaciones del bloque histórico capitalista que requiere de una concepción más moderna, en la explicación y conocimiento necesarios para la producción.

Esto implica que un campesino o indígena que asume la concepción del mundo dominante, y llega a conocer cómo manejar un tractor o el sistema de riego, será más útil y productivo que aquel que siembra por temporal y tiene una concepción atrasada y mágica del mundo, que piensa que su siembra depende en mucho de factores externos a su control, que llueva, que no haya heladas, etc., así el cambio se pretende que opere no sólo en el uso de mejores técnicas, sino también en la explicación que se tiene del mundo y la realidad.

En el caso de las ciudades, también este proceso se da en la medida en que se hace más complejo el proceso de producción y además crece el modelo económico, se requiere de una mayor especialización del trabajador, los requisitos para trabajar son mayores; ya no bastan aquellas conductas y normas que se asumen en el trabajo sino se requiere de una mayor especialización que tienda a consolidar la hegemonía, ya que "la hegemonía nace de la fábrica, coloca toda la vida del país sobre la indus

tria..." (19) incorporando nuevos sectores al trabajo. Por ejemplo, las mujeres ocupan puestos de obreras, vendedoras, choferes, hojalateras, etc., actividades que estuvieron sancionadas para la mujer, no sólo al no permitírseles trabajar, sino también en el terreno moral, es decir, en lo que representaba para la gente dentro de los valores morales el que la mujer trabajara; así con la modernización de la producción estos valores dejan de tener la misma validez.

Tuvieron que darse las condiciones económicas que requirieron, por un lado, la mayor tecnificación y masificación de la industria a finales del siglo pasado; y por otro lado, el estallido de la 1a. Guerra Mundial, donde la mano de obra tradicional de las fábricas se encontraban en su mayoría en las trincheras. Pero pese a esto, la industria tenía que seguir funcionando sobre todo la industria de guerra, y la mano de obra que substituyó este deficit, fue la de la mujer.

El sólo hecho de que existieran otras condiciones, no bastó para romper los elementos que se oponen, y tampoco ubicó inmediatamente a las masas en otra concepción distinta. En el caso de la mujer tuvieron que ser superadas determinadas concepciones anteriores con respecto a la mujer y su papel social, entre otras, aquella concepción que plantea a la mujer como encargada exclusiva del hogar y de la crianza de los hijos. Hubo también que superar la vergüenza que significaba para un trabajador el que su esposa trabajara, al poner en duda con este hecho, su capacidad de mantener una familia.

(19) GRAMSCI, A. Cuadernos de la Cárcel. Tomo I.p.136.

Esta nueva concepción se difunde a través del estado, pero "esta difusión no ocurre sobre una tabla rasa; entra -- en competencia y choca, por ejemplo, con el folklore..." (20) -- creando contradicciones en las formas en que se asumen y representan.

Así, la modernización en la concepción del mundo no sólo se da en la técnica, sino también en el sentido común que -- "no es algo rígido e inmóvil, sino que se transforma continuamente, enriqueciéndose con nociones científicas y opiniones filosóficas introducidas en las costumbres..." (21), de tal forma que estos cambios y resistencias permiten expresiones culturales que aparecen, incluso, como antagónicas a la cultura dominante.

Estas expresiones que aparecen como antagónicas a -- la cultura dominante, dan paso a toda la concepción populista -- que plantea que las expresiones indígenas, el baile popular, la música popular, el lenguaje popular, denotan una cultura distinta a la dominante; la cultura popular, que vendría a constituirse en la cultura producida por las masas populares, y que se encontraría diluida entre la serie de valores y expresiones propios de la cultura dominante. El rescate de la cultura popular -- posibilitaría la toma de conciencia de estas masas populares, al ser una cultura que las unifica, que le es solidaria y militante, sólo faltaría descubrirla e imponerla por vía de los intelec

(20) GRAMSCI, A. Cuadernos de la Cárcel. Tomo I p. 152

(21) GRAMSCI, A. Cuadernos de la Cárcel, Tomo I P. 140

tuales para que se convirtiera en la cultura dominante. También existe una concepción totalmente opuesta a la anterior que es la de aquellos hombres que teniendo acceso a la cultura superior -- llegan a creer que son distintos a los dominados y a los dominadores, estos son "los más ridículos fantaseadores (que) se precipitan sobre los movimientos nuevos, para dar rienda suelta a sus paparruchas de genios hasta entonces incomprendidos..." (22)

Estas concepciones que hacen aparecer a la cultura como expresiones auténticas de otra cultura, o como neutrales, - en cualquiera de sus formas hasta aquí mencionadas ¿tendría la - posibilidad de superar la concepción y cultura dominantes, permitiéndole a la clase dominada un proyecto alternativo? Desde la - perspectiva del análisis de Gramsci, la respuesta es negativa; -- esto sería una cultura "compuesta de elementos impuestos, recibidos sin crítica y provenientes de las clases dominantes... Todo ello es reelaborado, redefinido por la cultura popular pero de - manera no crítica... Ello se explica por la ausencia de una concepción autónoma del mundo, de un método de pensamiento crítico en las clases dominadas..." (23). Así, la cultura dominante influye muchos elementos en la "cultura popular", y se afirma que es acrítica en la medida en que no supera la concepción dominante, pero tampoco se pretende afirmar que la dominación sea lí-- neal, y que las contradicciones existentes sean siempre retoma--

(22) GRAMSCI, A. Cuadernos de la cárcel. Tomo I p. 139

(23) GRUPPI, Luciano, "El concepto de Hegemonía en Antonio Gramsci", en Revolución y Democracia en Gramsci, Editorial Fontamara, Barcelona, 1981 p. 46

das y revitalizadas por el sistema cultural dominante, de tal -- forma que nunca habría posibilidad de ruptura.

La cultura tiene elementos contradictorios, al no -- ser sólo imposición y aceptación, sino también expresión de con-- tradicciones insolubles; el trabajador tiene planteada una expli-- cación lógica y coherente de las cosas, al igual que en una ciu-- dad perdida la familia que ahí habita tiene esta explicación, -- sin embargo esta visión dominante de un mundo armónico y sin con-- tradicciones tiene planteadas situaciones imposible de solucio-- nar, que no pueden ser superadas por otro discurso más coherente. Es decir, el obrero tiene planteado en la fábrica, un enfrenta-- miento con el capital, las expresiones de resistencia siempre -- aparecen, desde el boicoteo a la producción, hasta la huelga por mejores condiciones de trabajo (lo que Lenin denominó lucha es-- pontánea de los trabajadores). En el caso de las ciudades perdi-- das la forma de vida es ahí lo más alejado del modelo de la cul-- tura dominante, la miseria contradice a la sociedad democrática.

En ese sentido, es cierto que hay una forma de co-- dificar y difundir la cultura dominante, pero esto no se da de -- una manera vertical, ya que las clases populares tienen mecanis-- mos propios de difusión y recombinación de la concepción cultu-- ral, pero al mismo tiempo tienen la posibilidad de asumir críti-- camente la realidad y destruir la cultura dominante.

La crisis de hegemonía se da por la ruptura y en-- frentamiento de los sectores de clase del bloque en el poder, -- la ruptura de amplios sectores de las masas, con respecto a la

concepción dominante. Esta ruptura se expresa en los movimientos de masas organizados que tratan de destruir las reformas de relación y expresión de la realidad, y a la vez construir nuevas formas de relación y expresión de la realidad, es decir, la creación o surgimiento del proyecto histórico de las clases populares.

Es así, que esta compleja expansión de la cultura, tiene diferentes mecanismos para organizarse, y uno de ellos, de los más importantes, es la educación.

Una cultura para ser dominante requiere que la mayoría de la población asuma su proyecto, para esto es necesario que a las masas populares se las "eleve a un determinado nivel cultural y moral que esté de acuerdo con el desarrollo de las fuerzas productivas, y por consiguiente con los intereses de la clase dominante..." (24) esto requiere de toda una estructura-ción que forme, organice y difunda los elementos ideológicos, políticos y culturales necesarios para seguir manteniendo el poder.

La educación, en este sentido, juega un papel relevante, al ser el proceso mediante el cual se da la formación del hombre social que requiere el bloque capitalista.

La educación formará y desarrollará determinados valores, hábitos, conductas, habilidades, conocimientos, que permiten al hombre realizar determinado trabajo y a la vez le permite relacionarse con los demás construir, sostener, recrear una sociedad.

(24) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci. Vol. I p. 161

Como se afirmó anteriormente, elevar a las masas a un nivel cultural y moral como una necesidad de modernización de las fuerzas productivas y como instrumentación de nuevas formas de poder. En las primeras épocas del capitalismo, un obrero no requería saber leer y escribir, o tener una especialización en el trabajo (obreros calificados); actualmente existen diferentes niveles en la producción que requieren otro tipo de formación.

Es así, que tanto en los requisitos escolares y técnicos se manifiesta la modificación de pautas culturales requeridas por la industria, respondiendo a las modificaciones y modernización de la misma. Esto se traduce necesariamente en un nivel diferente de educación y cultura para las masas.

Así, los procesos educativos responden a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas, y legitiman la desigualdad social al clasificar y distribuir las concepciones y valores que tienden a educar a toda una población.

En su sentido más genérico el proceso educativo se daría en todos aquellos lugares donde el hombre se desarrolla, es decir a través de la sociedad política y civil. Sin embargo, la pedagogía tradicional ha equiparado la educación a la escuela, dejando de lado la educación que se da fuera de ésta, enjuiciándola como mala, no formativa de hábitos necesarios socialmente, perdiendo el contexto social e incluso subestimándolo, al no tener claro que la formación que requiere el sistema social hegemónico no se crea en la escuela ya que estas son condiciones sociales que hacen a la escuela reforzar y desarrollar

determinados procesos educativos, pero ésta es incapaz de crearlos o inventarlos si no son necesarios.

Así, el proceso educativo no estaría restringido a la "escuela, que sólo realizaría la función educativa positiva, y los tribunales como la función educativa represiva..." (25), - es decir, que es el conjunto del Estado (sociedad política más sociedad civil) quien educa de acuerdo a los hábitos de producción y a las necesidades y concepción dominante de toda la sociedad.

El educar a una sociedad es un proceso de hegemonía, que ubica el desarrollo y difusión de la cultura, en su sentido más amplio, dentro de los marcos restringidos del propio bloque dominante.

De esta forma, la relación que se establece entre la educación y la cultura, es que la primera materializa los mecanismos de difusión y organización de toda una forma de vida -- que dará homogeneidad a la colectividad. La novela de folletín educa, y es a la vez una expresión cultural que educa al pueblo en formas de ver, sentir y actuar en la realidad social; al --- igual que los descubrimientos técnicos y/o la difusión de la cultura superior y las medidas represivas, los medios son distintos y tienen características diferentes, pero todos tienden a educar en una concepción de la vida, que es la de la clase dominante. - El sentido común de la gente está formado por todos estos elementos que son los que conforman la conducta cotidiana de las masas.

(25) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci, Vol. I p. 161

La escuela adquiere particular importancia en este proceso, al ser el único lugar reconocido socialmente donde se obtiene el conocimiento y la capacidad para el trabajo, aunado a esto, es la única forma que se da para lograr la "promoción social" de los hijos de los trabajadores y de los sectores medios. Es también el lugar más importante que organiza la cultura dominante. Cuando plantéabamos el problema de la cultura veíamos que existían niveles de ésta, correspondientemente, existen niveles educativos con diferentes objetivos cada uno de estos.

Así, la escuela en sus niveles más altos, la universidad y los ciclos terminales técnicos (Politécnico), forma los intelectuales necesarios y organiza la cultura superior para formar especialistas en determinadas áreas del conocimiento que puedan organizar y hacer avanzar tanto las técnicas como las formas de control necesarias para la clase dominante. En sus niveles elementales forma un conocimiento básico necesario para desempeñar un trabajo manual y conjuntamente forma una concepción ideológica del proceso social. "La escuela es el instrumento para formar los intelectuales de diverso grado. La complejidad de las funciones intelectuales en los diversos estados se puede medir objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por su jerarquización: cuanto más extensa es el 'área' escolar y cuanto más numerosos son los 'grados verticales' de la escuela, tanto más complejo es el mundo cultural, la civilización, de un determinado estado..." (26)

Es decir, la escuela es el lugar donde se forman los intelectuales necesarios para la difusión de la cultura y la técnica, que desarrollan y consolidan el proyecto hegemónico, pero contradictoriamente ésta también tiene contradicciones y crisis que expresan la lucha e intereses de las diferentes clases sociales.

Por ejemplo: para dar respuesta "a una especialización refinada técnico-cultural debe necesariamente corresponder la mayor extensión posible de la difusión de la instrucción primaria y la mayor solicitud para favorecer con los grados intermedios al número mayor de personas.

Naturalmente esta necesidad de crear la más amplia base posible para la selección y la elaboración de las más altas cualidades intelectuales-o sea de dar a la cultura y a la técnica superior una estructura democrática- no carece de inconvenientes: se crea de ese modo la posibilidad de vastas crisis de desocupación en los estratos medios intelectuales..." (27)

En la medida que se amplía la matrícula, pero no crece el mercado de trabajo, se crea una contradicción que no sólo refleja el desempleo sino también la pérdida de confianza en la escuela y en lo que ésta ofrece al que creyó que al terminar la escuela iba a tener la llave del éxito, y al salir se encuentra desempleado.

Este individuo se enfrenta necesariamente a la concepción hegemónica asumiendo su fracaso como un fracaso individual, o bien tratando de explicarse la realidad donde él transcurre.

El tener acceso a la cultura superior permite obtener el conocimiento necesario que hace diferente al que no lo tiene de aquel que tuvo la oportunidad de adquirirlo, posibilitando la formación de los intelectuales necesarios para el sistema.

Por otro lado, este conocimiento asegura el dominio y control de aquellos que no terminaron sus estudios por medio de la reafirmación de la concepción de la vida que la escuela difundió, pero también manteniéndolos al margen de las cuestiones más elementales de la cultura superior.

Pero, contradictoriamente el conocimiento de los elementos de la cultura superior que se imparten en el nivel educativo superior, posibilitan el análisis del funcionamiento de la sociedad, ocasionando la crítica de ésta a partir de lo que la escuela misma ha enseñado.

Ahora bien, ¿Cómo se puede superar la cultura hegemónica? Primero habría que tener presente que es a partir de la misma cultura vigente que ésta se puede superar, retomando algunos de sus elementos y criticando otros; así se posibilita la construcción de un proyecto distinto, pero este proceso de crítica no es sólo producto de un grupo reducido de especialistas, si

no es un proceso que involucra necesariamente a las masas populares; es a través de la crítica que elaboran y asumen las mismas clases subalternas que se arriba a una concepción distinta.

El creer que basta con la crítica elaborada por los especialistas nos coloca en una posición similar a la dominante, aunque pretenda ser crítica, ya que en ella aparece la diferenciación entre los que "piensan", los intelectuales, que dicen que hacer, y la clase obrera y el pueblo que actúa marcando una diferenciación entre él que tiene la cultura y aquel que no la tiene (objetivamente esto es cierto), pero lo real es que esta forma de conceptualizar el proceso impide el avance del mismo al plantear que ellos no son sólo el objeto que sigue las directrices de los intelectuales.

En este mismo sentido, cuando se esquematiza al --- afirmar que la cultura se reproduce arbitrariamente, y se afirma la existencia de una cultura espontánea de la clase dominada, -- habría que cuestionarse si para no subvertir la cultura popular habría que dejarlos que escriban como quieran y puedan, porque leer y escribir "correctamente" es una práctica burguesa. Esta versión populista de que la educación por sí misma libera, y que las clases populares en todo lo que hacen producen cultura, tiene el inconveniente de afirmar que se trata de la cultura de los oprimidos.

Desde nuestra perspectiva la clase subalterna es -- quien "crea las bases materiales de este nuevo orden y debe encontrar el sistema de vida para convertir en 'libertad' lo que -

hoy es 'necesidad'..." (28). En la medida que esta clase socializa sus concepciones y difunde aquellas verdades ya descubiertas, posibilita que este nuevo modo de pensar la realidad se traduzca en formas de actuar, de relacionarse en el bloque histórico. Estas formas de actuar y pensar unitariamente se van engarzando de tal manera, que crean y constituyen formas de organización políticas que a través de prácticas distintas tienden a disgregar el bloque histórico en favor de una nueva hegemonía.

Necesariamente la educación tiene un papel a definir en este proyecto, debido a que creemos que no existe hasta ahora una propuesta que haya resuelto el problema: cómo la educación puede contribuir al proyecto histórico-cultural de los trabajadores.

En este sentido se plantea la necesidad de analizar el papel que tanto Illich, Bourdieu-Passerón y Freire le asignan a la educación dentro de este proceso con el fin de ir puntualizando y definiendo el rol que la educación podría jugar en los procesos educativos de América Latina.

(28) GRAMSCI, A. Cuadernos de la Cárcel. Tomo 2.p.24.

## I.2 CONSECUENCIAS METODOLOGICAS, ARTICULACION EN EL MUNDO DE LA CULTURA ENTRE LA IDEOLOGIA Y LA SOCIEDAD.

La relación entre la educación y la cultura no puede ser explicada al margen de uno de los elementos fundamentales que la dan coherencia y explicación a la realidad: la ideología.

Hasta ahora, la discusión acerca de lo que es y representa la ideología no ha sido finiquitada, sin embargo, pensamos que el trabajo de Gramsci asume esta problemática al ubicar el sentido histórico y la necesidad de la ideología en cada uno de los modos de producción que se han dado. Es decir, "la superestructura necesaria a determinada estructura, las fuerzas materiales son el contenido y las ideologías la forma..." (1) que conforman un bloque histórico.

Esta distinción nos permite analizar la complejidad de la sociedad, aunque en la realidad estos dos factores, no se expresan separados "las fuerzas materiales no serían concebibles históricamente sin la forma y las ideologías serían caprichos individuales sin la fuerza material..." (2). En ese sentido, toda la estructura requiere de la ideología que le dé coherencia, unidad y la legitime socialmente.

La clase dominante del bloque histórico tiene una -

(1) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci, Vol. 3 p. 58

(2) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci, Vol. 3 p. 58

concepción del mundo: valores, hábitos, costumbres, formas de pensar, etc., que se forma y desarrolla a partir de su papel social como clase en el poder, y que se expresa en la vida cotidiana; poseedora de la riqueza y de la distribución de la misma, tiene la posibilidad de una forma de vida diferente a las otras clases sociales, que se expresa en una concepción de la realidad que responde a sus condiciones materiales de vida.

El ideal de belleza, o de la felicidad, el sentido de lo bueno y lo malo moralmente, los ideales de "buena familia" parten de la forma de vida de la clase que detenta el poder, de donde se toma el modelo de estos ideales, ¿y quién los puede cumplir, sino es sólo la clase en el poder?

Tener el poder permite articular y formar una concepción de la vida que también para ellos es sólo una aspiración o un modelo a seguir, más que un hecho concreto y cotidiano, es decir, que las condiciones materiales requieren de formas que expliquen, legitimen y difundan esta concepción de vida, que tiene la clase dominante, al conjunto de la sociedad.

Así, la forma de vida es particular de la clase dominante, pero la ideología, la concepción de la vida es unitaria al conjunto del bloque histórico.

En ese sentido, la ideología es la difusión no sólo de las prácticas de la clase dominante, sino además de su concepción y forma de vida que se vuelve un modelo, una aspiración, una copia en la cual se ponen una serie de esfuerzos para igualarla, aunque nunca lo logran las demás clases sociales.

Por ejemplo: el gastar sin reparo, es algo que un trabajador asalariado no puede hacer, mientras que el burgués, sí, sin embargo esto no es obstáculo para que el trabajador aspire a gastar, tener los medios y poner esfuerzos en lograrlo, trabajar más, conseguir horas extras, préstamos, etc., aunque nunca iguale lo que compra el burgués, situación que impone la sociedad de consumo.

Así la ideología dominante no sólo se expresa en su sentido material, sino también en el subjetivo, las ilusiones y sentimientos que pretende alcanzar el individuo que aspira y cree en las formas dominantes; el tener poder, el poder gastar, el tener un status, aunque sea por corto tiempo, y en forma no comparable a la de la clase dominante, le hace creer que se acerca más al modelo en el que él cree, y al no poder gastar, el no parecerse a los estereotipos, como el de la mujer bella y elegante, causa frustración y discriminación en la sociedad. El no haber ido a la escuela los convierte en ciudadanos de tercera, no importando el porqué sino el hecho; el fracaso o el triunfo es algo personal que se mide, no tanto por la cercanía al modo de vida de la clase dominante, sino por la lejanía y la comparación con las clases populares.

Aquella concepción del mundo que para la clase dominante es normal en la medida que corresponde a sus condiciones materiales, para las otras clases sociales aparece como un modelo a seguir que no sólo se manifiesta en falsas ideas o ilusiones, sino en una serie de esfuerzos concretos por igualarla.

De tal forma, la ideología es una concepción del mundo, que se expresa en las prácticas concretas de las clases sociales, es la concepción dominante que " 'organiza' las masas humanas, forma el terreno en medio del cual se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición, luchan, etc..." (3). La ideología regula la forma de pensar y actuar de la sociedad, y "se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva..." (4), por tanto también se manifiesta en la educación, permitiendo con esto que las relaciones sociales pasen por justas y sin crítica para el conjunto de la sociedad. En ese sentido, la ideología es la forma de conceptualizar el mundo y explicarlo, conformando una concepción de vida moral e intelectual, que es difundida y asumida por la clase subalterna.

Por otro lado, la ideología no es fija, ni inmutable, ni el mundo de las falsas ideas o apariencias, sino una concepción de vida que es representativa de una clase social, y en ese sentido cabría preguntarse si la clase de los trabajadores asume esta ideología sin contradicciones entre lo que en ella se difunde y las condiciones materiales en que viven, contradicción que por sí misma no estalla, pero que sin embargo permite ubicar que existe la posibilidad de que éstos superen la ideología domi

(3) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci, Vol. 3 p. 58

(4) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci, Vol. 3 p. 16

nante, destruyan el bloque histórico existente y puedan ser la clase dirigente.

Así la afirmación de que el único lugar donde el -- hombre "toma conciencia de su función social y de sus objetivos históricos, es el mundo de las superestructuras..." (5), permite comprender que existe una contradicción insoluble que se expresa también en la ideología, y que no puede ser superada por "Críticas de carácter racional... superstición de intelectuales fosilizados..." (6) que siguen creyendo que la nueva ideología, la nueva cultura puede ser construida desde el escritorio y es patrimonio de unos cuantos especialistas, es decir, que por la sólo lucha ideológica la nueva concepción "tiende a hacerse popular, de masa... modificando... el pensamiento popular, la momificada - cultura popular..." (7) Lo que permite a los trabajadores tener autonomía de la concepción dominante, construir y creer en su -- propio proyecto, es la lucha y organización de los trabajadores, es decir, la lucha política, es la que permite educarse políticamente, descubrir su papel histórico y su poder; sólo así "la contradicción económica deviene en contradicción política y se vuelve políticamente "por la subversión de la praxis", permitiendo - la construcción y consolidación del proyecto de los trabajadores, proyecto que ubica necesariamente una nueva cultura y una nueva concepción de la vida distinta, una nueva ideología.

(5) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci, Vol. 2 p. 236

(6) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci, Vol. 3 p. 110

(7) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci, Vol. 3 p. 210

## CAPITULO II

### HACIA UNA LECTURA GRAMSCIANA DE LAS TENDENCIAS ACTUALES DE LA PEDAGOGIA

## II.1 GRAMSCI Y LA TEORIA DE LA DESESCOLARIZACION DE IVAN ILLICH. SU CONCEPCION Y PERSPECTIVAS.

La teoría de la desescolarización de la sociedad formulada por Illich, parte de la crítica a la sociedad capitalista que ha alcanzado un determinado grado de desarrollo, lo importante es destacar las características y connotaciones que esa crítica aborda.

Illich centra su planteo en dos procesos que se dan simultáneamente: el proceso de consumo de bienes y servicios para satisfacer determinadas necesidades y el proceso de institucionalización de los valores. Ambos procesos se concretizan precisamente en aquellas instituciones sociales como la escuela, los hospitales, etc.; que permiten satisfacer algunas necesidades no materiales, siendo estas instituciones, según Illich, las culpables que en la sociedad se dé una estratificación social entre los individuos dependiendo del acceso que tengan a las mismas, creándose con esta estratificación y diferenciación cada vez más aguda, una crisis y decadencia de la "sociedad de consumo".

Por tanto, desde la perspectiva de Illich se hace necesario y urgente que todas estas instituciones desaparezcan para dar paso a una sociedad desinstitucionalizada, donde exista un libre acceso a la satisfacción de necesidades y así se conforme una sociedad más igualitaria.

Para esta teoría de la desescolarización son las instituciones sociales que ofrecen satisfacer alguna necesidad,

las que conforman determinados hábitos y valores en los individuos: "tanto el pobre como el rico dependen de escuelas y hospitales que gufan sus vidas, forman su visión del mundo y definen lo que es legítimo y lo que no lo es...." (1) Desde el punto de vista de Illich, las instituciones sociales deberían dejar de cumplir esta función, planteándose cobrar nuevas formas administrativas. Para el caso específico de la escuela, plantea la desescolarización entendiéndola como "únicamente un desplazamiento de responsabilidades hacia otra clase de administración. Debe implicar el colocar su gobierno en manos de otro grupo de -- instituciones más amorfas...." (2)

Estas instituciones más amorfas serían sociedades -convivenciales, una especie de club social, donde la gente acudiría a ofrecer enseñar o a aprender alguna habilidad o conocimiento de acuerdo a sus necesidades e intereses personales, sin tener que sujetarse a llevar todo un programa o plan de enseñanza como los que existen en las escuelas.

Lo dicho hasta aquí por la teoría de la desescolarización, expresa en que medida se queda en la apariencia del problema, al señalar a las instituciones sociales como responsables de la división social en clases. Su análisis se centra fundamentalmente en los procesos que se dan a nivel superestructu-

(1) ILLICH, Ivan. La sociedad desescolarizada. Posada, México. 1978. p. 14

(2) ILLICH, Ivan. Un mundo sin escuelas. Nueva Imagen. México, - 1978. p.p. 33-34

ral, encontrando en esta superestructura las causas mismas de la polarización social. Aunque Illich no menciona esta división de la sociedad en estructura y superestructura, al elaborar el análisis de las instituciones sociales, parte del supuesto de que la superestructura tiene una autonomía relativa de la estructura social, y sólo existen las determinaciones en última instancia. La separación de estos dos elementos de la sociedad, en la realidad se comportan como un todo orgánico, por lo que resultaría falso el querer explicar y entender a la sociedad capitalista, reduciendo el análisis a uno solo de sus elementos.

Habría que puntualizar que la sociedad capitalista está determinada en su funcionamiento y en todas sus relaciones sociales por los procesos económicos. La contradicción fundamental de esta sociedad entre trabajo y capital es la que define la pertenencia a una determinada clase social. El acceso a los servicios que brindan las instituciones sociales lo que hace es reforzar y reafirmar la condición de clase de los individuos, pero no son estas instituciones las que conducen a la polarización social. Por ello lo que más nos interesa destacar es que la creación de determinadas instituciones sociales obedece a un orden de producción específico, es decir, estas instituciones no existirían si no fuera por mantener un sistema socioeconómico y político determinado y éste difícilmente podría subsistir sin dichas instituciones. Por ello caracterizamos a la solución que propone Illich sobre la escuela como un planteo que evita el tratamiento de la problemática a partir de sus causales remi

tiéndose al producto y la función que ésta cumple, lo cual lejos de darle curso al problema lo estanca y por ello su desaparición (la de la escuela) parece el resultado más coherente.

En cambio, creemos que hay que tener en cuenta que las instituciones sociales responden a una multiplicidad de relaciones que se dan en un bloque histórico entre la sociedad política y la sociedad civil; esto implica la existencia de un proyecto político cultural que se expresa en esas instituciones sociales, un proyecto político-cultural que es elaborado y difundido por una clase social que en ese momento es hegemónica en la sociedad.

Por tanto plantear la desaparición de las instituciones como la vía de un cambio radical en la sociedad capitalista, se convierte en una salida formal, ya que deja intacto el sistema social en sus mecanismos de dirección y control.

Aún cuando Illich reconoce que estas instituciones "forman una visión del mundo y definen lo que es legítimo.." (3) no reconoce cómo esta conformación de la visión del mundo es expresión del proceso de hegemonía que un bloque histórico despliega para dirigir y dominar una sociedad.

Para Illich, las instituciones sociales no deberían tener esta función de difusión de una visión del mundo, es decir, que desde su perspectiva las instituciones sociales podrían escapar a la lógica de dominación con

(3) ILLICH, Ivan. La sociedad desescolarizada. Posada. México - 1978. p. 14

sólo darse nuevas formas administrativas manteniéndose ajenas - al proyecto político-cultural hegemónico y por ende podrían estar fuera de todo proceso ideológico.

La denuncia que elabora Illich a los procesos de institucionalización de los valores y del consumo de bienes y servicios, es porque "conducen inevitablemente a la contaminación física, a la polarización social y a la impotencia psicológica, este proceso de degradación se acelera cuando unas necesidades no materiales son transformadas en demandas de bienes; cuando a la salud, a la educación, a la movilidad personal, al bienestar o a la cura psicológica se les define como el resultado de "servicios" o "tratamiento". (4)

Es decir, que para satisfacer una necesidad no material hay que recurrir inevitablemente a alguna institución social encargada de satisfacerla, produciéndose un mecanismo de oferta y demanda de servicios lo que genera un determinado valor social y una institucionalización de dichos valores.

Para ilustrar este planteamiento, dice el autor que la escuela es la institución que ofrece satisfacer la demanda de conocimientos y saber, por lo que es preciso adquirirlos allí, que es la institución que social y legalmente es reconocida para impartirlos; además, la misma sociedad valora estos conocimientos adquiridos en la escuela a través de los certificados que otorga, como los conocimientos indispensables no sólo -

(4) ILLICH, Ivan. La sociedad desescolarizada. p. 12

para que un individuo obtenga un empleo, sino también para que este individuo tenga un determinado lugar y reconocimiento dentro de la jerarquía social. Son las burocracias encargadas de esta institución, los maestros y demás personal administrativo y directivo, quienes definen las normas y los conocimientos valideros y factibles dentro de la sociedad.

La concepción elaborada por Illich, no reconoce que las burocracias son agentes intelectuales del grupo en el poder; desde su perspectiva estas burocracias tienen la autonomía suficiente para determinar al margen del proceso hegemónico las normas, conocimientos y programas que deben formar a los individuos, con lo cual pretende convertir esta función en apolítica y por tanto la supresión de las burocracias no parece tarea tan difícil. Aquí nos enfrentamos a uno de los planteos de Illich con los que más discrepamos. Veamos por qué:

Las contradicciones que genera el propio sistema hace que los trabajadores del proceso educativo (maestros, administrativos, trabajadores en general) se enfrenten con una estructura impuesta, y por tanto con las burocracias que la patrocinan. En alguna medida esto se ve en el México de hoy cuando gran número de trabajadores de la educación se enfrentan a una burocracia sindical y administrativo-educativa no sólo para mejorar sus condiciones laborales, sino también en el cuestionamiento del papel asignado a estos trabajadores en el proceso de control y dirección de la sociedad.

Un ejemplo de esto es la Reforma Educativa de 1973,

donde el Estado Mexicano se plantea en consonancia con su proyecto global la modernización del aparato escolar tanto en su funcionamiento administrativo como en los contenidos y métodos; proponiendo la investigación sobre el aprendizaje memorístico, la necesidad de adecuar los contenidos a la comunidad; utilizando tanto la tecnología educativa como teorías innovadoras en el terreno educativo como la escuela activa o la teoría piagetiana.

Esta Reforma educativa es diseñada y puesta en marcha al margen de los trabajadores de la educación, en la medida en que no se les tomó en cuenta para definir, por ejemplo, qué tipo de relaciones con la comunidad podría establecer la escuela, ya que son ellos quienes la realizan en el trabajo cotidiano. Fueron las burocracias escolares quienes definieron programas, contenidos, libros de texto, etc. dejando a los maestros como simple ejecutores de los lineamientos administrativos y académicos de la Reforma Educativa.

Esto hace que los trabajadores de la educación al desempeñar su trabajo definido por la burocracia estatal se enfrenten a una serie de situaciones conflictivas que les hace cuestionar su propio trabajo y la función que desempeñan dentro de la institución escolar y la sociedad en su conjunto.

Así, el maestro se enfrenta no sólo con condiciones materiales y sociales que le impiden desarrollar eficazmente su labor docente, sino que también se enfrenta a una serie de requerimientos de tipo burocrático-administrativos y a exigencias

curriculares que apuntan a la formación de hábitos y valores en sus alumnos que muchas de las veces no son congruentes con las necesidades reales.

Estas condiciones de trabajo unido al bajo salario y casi nulas prestaciones sociales que perciben, hace que se planteen críticamente su función social, buscando formas organizativas alternativas que les permitan elaborar una nueva conceptualización de su papel y quehacer tanto docente como social.

Ejemplo de esto son, entre otras y con las características particulares que asumen dado el país y la coyuntura política, las organizaciones magisteriales surgidas en México -- (Coordinadora Nacional de Trabajadores de Educación) y en El Salvador (ANDES), quienes se plantean la necesidad de construir nuevas formas y contenidos educativos en función de un proyecto alternativo y global dentro del cual participan, ya que de no plantearse así, su alcance se limitaría a la acción individual del maestro en su salón de clases.

En este sentido la realidad nos muestra que es mucho mas compleja de lo que Illich sostiene.

Si las burocracias lograran tener la autonomía suficiente para determinar al margen del proceso hegemónico las normas, conocimientos y programas que deben formar a los individuos, cabría preguntarse: ¿sí lograrán dicha autonomía subsistirían como tal?; y aún más: ¿cómo lograr esa autonomía? Ante esto la respuesta que tenemos es señalar que de lo que se trata

de lograr es un cambio sustancial en las estructuras y sus funciones.

A partir de sus argumentos Illich descarta totalmente el ver cómo las instituciones sociales forman parte de la "sociedad civil, esa densa red de instituciones que van de la escuela a la iglesia, pasando por los sindicatos, los partidos y todos los sectores de actividades culturales..." (5); tampoco reconoce cómo en esa densa red de instituciones, la sociedad civil, "no podría funcionar sin la participación de la importante masa de intelectuales..." (6).

Esas burocracias escolares, desde una perspectiva gramsciana, son los intelectuales orgánicos, de los cuales se sirve la clase en el poder... "no sólo para ganar el apoyo moral de las masas, sino también para moldearlas en el plano ideológico y moral, de acuerdo a su propia visión del mundo..." (7)

Con esto queremos dejar claro que la escuela, los intelectuales que le dan cuerpo y forma, así como los mecanismos internos del proceso escolar, no están al margen del proceso ideológico y cultural que el bloque histórico despliega para lograr en consenso en las clases subalternas sino que es precisamente una de las piezas claves que le permitirán alcanzar uno

(5) MACCIOCHI, Ma. Antonieta Gramsci y la revolución de Occidente. Siglo XXI México. 1980 p. 196.

(6) Ibid

(7) Ibid

de sus objetivos políticos centrales promover en la superestructura, una visión unitaria y homogénea de la sociedad y los diferentes procesos que en ella se dan; que lo logren o no, total o parcialmente es producto de sobredeterminaciones, destacan do aquello que Gramsci sostiene en torno a la ideología.

Con el proceso de escolarización según Illich, ya no sólo se polariza la sociedad en distintas clases o grupos sociales, sino que se da un proceso de modernización de la pobreza: "cada necesidad para la cual se halla una respuesta institucional permite la invención de una clase de pobres y una nueva definición de la pobreza.... La pobreza se refiere entonces a aquellos que han quedado cortos con respecto de un publicitado ideal de consumo importante.... La pobreza moderna con- joga la pérdida del poder sobre circunstancias con una pérdida de la potencia personal. Esta modernización de la pobreza es un fenómeno mundial y está en el origen del subdesarrollo contemporáneo...." (8)

Por tanto, Illich destaca que el paso por la superestructura crea un nuevo tipo de pobreza al hacer creer en los individuos que el acceso a estas instituciones produce algo de valor y en algunos casos, como en el de la escuela, prestigio para aquellos que tuvieron la oportunidad de satisfacer sus requerimientos y necesidades.

Illich pone así en tela de juicio la tesis sustentada

(8) ILLICH, I. La sociedad desescolarizada. p.p. 14-16

da por la teoría funcionalista en relación a que la escuela permite igualar oportunidades y da la posibilidad de ascenso social.

Sin embargo en su propio análisis como en la alternativa que propone están ausentes las funciones del Estado, y prácticamente con el sólo hecho de destruir y anular las instituciones sociales culpables de la diferenciación social, el problema se soluciona dejando intacta la estructura social y económica de la sociedad y el Estado capitalista. Tendremos que destacar en este aspecto que una de las funciones del Estado, en cuanto se erige como un Estado ético "es la de elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas, y por consiguiente, a los intereses de las clases dominantes..." (9), y por tanto los niveles y discriminaciones escolares tienen que corresponder a estas necesidades económicas.

Esto se explica ya que el Estado no solamente "se reduce pura y simplemente al aparato de represión y mando, sino que abarca al conjunto de relaciones complejas a través de las cuales se ejerce el trabajo de mediación y de compromiso entre los intereses del grupo dominante y los de los grupos aliados y subordinados, determinando la unidad de los objetivos políti-

(9) GRAMSCI, Antonio. Obras de Antonio Gramsci. Vol. I Juan Pablos Editor. México, 1975. P. 161

cos y económicos..." (10)

Esta unidad entre los objetivos políticos y económicos donde se concretiza es en la sociedad civil, y uno de los elementos que la conforman es la escuela.

Para Illich el Estado aparece como un aparato de mando y administrador que no representa a ninguna clase social; es un árbitro neutro que vigila por el bien de la sociedad en abstracto y que no reconoce la división de esta sociedad en clases sociales. Este Estado neutro, debería no sólo permitir, sino hasta legislar sobre la desaparición de la escuela.

Así su propuesta es tamizada por una neutralidad ideológica, donde no sólo el Estado es árbitro neutro, sino que en la sociedad desescolarizada esas nuevas sociedades convivenciales donde los individuos aprenden algún conocimiento, habilidad o destreza, estarán al margen de cualquier proceso ideológico.

Por otro lado, hay que puntualizar el no reconocimiento, por parte de la teoría de la desescolarización, del papel político y económico que juega la escuela y demás instituciones de la sociedad civil en la concretización de un proyecto político-cultural, es en este sentido que la alternativa que ofrece la teoría de la desescolarización carece de un proyecto alternativo. No cabe duda que este planteamiento olvida el papel que ha jugado y juega la educación en los procesos revolucionarios -

(10) MACCIOCHI, Ob. Cit. p. 155

y de construcción de una nueva sociedad como en Cuba y Nicaragua, donde el proceso de alfabetización y de enseñanza en general ha desarrollado un papel clave en la difusión y concreción del proyecto político-cultural.

Hasta aquí hemos analizado elementos que desde nuestro punto de vista son centrales en la teoría de la desescolarización, los cuales aluden a la situación educativa globalmente.

Asimismo, esta teoría elabora una serie de consideraciones y críticas a los procesos más específicos de la escuela y a los que se dan en el interior de la misma tal como el de la obligatoriedad escolar.

¿Cómo es posible que si la escuela polariza socialmente y discrimina a grandes sectores de la población, todavía se señale legalmente que la asistencia a la escuela debe ser obligatoria? Esto es lo que lleva a Illich a plantear la destrucción y aniquilamiento de la escuela obligatoria e institucionalizada; afirmando la necesidad de "la separación constitucional respecto del monopolio de la escuela, quitando de ésta manera, el apoyo oficial de un sistema que conjuga legalmente el prejuicio con la discriminación..." (11)

Si abordamos el problema de la obligatoriedad, tendremos, en primer lugar, que recordar que el establecimiento de la obligatoriedad escolar, conjuntamente con la responsabilidad del Estado para crear las condiciones que la hagan posible, es

(11) ILLICH, I. La sociedad desescolarizada. p. 28

un logro de las luchas populares por alcanzar mejores situaciones y condiciones sociales. En segundo lugar, "que la instrucción sea obligatoria no significa, en efecto, que por ello sea repudiable y tampoco que no pueda ser justificable con nuevas argumentaciones, una nueva forma de obligatoriedad, es imprescindible convertir en libertad lo que es "necesario", pero para eso, es preciso reconocer una necesidad "objetiva" que resulte objetiva primeramente para..." (12) la clase subalterna que puede llegar a dirigir la sociedad.

Es decir que un elemento que es impuesto o producto de una conquista social y que después es retomado por la clase dirigente, no tiene que ser necesariamente rechazado. "Habrá que repudiarlo como impuesto, pero no en sí mismo, o sea será necesario darle una nueva forma que le sea propia al grupo." (13) subalterno.

Por otro lado, habrá que reconocer la necesidad de construir y difundir una cierta manera de concebir las relaciones sociales y al hombre mismo, es decir, la necesidad de construir una cultura coherente y unificada que genere "una ética, un modo de vivir, una conducta cívica e individual..." (14), en favor de la clase subalterna; y uno de los lugares en donde se tendrá que difundir esta nueva concepción del mundo es en la escuela; bajo la forma que el proceso social de participación

(12) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci. Vol. 5 p. 249

(13) Ibid

(14) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci. Vol. 4 p 22

genere.

Otras de las críticas que elabora Illich en torno a los procesos internos en la escuela se refiere a lo que llama "curriculum oculto", dentro del cual se critica "la discriminación que una sociedad practica contra algunos miembros y realiza el privilegio de otros... este curriculum oculto sirve como ritual de iniciación a una sociedad de consumo orientada hacia el crecimiento, tanto para ricos como para pobres.."(15)

Es decir, en la medida en que la escuela hace creer que el aprendizaje produce algo de valor, y se convierte en una mercancía más para la sociedad consumista, se interioriza - por primera vez, en los individuos esta concepción que los hace recurrir inevitablemente a adquirir "eso valioso" en la escuela.

En relación a los "paquetes curriculares" señala, se concretiza el proceso de mercantilización de la educación. El objetivo de estos paquetes, según Illich, es enseñar alguna habilidad, pero el problema que se registra es que este tipo de enseñanza se torna más compleja de lo que corresponde. Es decir, "la historia está amarrada al progreso en matemáticas y la asistencia a clases, al derecho a usar el patio de juegos" (16). Los paquetes curriculares, complican, por tanto, el aprendizaje y la escuela se sumerge en una crisis de la cual es necesario salir.

(15) ILLICH, I. La sociedad desescolarizada. p. 67

(16) Ibid, p. 40

Frente a esta posición de Illich, tendríamos que -- partir de señalar que dado el desarrollo tecnológico e indus--- trial, el trabajo se especializa y diversifica cada vez más, - de ahí la necesidad de que en la escuela se formen individuos - capacitados en un área específica del conocimiento y saber huma no. Sin embargo, no por requerir especialistas altamente califi- cados, se puede plantear así porque sí, que éstos no requieran de una formación general.

Concibir que un obrero cuyo trabajo es manejar un - torno, debe únicamente conocer como se maneja éste, y no cómo - se da todo el proceso de producción interno en la fábrica; o -- desconocer elementos de cultura literaria, o musical, es colo-- carse precisamente en una posición tecnócrata y eficientista de la sociedad capitalista. Illich se sitúa en esta posición, no - sólo porque critica los programas escolares donde se da una -- formación general y humanista, sino también porque su propues- ta es crear sociedades convivenciales donde únicamente se adies\_ tra en la habilidad o se adquiera el conocimiento que se quiere y requiere aprender.

La formación general o humanista es la que permite la formación de cuadros intelectuales que sean la síntesis del especialista y el político. Esta formación deberá "equilibrar - justamente el desarrollo de la capacidad del trabajo manual -- (técnicamente, industrialmente) y el desarrollo de la capacidad del trabajo intelectual...." (17). Ya que de lo que se trata es

de crear una nueva cultura, para la cual Gramsci plantea que es mucho más importante llevar a una masa de hombres a pensar coherentemente y en forma unitaria la realidad presente, que el hallazgo por parte de un genio filosófico de una nueva verdad que sólo es patrimonio de unos pocos.

La crítica elaborada a los programas escolares no cuestiona en sí mismo la validez de los conocimientos, valores o habilidades que se difunden a través del proceso ideológico interno y externo a la escuela, sólo plantea la necesidad de hacer llegar esos conocimientos de manera más eficiente y rápida a aquellos individuos que los requieran para desempeñar una tarea determinada. Así, esas nuevas instituciones, no contribuirán en ningún caso a la construcción de una nueva concepción del mundo.

Con respecto a la participación del sujeto en el proceso de aprendizaje, Illich señala que es éste quien debe definir lo que debe aprender; "sólo la verdadera participación puede constituir una instrucción socialmente valiosa; la participación de quien aprende en cada paso del proceso de aprendizaje y que incluye no sólo la libertad de escoger lo que debe aprenderse y cómo debe aprenderse, sino también la libre determinación, tomada por quien aprende de su particular razón de vivir y aprender, el papel que sus conocimientos van a desempeñar en su vida.. " (18)

(18) ILLICH, I. Un mundo sin escuelas, p. 27

Conjuntamente con esto habría que igualar oportunidades en el aprendizaje, requiriendo sólo de reunir al maestro correcto con el alumno correcto, cuando éste necesita o está motivado para adquirir determinada habilidad o conocimiento. El lugar donde se aprenderían dichos conocimientos son las sociedades convivenciales o "redes de servicio"

En relación a esto último, rescatamos el concepto de participación, ya que con él incorpora un concepto de praxis, un compromiso con lo que el hombre es un momento histórico determinado, y convierte a la educación en un ámbito de desarrollo de la cultura y no en un simple instrumento de adquisición de elementos básicos para la sobrevivencia humana.

Para alcanzar los objetivos de la teoría de la desescolarización, Illich propone lo que denomina "metas políticas". Estas "metas políticas" son 3: 1) Lograr el acceso a aquellos eventos o materiales que brinden información a todos los miembros de la sociedad; 2) Proporcionar incentivos para motivar que el conocimiento de algún oficio sea compartido y; 3) Democratizar el conocimiento científico transformando avances en herramientas y técnicas que estén al alcance de la mayoría de la población. Para llevar a su concreción estas "metas políticas", es necesario una protección legal y un programa y principios que permitan concretizar las instituciones que suplirían a la escuela. Es decir, que la desescolarización es un proceso que debería de implicar una serie de reformas legales o administrativas para establecer redes de aprendizaje, sociedades convi

venciales, etc. a las cuales los individuos acudirían a ellas - según requirieran u ofertaran algún conocimiento.

Las "metas políticas" de Illich aluden a una serie de reformas que apuntan a una reestructuración y refuncionalización de algunos sectores de la sociedad capitalista. No aluden a un proyecto político global que se plantee un cambio profundo en la estructura social. Sólo habría que reemplazar aquellas - instituciones que provocan la institucionalización de los valores y el consumismo por otras formas que lleven al individuo a un libre desarrollo de su personalidad; pero tendríamos que preguntarnos qué significa ese libre desarrollo del individuo, y - si se puede hablar de un cambio social que parta de la acción - individual.

En primer lugar tendríamos que señalar que "el hombre es un todo complejo de condiciones sociales que se ha desarrollado y vive, y para cambiar al hombre hay que cambiar este complejo de condiciones..." (19)

En este sentido el planteo de la teoría de la desescolarización es antagónico al planteo gramsciano ya que sólo determina la reforma de las instituciones sociales para cambiar la conducta y concepción humana. Parecería que desde el punto - de vista de Illich existiera una naturaleza humana determinante a-priori a la praxis social del individuo, ya que su propuesta tiende a rescatar dicha condición natural del individuo de los

(19) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci. Vol. 4 p. 147

efectos nocivos de la institucionalización, la manipulación y la alienación que desarrollan las instituciones sociales. Para proponerse lograr un cambio de concepción del hombre tendremos que tener presente que éste es el "reflejo de la fracción de la sociedad civil en la que participa, de las relaciones sociales en -- que se liga a la familia, el vecindario, el poblado, etc..."(20)

En este mismo sentido, dado que el hombre, sus concepciones y su praxis son consecuencia y producto de la sociedad en que vive, la fuerza de una clase y su poder para dirigir estos procesos no pueden ser producto, ni ser medidos por las -- acciones de personas en lo individual, sino por el hecho de que esas personas se expresan conscientemente en un bloque histórico determinado. Así, se nos plantea la necesidad de la construcción de una voluntad colectiva que supone el logro de la unidad cultural, de una concepción unificada de la realidad, por medio de voluntades individuales que se sueldan en un mismo fin. Esto implica necesariamente la presencia de un proyecto político-cultural que abarque al conjunto de la sociedad y la existencia de esa conciencia colectiva política y cultural de las clases subalternas que se concreten en una voluntad colectiva, - en un partido.

En la medida en que para Illich se trata de una reforma parcial de la sociedad que se puede lograr a través de la acción individual de los sujetos, el problema de la necesidad - de construir un proyecto político cultural y una voluntad colec

(20) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci. Vol. 2 p. 117

tiva no existe. Si bien él plantea una serie de "metas políticas", éstas también son parciales, no es un proyecto global, o por lo menos no lo expresa en su totalidad. Con esto queremos dejar sentado la ausencia del problema político en todas sus expresiones y principalmente en la alternativa de desescolarizar la sociedad. Basta con reiterar algunos elementos ya señalados para evidenciarlo, el desconocimiento del papel ideológico y cultural que juegan las instituciones sociales, como parte y expresión de una política en el plano superestructural y como terreno de acción de un Estado clasista; el no reconocimiento de la lucha de clases que se expresa también en las instituciones sociales, la no ubicación del papel que juegan los intelectuales en el proceso social; la propuesta fragmentada que no incorpora el conjunto de la problemática social y educativa que tiene su explicación en el desconocimiento de la necesidad de crear y difundir una cultura que parta de la crítica de las ideas dominantes para a su vez construir un proyecto político-cultural y la concreción de la voluntad colectiva que sintetice dicho proyecto.

Si asumimos la necesidad de construir una voluntad colectiva que se concrete en un partido político, el problema de la libertad individual y la elección personal se resuelve en la medida que esa libertad se acompaña de la responsabilidad, "es la responsabilidad contra el arbitrio individual, o sea la única libertad es la responsable, la "universal"; en cuanto se coloca como aspecto individual de una libertad colectiva o de

grupo como expresión individual..." (21)

El apelar a la libertad individual de elegir del individuo sin ninguna restricción, en una sociedad nueva, estaría en conjunción con la voluntad colectiva, ese debería ser el objetivo al que se tendría que arribar; para lo cual es necesario contar con una disciplina que no nulifica la personalidad, sino que sólo delimita las decisiones y la compulsión irresponsable. El problema, entonces, es cómo construir esa voluntad colectiva y no es apelar a la libertad como proceso individual.

En toda la crítica que la teoría de la desescolarización hace a la escuela, nunca evidencia el carácter social - que ésta tiene al tener para cada clase social un tipo determinado de escuela de acuerdo con la función directiva o instrumental que desempeñan en la sociedad, es decir, que la escuela en lugar de favorecer la movilidad que tanto reclama Illich, perpetúa estas clases sociales. Para él la escuela efectúa su ritual tanto con los ricos como con los pobres, no existiendo tipos diferenciados de escolaridad para cada clase social. Es por esto que rechaza la formación general y sólo reclama el aprendizaje de aquella destreza o habilidad para desempeñar un determinado rol; pero una tendencia democrática en la escuela "no puede significar simplemente que un obrero manual se haga calificado, sino que todo "ciudadano" pueda llegar a ser "gobernante" y que la sociedad que lo propone esté también "abstractamente" en con

diciones de poder ser democracia política en la que se tiende a hacer coincidir gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno como consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de la capacitación y de la preparación técnica general necesaria para ese fin..." (22)

Así, para que todo ciudadano llegue a ser gobernante se requiere de una formación única que lleve al individuo a ser una persona capaz de dirigir, pensar, y actuar. Es en este aspecto que cobra más relevancia el papel que pueda jugar la escuela y toda la sociedad civil en la construcción de una nueva cultura y una voluntad colectiva, es decir, en una nueva hegemonía..

Es así, que a nuestro entender la propuesta hecha por la teoría de la desescolarización no apunta efectivamente a la construcción de un nuevo tipo de sociedad. Su alternativa es únicamente un desplazamiento de responsabilidades educativas a otro tipo de administración diferente a la de la escuela, a un tipo de institución más amorfa que garantice al alumno la posibilidad de adquirir los conocimientos o habilidades que desee aprender, sin tener por que garantizar nada a la sociedad en su conjunto.

## II. 2 GRAMSCI Y LA TEORIA DE LA REPRODUCCION. SU CONCEPCION Y PERSPECTIVAS.

La teoría de la reproducción, cuyos exponentes más reconocidos son Bourdieu y Passeron, tiene una gran importancia como corriente pedagógica, al plantear los mecanismos y formas que utiliza la clase dominante, en la institución escolar para reproducir, su ideología y cultura. Esta corriente sistematiza su crítica y deja al descubierto relaciones y concepciones que siempre han sido conceptualizadas como neutrales, el caso de la educación que era vista como un elemento neutral y necesario -- para la difusión de la cultura como promoción del desarrollo, - etc.

Esta corriente va a tener gran influencia en América Latina, ya que por mucho tiempo es la corriente educativa - que explica el fenómeno educativo, desde una perspectiva totalmente crítica de la concepción dominante en la educación.

Los aportes de esta concepción son, la coherencia - en su estructuración lógica y su presencia en los planteamientos educativos que son alternativos a las prácticas dominantes. Lo que sostiene desde nuestro punto de vista es válido y por lo tanto el análisis de la misma, no nos sitúa en una concepción - antireproducción, interesándonos en la explicación y análisis - de algunos elementos y relaciones que tiene esta corriente en - su propuesta educativa y que desde la perspectiva de Gramsci -- aparecen incompletos.

Empecemos pues por ubicar que la teoría de la reproducción se desarrolla fundamentalmente a partir de las tesis de Althusser, acerca de los aparatos ideológicos de Estado (A I E) elaborando su explicación de la función y relación de la cultura, la educación y la escuela, como formas reproductoras del sistema social dominante.

Esta teoría centra su análisis en las prácticas y mecanismos bajo los cuales el sistema educativo reproduce una de las condiciones fundamentales para que el sistema social continúe y siga siendo dominante; es decir el sometimiento de la fuerza de trabajo, a partir de la reproducción de la ideología y la cultura dominante.

La relación que establecen entre la estructura y la superestructura, es una relación determinada y condicionada en todos sus cambios, por conformación de la estructura económica, que es la base del modo de producción; así la superestructura será producto de las condiciones de la base económica. El problema no está en esta afirmación, sino en que la estructura aparece como el "Dios Oculto" que condiciona todo, marginando de esta relación la lucha de las clases sociales. Basta recordar la metáfora del edificio que utiliza Althusser para explicar esta relación: "La estructura de toda sociedad es como un edificio que posee una base (infraestructura) sobre la cual se elevan los pisos (Jurídico-Política) de la superestructura... los pisos superiores no se podrán sostener (en el aire) solos, nece

sitan reposar sobre la base..." (1)

De tal forma que la superestructura cambia cuando cambia la base, esto lleva a suponer que una crisis económica, deviene en crisis política, y que las contradicciones inherentes del capitalismo lo harán estallar tarde o temprano. Sin embargo, la historia del capitalismo ha demostrado que las graves crisis económicas, por las que ha atravesado no son suficientes para que la superestructura se derrumbe y con ella el control de las clases dominadas, es decir que la ideología y la cultura dominantes sean cuestionadas por la clase subalterna.

Así el problema no está en negar que la estructura económica, determina en última instancia la sociedad, sino en los mecanismos y resultados que esta corriente establece en esta relación, que lleva necesariamente a sostener una concepción mecanicista la cual tiene un carácter de determinismo mecanicista que haría del cambio social algo muy remoto por encontrarse tan estructuradas las formas de poder de la clase dominante o tan inminentes en un momento de crisis.

Al permanecer la superestructura sin cambio y en tanto no cambie la estructura, la ideología que es parte de la superestructura sería siempre la misma, de tal forma que la clase subalterna, no tendría posibilidades de superar la ideología en tanto la sociedad no cambie.

(1) ALTHUSSER, Louis. La Filosofía como arma de la Revolución. Pasado y Presente. Cuadernos de Pasado y Presente N° 4 -- Argentina 1974. p. 103

Entonces ¿cómo se produciría el cambio, si el elemento que es definitivo, la clase subalterna, está tan controlada? Para esta corriente el cambio se produce por situaciones y contradicciones inevitables del propio sistema capitalista, de ser así esto, el cambio habría que esperarlo sin hacer nada por él, ya que las contradicciones se agudizarán inevitablemente.

La lucha entre las clases, bajo esta relación asignada a la estructura y superestructura aparece determinada por características de simple sometimiento y sin respuesta por parte de los dominados ya que en la sociedad se encuentran elementos que garantizan el dominio; los aparatos ideológicos del estado (A.I.E.) y los aparatos represivos del estado (A.R.E.), no ubicando diferenciación entre coerción y consenso, ya que tanto uno como otro de los aparatos utilizan la violencia, los ARE directamente y los AIE simbólicamente. Es por medio de estos que el sistema garantiza la reproducción de las condiciones necesarias para seguir dominando.

Una lectura gramsciana de esto nos plantea algo muy diferente. La relación que se establece entre la estructura y la superestructura permite conocer los mecanismos de dominio de la clase en el poder, el reconocimiento de que lo económico determina la sociedad, no lo lleva a concluir que la superestructura es sólo reflejo de la estructura planteando "la unidad entre naturaleza y espíritu (estructura y superestructura), unidad de -

los contrarios y los distintos..." (2)

El sujeto toma "conciencia de su función social y de sus objetivos históricos en el mundo de la superestructura" (3), que es donde se expresa también la lucha de clases.

No porque se sostenga que la superestructura puede cambiar la sociedad, sino porque es en ésta donde los hombres se relacionan. Así el elemento de diferenciación se plantea, en términos de cómo se ubica el cambio social y el papel que la clase subalterna tiene en esto.

En este sentido para la teoría de la reproducción - el mundo de la superestructura, es lo que esconde las verdaderas relaciones sociales, el sujeto tiene una práctica de la cual no es responsable en la medida que no sabe para que sirve lo que hace, y no podrá superar esto debido a la ideología que no cambia hasta que cambie la sociedad.

Efectivamente la sociedad cambia cuando la estructura se transforma, lo contradictorio es cómo y por qué cambia; si sólo por las contradicciones económicas al capitalismo, o también por la lucha de clases que existe en la sociedad capitalista.

La sociedad capitalista para subsistir "requiere reproducir tanto sus condiciones materiales, como ideológicas,

(2) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci. Juan Pablos editor.

México, 1975 Vol. 3 p. 236

(3) GRAMSCI, A. Ob cit. Vol. 1 p. 34

por medio de la reproducción de los medios de producción y de la fuerza de trabajo tanto en su calificación necesaria como en el sometimiento de las mismas al imponer la ideología dominante..." (4)

Esta imposición de la ideología y la reproducción de la fuerza de trabajo, se realiza por medio del sistema educacional y de otras instituciones a diferencia de otros modos de producción pasados donde la preparación técnica e ideológica se daba en los centros de trabajo.

De ahí que al sistema educativo se le asigne un papel relevante por ser el "instrumento fundamental de la continuidad histórica; la educación considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción, a partir de la reproducción de un habitus que produce prácticas conforme a la arbitrariedad cultural..." (5), es decir que la escuela es la encargada de dar determinada concepción (información-ideológica) a la clase dominada que le sirve para actuar y pensar de acuerdo a los criterios dominantes y esta concepción de las relaciones sociales transmitida le impedirá reconocer las verdaderas relaciones sociales de producción.

Se deriva de este planteamiento la tesis que la ideología se impone por medio de la institución educativa como

(4) ALTHUSSER, L. Ob. cit. p. 99-101

(5) BOURDIEU P. y PASSERON J.C. La reproducción. Laia Barcelona-España. 1977. p. 73

una concepción aparente de la realidad, en la medida que no es la verdadera, y que subvierte un habitus anterior a la imposición del dominante. Esta tesis involucraría diferentes situaciones. Primero que la clase dominada antes de entrar a la escuela tiene un habitus distinto al dominante y en segundo lugar, la ideología y cultura que se impone en la escuela, es distinta en el sujeto de la clase subalterna a la dominante.

Es a partir de esta tesis y de estas contradicciones que empezaremos a analizar la ideología, la cultura y su relación con la educación y la sociedad.

Uno de los elementos fundamentales que le da coherencia a esta tesis es el principio de la arbitrariedad de la cultura que el sistema educativo difunde por medio del reconocimiento y aceptación de la "acción pedagógica (A.P.) que es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural...." (6)

Esta arbitrariedad cultural tiene relación con la conceptualización de la reproducción del sistema, en el cual la reproducción de la cultura es arbitraria, tomando como modelo para demostrar esta tesis el proceso biológico; "es el equivalente en el ámbito de la cultura a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología, siendo análogo el habitus al capital genético en la biología..." (7) Es decir, que la --

(6) BOURDIEU P. y PASSERON J. C. Ob. Cit. p. 45

(7) BOURDIEU P. y PASSERON J. C. Ob. Cit. p. 73

cultura produce un habitus que está determinado por las condiciones sociales que le dan origen y éstas responden coherentemente a los intereses dominantes. Se piensa que al igual que en la biología, el proceso social puede reproducirse sin alteraciones.

Con esta comparación se afirma que el cambio de las especies se da por modificación natural del medio, sin participación de los sujetos que sufren el cambio y debido sólo a condicionantes del proceso.

Al trasladar este esquema al medio social las transformaciones se dan por el reacomodo de sus elementos al margen de la actividad y contradicción de las clases sociales, y<sup>a</sup> que al igual que el medio natural éste se modifica de acuerdo a las variables del medio y las especies se adaptan a estas condiciones.

Al tomar esta forma de la reproducción biológica y al plantear la cultura como un proceso idéntico que es representativo de una clase social dominante, cuyo objetivo es reproducir por medio de la cultura el habitus dominante al margen incluso de la clase que lo impone, se concede al hecho un carácter natural y azaroso que lo impone.

Sin embargo, para Bourdieu y Passeron este proceso de imposición cultural tiene diferencias en los niveles de esta reproducción al plantear que en su dinámica existe una diferencia entre el trabajo pedagógico primario y uno secundario ya que sirven para "reproducir la estructura de la distribución --

del capital cultural entre los grupos o clases, contribuyendo - con ello a la reproducción de la estructura social..." (8), ciclos distintos para reproducir en los hijos de los trabajadores el habitus e ideología dominante y otra para reproducir los que manipularán la ideología y la técnica dominantes. Para Gramsci se trata de diferentes niveles de la cultura dominante, sentido común, cultura superior.

Es decir Bourdieu y Passeron, toman la cultura como única lo cual es correcto pero no diferencian niveles de la cultura, lo cual impide que quede claro el hecho que aún cuando -- la clase subalterna no tiene acceso a la cultura superior puede sin embargo contar con la posibilidad de participación en la ideología que la origina.

La cultura aunque sea la misma que originó al capitalismo varía y se desarrolla primero de acuerdo a las necesidades del desarrollo y consolidación del capitalismo; y segundo por la relación de esta cultura hegemónica con la clase subalterna, que determinó las características que la cultura dominante tiene en la clase dominada al no ser éstos sujetos pasivos -- no solamente que recibe sino que tienen la capacidad de adaptar las formas culturales dominantes a su situación.

(8) BOURDIEU P. Y PASSERON J. C. Ob. Cit. p. 51

El capitalismo ha ubicado los niveles y organización de la cultura de acuerdo al proceso de modernización de su aparato productivo, que determina las características de la modernización de la cultura y condiciona la difusión y apropiación de la cultura por la clase subalterna.

Por ejemplo: en el terreno educativo, el capitalismo pasó de una escuela restringida a una institución masiva que abarca dos niveles: la educación elemental necesaria para el cambio de conductas, hábitos, normas y los conocimientos elementales para impulsar el proyecto industrial; es decir una escuela que se expanda y organice de acuerdo al proyecto dominante, al ubicar las necesidades de educación de las masas, con respecto a la necesidad de nuevas pautas educativas para avanzar en la consolidación y desarrollo del sistema capitalista.

Dentro de esta concepción existe una distinción aparente a partir de la educación escolar, entre la cultura aceptada y reconocida como válida que forma fundamentalmente una concepción de lo bueno y lo malo, que se mide por la correspondencia con la concepción dominante y la cultura que es compartida por todas las clases sociales y que dependiendo del grupo social de pertenencia es como se asume.

La clase subalterna tiene formas culturales que son vistas como no deseables y moralmente malas, por ejemplo, el aspirar a vivir mejor sin trabajar "mucho". Esto no es producto de una concepción propia de la clase subalterna sino es producto de la concepción de la burguesía acerca del trabajo y su --

función, pero que sin embargo a nivel de sentido común aparece como inherente a la clase subalterna.

Estos son sólo algunos elementos que se apuntan para analizar si el sólo hecho económico basta para explicar los elementos que se oponen así como las formas de dominación de la clase subalterna. Y si el hecho económico puede incorporar a las masas a una concepción distinta, es decir a un habitus -- distinto al dominante, no sólo cuando se dé el cambio social, -- sino incluso en los cambios y modificaciones del sistema dominante: Por ejemplo, la reforma educativa del 1973 en México, implica un proceso de modernización integral en la estructura educativa. Sin embargo el proceso de modernización de la estructura educativa no ha ubicado automáticamente a la inmensa mayoría de maestros en la concepción de que son mejores las modalidades del sistema educativo después del 73 que antes.

La reforma ha avanzado a nivel de las cúpulas burocráticas, que desplazan proyectos no coherentes con el proyecto tecnocrático, pero sin embargo no han logrado incorporar al --- grueso de la población a compartir la concepción de una reforma eficiente y mejor. (Maestros, padres de familia, alumnos).

Al afirmar que la cultura se reproduce arbitrariamente, supone fundamentalmente una situación social pasiva, donde la burguesía instrumenta su proyecto sin oposición por parte de la clase subalterna, es decir una sociedad que cambia por si tuaciones circunstanciales, o por contradicciones que por sí so las harán estallar la contradicción Capital-Trabajo, al margen

de la actividad y lucha de clases.

Afirmar que la relación de imposición de la cultura dominante, se da sin contradicciones, es subestimar los mecanismos propios de la clase subalterna para reinterpretar la cultura dominante y generar normas y hábitos que aún la clase dominante también asume, el lenguaje coloquial por ejemplo.

En ese sentido no es que la clase subalterna tenga una cultura antagónica a la dominante, sino que la relación cultural no es lineal, sino condicionada y modificada por ambas clases, que modifican la cultura dominante, la reordena y modernizan, en el marco de los intereses del sistema capitalista, al no tener la clase subalterna "una concepción autónoma del mundo, de un método de pensamiento crítico..."(9) que no es inherente a ellos sino que se construye al lado de su organización como clase para sí.

Pese a lo que se ha querido derivar del planteamiento de la imposición de un habitus existente en la clase subalterna, que es subvertido por la imposición del habitus dominante, la teoría de la reproducción plantea una sola cultura válida para el conjunto de la sociedad.

La llamada cultura popular, para Bourdieu y Passeron es incapaz de generar un proceso distinto "el desconocimiento de lo que la cultura legítima y la cultura dominada deben a la estructura de sus relaciones de dominación entre las clases

(9) GRUPPI, Luciano y otros Revolución y Democracia en Gramsci  
Edit. Fontamara. Barcelona-España, 1981, p. 46

inspira, la intención "populi-culturalista" de liberar a las -- clases dominadas, dándoles los medios de apropiación de la cultura así como el proyecto populista de decretar la legitimidad de la arbitrariedad cultural de las clases dominadas, tal y como está constituida en y por el hecho de suposición dominada ca nonizada como "cultura popular" (10), tesis fundamental que hace que la teoría de la reproducción al reconocer una cultura única totalmente arbitraria, haya desembocado en una propuesta de des truir la escuela y equipararla a una fábrica de salchichas, tesis que ellos no plantean, pero que se derivó de esta concep-- ción de cómo está organizada la cultura.

Al plantear la arbitrariedad de la cultura, la insti tución escuela inmediatamente se convierte en un lugar que no - puede ser ganado por proyecto de la clase subalterna, al ser la institución fundamental que reproduce la cultura dominante, y - al no poder la clase dominada superarla. De ahí el planteamiento de que la cultura de la burguesía no podía ser combatida --- ideológicamente. O en el otro extremo, el populismo que canoni-- zó al pueblo. El pueblo tenía un habitus distinto que habría -- que rescatar y revalorar. El acercarse al pueblo se convirtió en un apostolado, vivir como él, vestir como él, trabajar como él, era rescatar lo propio y alejarse de la cultura dominante.

Ciertas posiciones no las contiene el planteo de - Bourdieu y Passerón, pero surgieron a partir de descubrir que

(10) BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. Ob cit. p. 64

la escuela reproducía la cultura dominante, y su tesis de que la cultura "no es más que la arbitrariedad de la cultura dominante..." (11) en esa medida no es sino imposición y coerción ejercida por diferentes mecanismos, que sólo son coercitivos.

La institución escuela, aparece como una institución que sirve a los intereses de la burguesía, (tesis correcta) pero sin posibilidad de hacer un trabajo distinto al determinado por la arbitrariedad cultural.

A diferencia de Gramsci la teoría de la reproducción, impide a partir de sus tesis una diferenciación entre coerción y consenso, entre hegemonía y dictadura, es decir una diferenciación en los mecanismos de dominación y difusión de la cultura.

No es la cultura sino la expresión de la concepción dominante de la realidad que elabora un bloque histórico por medio de sus formas de vida y sus prácticas diarias, lo que le da coherencia al proyecto político, por lo que no puede ser arbitraria, en la medida que es coherente con las características sociales, y está edificada y organizada por los proyectos políticos de la clase hegemónica, que varían por la situación económica pero también por relación y fuerza de la clase subalterna.

Los mecanismos que plantean Bourdieu y Passeron sobre cómo se forma y expresa la cultura, dan margen para definir

(11) BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. C. Ob cit. p. 64

a la cultura como forma de dominación, pero no así para ubicar la construcción de una nueva cultura como proyecto hegemónico - de la clase subalterna.

La cultura efectivamente responde a los intereses - de la clase que tiene el poder, pero esta cultura se forma y organiza no sólo en la escuela; el plantear un habitus distinto - al dominante nos lleva a plantear si es posible que la ideología y la cultura dominantes puedan quedar fuera de la formación del sujeto social antes de entrar a la escuela. En este sentido la educación forma un hombre necesario al sistema lo cual es corrrecto desde el análisis de Gramsci, pero la legitimidad y reproducción del sistema no se dan en forma tan mecánica.

En Gramsci el problema de la cultura es la necesidad de construcción de una cultura distinta a partir de la organización y politización de la clase subalterna que vaya conformando "una concepción de la vida coherente y unitaria que genere una ética, un modo de ver una conducta cívico-individual.." (12) que permita superar la ideología y la cultura vigentes.

La lucha ideológica existe en la institución escuela, sobre todo en sus niveles superiores, no por una situación de enfrentamiento de dos habitus distintos sino productos de - las características del bloque histórico, así en un estado fascista la lucha ideológica en la escuela quedará totalmente restringida en tanto que la sociedad política ha desplazado a la

civil; en un estado "democrático" es probable que los espacios escolares sean mayores. En síntesis, lo que se plantea es que estos cambios y posibilidades son ocasionados por la correlación de fuerza de las clases sociales, o bien por las características que tenga el Estado, en este sentido, el proceso educativo no es lineal en la reproducción, pero tampoco puede ser canonizado como generador del cambio social por sí sólo sin ninguna relación orgánica con el proyecto de la clase subalterna.

Para la teoría de la reproducción los que pueden tener una concepción distinta a la dominante serían sólo algunos intelectuales ya que la superación ideológica se ubica no en términos de la clase subalterna sino por la superación de la ideología burguesa por medio del discurso científico.

Esta alternativa puede desembocar en un academicismo, enseñar a la clase subalterna la verdad científica que le permita superar la concepción que hegemoniza, así para proponer una educación diferente, habría que enseñar el discurso científico y si esto se hace, no sería posible una propuesta educativa distinta. Para nosotros esta teoría empieza a dar vueltas en redondo al ubicar el proceso de la ideología --Escuela-Educación-- muy similar a la cultura.

La ideología es definida como "una representación imaginaria entre los individuos y sus condiciones de vida."(13) es decir que a partir de la imposición de la ideología dominan-

te, el sujeto asume el papel que debe cumplir socialmente "provistos de la ideología que conviene al papel que debe cumplir - en la sociedad de clase, papel de explotado con conciencia "cívica" "nacional" y apolítica altamente desarrollada: papel ( de agente de explotación) sabe mandar y hablar a los trabajadores etc..." (14) desarrollando una sumisión y dependencia del sujeto que no podrá superar, en la medida que la ideología oculta - la arbitrariedad de la imposición de la cultura dominante al - formar en el sujeto una visión imaginaria de la realidad, vi- - sión que le impide reconocer las verdaderas relaciones sociales.

Aunque contradictoriamente le permite creer en la - legitimidad de lo ilegítimo; es decir que a partir de reconocer la explicación falsa de la realidad y creer que ésta es legítima, lo ilegítimo de la misma es aceptado por la clase dominada.

Así esta teoría llega a la conclusión que la ideología lleva a realizar una práctica social, no sólo carente de - una concepción y práctica crítica de la sociedad, sino fundamen- - talmente basado en el desconocimiento de lo que hace con su tra- - bajo, es decir, el sujeto realiza una práctica inconsciente en el estricto sentido freudiano, "el maestro ni siquiera sospe- - cha el trabajo que el sistema (que lo supera y aplasta) les - - obliga a hacer..." (15)

El maestro educa bajo la concepción dominante de la

(14) ALTHUSSER, Louis. Ob. cit., p. 118

(15) ALTHUSSER, Louis. Ob. cit. p. 119

realidad porque no sabe lo que está haciendo en favor del proyecto de burguesía, o bien porque lo comparte y esto le da sentido a su trabajo. Asume la ideología, la difunde y organiza por medio de su práctica.

Pero esta difusión y práctica no cambiaría si se le informa que su trabajo sirve a la clase dominante, porque un discurso no cambia su práctica, y mucho menos hace que ponga en duda la explicación de la realidad que tiene; ponerla en duda implica otra forma de vida, otra concepción de la realidad, otro compromiso que no es posible asumir sólo a partir de un discurso nuevo.

En ese sentido no es que el sujeto no esté consciente de lo que hace, sino que comparte y cree en esta concepción dominante, que no puede dar paso a una nueva sin ser cuestionada.

El problema fundamental es cómo hacer que una concepción antagónica a la dominante, se asuma en la práctica y no sólo en el discurso ya que esto lleva a creer que el mundo puede ser transformado con palabras.

De ahí que la teoría de la reproducción sitúe la problemática de la ideología y la lucha contra ésta en el terreno del discurso, (discurso científico Vs discurso ideológico) aunque planteé que ésta se concrete en la práctica.

Al plantear que el sujeto asume la ideología por el desconocimiento de la arbitrariedad cultural, y que esta ideología puede superarse por medio del discurso científico, dejando fuera lo aparente y descubriendo las verdaderas relaciones,-

nos plantea varias interrogantes: ¿dónde se lograría conocer el discurso científico si la escuela reproduce la ideología? ¿cómo la clase subalterna marginada de la cultura superior puede arribar a este conocimiento? ¿cómo explicar contradicciones visibles en el sistema educacional y la ruptura de algunos intelectuales con el proyecto dominante?

Esta concepción reproduccionista ha llevado a grandes sectores de intelectuales a creer que existen compromisos teóricos con la realidad, o bien el extremo de creer que un discurso diferente al dominante (el marxista) los hace no compartir y ser inmunes a la ideología dominante, aunque su vida y práctica social sea exactamente igual a aquel sujeto que no tiene un discurso tan elaborado y comparte la ideología dominante.

La validez científica del marxismo plantea la superación de la ideología vigente por medio de la praxis que lleve a la transformación y construcción de una sociedad diferente a la capitalista.

Por lo mismo darle al discurso toda la posibilidad de combatir la ideología dominante al margen de prácticas verdaderamente distintas a las dominantes, lleva a ideologizar el marxismo, a convertirlo en un discurso diferente efectivamente pero incapaz de producir nada en la medida que lo que le dio sentido, la praxis crítica del sujeto social, es desplazada.

De ahí la exactitud de Gramsci al plantear que el hombre es lo que hace y no lo que dice, su hacer concreto es lo que define su ideología, su proyecto se define en la praxis y -

no sólo en el discurso.

Por otro lado la escuela al ser ubicada como instrumento de reproducción ideológica lleva a concluir que ésta no tendría ningún papel en el cambio social y por lo tanto una práctica consecuente, sería la de destruir uno de los A.I.E. (Aparatos Ideológicos de Estado) como sucedió con los "enfermos" en la U.A.S. (Universidad Autónoma de Sinaloa)\*

Ahora bien, al afirmar que la ideología cambia un habitus por otro supondría que existe una cultura y por ende una ideología de la clase dominada, que es totalmente antagónica a la dominante. Sin embargo, esta situación no queda clara en esta teoría ya que Bourdieu y Passeron no se refieren, ni avalan la tesis populista de una cultura e ideología de las clases populares que sólo tiene que ser descubierta: "El desconocimiento de lo que la cultura legítima y la cultura dominada deben a la estructura de sus relaciones de dominación entre las clases, inspira tanto la intención populi-culturalista de

«Liberar» a las clases dominadas, dándoles los medios de apropiarse de la cultura legítima, con todo lo que ésta debe a sus funciones de distinción y de legitimación (por ejemplo, el programa de las universidades populares).. como también el proyecto populista\*\* de decretar la legitimidad de la arbitrariedad cultural de las clases dominadas... canonizándola como cultura

\* Consultar Tecla Jiménez A. Universidad, Burguesía y Proletariado. Ed. de Cultura Popular, México. 1976.

\*\* Subrrayado nuestro.

popular..." (16), es en base a esto el por qué no queda claro si el habitus diferente que la escuela subvierte es el popular y - aunque éste sea incapaz de superar la ideología dominante, --- existe o bien se mantiene la tesis de que existe una diferenciación cultural entre la clase subalterna y dominante desembojando, aunque los autores no planteen, en la tesis populista que se analizará más adelante.

El sentido que le dan a la arbitrariedad de la cultura, lleva a concebir que la ideología y la cultura de los trabajadores se producirán, una vez que las condiciones económicas hayan cambiado. Ya que al igual que la teoría psicoanalítica descubrió el inconsciente, su funcionamiento y su explicación es válida para cualquier sociedad; ésta teoría de la reproducción se sustenta en la validez de su definición de la ideología y la cultura para afirmar que éstas tendrán los mismos mecanismos de arbitrariedad e imposición en cualquier sociedad.

De ahí que la diferencia entre la teoría de la reproducción y la teoría de Gramsci no sea sólo de matiz, ya que para la teoría de Gramsci la concepción de la realidad de la clase dominante de un período histórico es representativa de ella y no de todas las clases, de tal forma que la clase subalterna tiene que construir una cultura e ideología que les permita dirigir la sociedad, y ésta responderá, a la concepción de la realidad que se tenga.

De ahí que para Bourdieu y Passeron los mecanismos son los que siempre se repetirán, y en Gramsci la concepción ideológica responderá a la clase en el poder pero los mecanismos y formas varían de acuerdo a la concepción y clase de que se trate. Así los trabajadores tienen como clase la posibilidad de construir una cultura e ideología que exprese a su clase, -- (lucha por el poder) mientras que para la teoría de la reproducción ésta no cambia hasta el cambio del sistema o por la superación del discurso científico, convirtiendo el problema en un problema de especialistas encargados de explicar a la clase subalterna como se hace el cambio, ante la imposibilidad de ésta como clase de arribar al discurso científico.

De ahí que la institución escolar no sea vista como un lugar de lucha ideológica, sino como mero reproductor.

¿Se podría afirmar que como la escuela reproduce la ideología y la cultura dominante es mejor no enviar a los hijos de los trabajadores a ella para no subvertir el habitus de éstos, llegando a creer que antes de entrar a la escuela los hijos de los trabajadores llegan sin la ideología dominante? El proceso educativo, desde la perspectiva de Gramsci no se reduce al ámbito escolar y la organización de la cultura e ideología se da por diversos canales, de tal forma que cuando el sujeto ingresa a la escuela, ya porta normas, valores, hábitos que esta institución reforzará, y que corresponden ideológica y culturalmente al bloque en el poder, pero éstos no pueden ser inventados por la escuela.

Por ejemplo el sentido del deber es un estereotipo que responde al modelo social y no al modelo que pueda inventar la institución escolar, ya que éste se manifiesta en la concepción general del sujeto social que el sistema debe formar.

Esta reproducción de la ideología requiere para concretarse de la (A.U.P.) autoridad pedagógica que la legitime y al mismo tiempo efectúe el trabajo concreto, de imposición illegítima siendo el maestro el agente que realiza este trabajo.

Este es el encargado de reproducir en la clase dominada la ideología, sin darse cuenta de lo que hace, "recelan tan poco que contribuyen con su misma dedicación a mantener y desarrollar una representación ideológica de la escuela que se convierte en algo "natural", útil, indispensable e incluso benéfica en opinión de maestros contemporáneos..." (17)

El maestro por medio de sus prácticas diarias, realiza el trabajo que el sistema desea que haga pero desconoce el proceso de reproducción ideológico. (Reconocimiento/desconocimiento).

Si la autoridad pedagógica toma conciencia de la arbitrariedad de un modo particular de imposición o de una arbitrariedad cultural determinada no implica el reconocimiento de la doble arbitrariedad, es decir, del hecho de imponer violencia simbólica y de imponer el contenido (arbitrariedad de la cultura). Se puede dar cuenta de que ejerce la violencia simbólica

lica para enseñar, o bien de la arbitrariedad de los contenidos pero atacar esta doble arbitrariedad significa perder su A.U.P. "una A.P. (acción Pedagógica) que pretendiera develar en su misma práctica su verdad objetiva de violencia y destruir de esta forma el fundamento de la A.U.P. (Autoridad Pedagógica) sería - autodestructiva..." (18) es decir que bajo este principio ninguna práctica o contenido puede escapar a la ilegitimidad y a la violencia, de ahí incluso la crítica a las corrientes educativas que pretenden una acción no violenta de imposición, la escuela activa por ejemplo: "Se trata de los mitos socráticos o - neosocráticos de una enseñanza no dirigida, de los mitos roussonianos de una educación natural o de los seudofreudianos de - una educación no represiva..." (19). Así todas las corrientes de la pedagogía serían más o menos lo mismo y de hecho cualquier - posible alternativa tendría que ser ineficaz.

Estos mecanismos de reproducción no podrían ser superados por los sujetos en la medida que éstos no son conscientes "nunca se puede reducir a un acto psicológico y menos a una aceptación consciente, como lo demuestra el hecho de que nunca es tan completa como cuando es totalmente inconsciente..."(20)

Así lo que en Gramsci es aceptación de la concep---

(18) BOURDILU P. Y PASSERON, J.C. Ob. cit. p. 52

(19) BOURDIEU P. Y PASSERON, J.C. Ob. cit. p. 53

(20) BOURDIEU P. Y PASSERON, J.C. Ob. cit. p. 64

ción de la realidad de la clase hegemónica que la gente asume - e incluso defiende, tratando de concretizar con una serie de esfuerzos, en Bourdieu y Passeron es aceptado por un desconocimiento de la realidad, si esto último fuera correcto bastaría con - que la clase dominada "conociera" las verdaderas relaciones sociales, para cambiar y combatir al sistema ya que se correría el velo que no la dejaba ver la realidad.

Sin embargo el "conocer" otra concepción de la realidad no garantiza que en el sujeto vayan a existir cambios en los valores, hábitos y prácticas, etc.

El creer que en los hechos se confrontan ideas y no prácticas conduce a una confrontación de los discursos, y lo - que menos logra es una incidencia en la realidad. Todo puede seguir igual al margen de la participación democrática.

Esto último no quiere decir que la institución escolar pueda cambiar la sociedad, sino que puede ser un centro de lucha contra la concepción hegemónica en la medida que en ella se registran las contradicciones que imperan en la sociedad.

Por otro lado esta lucha debe corresponder a un proyecto global de cambio, ya que un proyecto educativo aislado sólo se convierte en una ilusión de intelectuales, que aunque -- bien intencionados no lograrán cumplir sus aspiraciones.

Finalmente se hace una distinción en los mecanismos de imposición en dos sentidos, tanto en el hecho en sí, como en los conten/dos significantes, "en un primer sentido, en la medida que las relaciones de fuerza entre los grupos y las clases -

que constituyen una formación social son el fundamento de un poder arbitrario... o sea, de una imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación)... y en un segundo sentido en la medida en que la limitación objetiva implica el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados tratados por la exclusión y selección que le es correlativa...." (21)

Esta doble diferenciación entre el hecho y el contenido le sirve a la teoría de la reproducción para explicar que la arbitrariedad no puede ser verificada empíricamente y a la vez - permite distinguir que no solamente por la fuerza se impone la arbitrariedad cultural, sino también por la fuerza lógica y racional de algunos de sus contenidos.

Es decir que existen contenidos y hechos que requieren de una mayor o menor coerción, por ejemplo: La ley de la gravedad se impondría por su propia lógica científica, en cambio el reconocimiento de la autoridad pedagógica se logra sólo por medio del uso de la violencia.

Esta doble diferenciación no se hace en el sentido de diferenciar la coerción y el consenso o de ubicar los niveles de la cultura, (sentido común, cultura superior) sino de ser coherentes con el discurso althusseriano de la diferenciación entre el discurso ideológico y el científico, y colateralmente para explicitar que todos los contenidos no son ideoló-

gicos.

Se produjo con esta teoría una serie de propuestas antiautoritarias que mantenían la misma concepción de la teoría de la reproducción, pero que planteaban, que al darse cuenta de los mecanismos escolares y sus fines había que hacer prácticas distintas a las que la burguesía quería.

No se tomó en cuenta aquí el proceso global del cambio, a partir del planteamiento de que el problema era crear - la consciencia necesaria para actuar, es decir, primero la ideología y luego la política.

Estas propuestas antiautoritarias, pequeño-burguesas ante la creencia de que todo es imposición y violencia simbólica, optaron por no enseñar nada, sólo lo que los alumnos quisieran aprender, lo "útil", y lo no burgués, sin ninguna disciplina, planteamiento no muy alejado de la propuesta de la escuela activa.

El maestro ante la imposibilidad de superar esa doble arbitrariedad trató de diluirse en los salones de clase. -- Ahora nadie enseñaba a nadie, sino todos aprendían sin método y sin disciplina.

Ninguna obligación y deber debía ser exigido ya que esto era burgués. La autoridad pedagógica para dejar de serlo - tuvo que permitir un libre acceso y promoción de la escuela, - sin enseñar nada.

Si esto lo viéramos en los niveles básicos, puede - presentar las siguientes consecuencias: el niño de clase popular

se queda sin armas para competir en la sociedad y posiblemente con muchas dificultades para acceder a niveles superiores en el sistema educativo. El dejar que un niño no aprenda a leer y escribir correctamente, sumar, dividir, etc. es dejarlo sin las herramientas necesarias, esto le impediría aún más tener acceso a la cultura.

Por otro lado la concepción que un niño al leer y escribir sólo aprende símbolos, sin conocer qué papel juega esto en la formación de un pensamiento lógico que permita una autonomía intelectual y moral, es un planteamiento atrasado, y es pontaneísta, en el sentido de creer que la formación del pensamiento lógico, es algo que se produce al margen de lo que se realice. En los niveles superiores del sistema educativo fue donde ésta propuesta tuvo más auge.

Se dijo correctamente que la escuela hacía énfasis en el discurso y no en la práctica, que ésta desplazaba el conocimiento por los papeles. Pero a estas prácticas se le opusieron prácticas alternativas que más que rescatar un conocimiento crítico lo pusieron en segundo plano, mientras que lo prioritario fueron relaciones humanas. Es decir, produjeron una ruptura entre sujeto y objeto de conocimiento. Se dejó de evaluar los cursos, bajo el planteamiento de que la evaluación era objetiva y arbitraria en la medida que sólo contemplaba el juicio del maestro; se llegó al ultrademocratismo "todos sabíamos lo mismo; maestros, alumnos", situación en la cual no existían criterios, sino sólo el slogan de la igualdad.

Esta propuesta nunca ha logrado su objetivo, ya que en lugar de modificar la situación la seguía produciendo; ahora todos aprueban, no se discrimina a nadie, pero para la mayoría de los alumnos, esto no es la lucha contra el sistema, (porque ni siquiera lo tienen planteado) sino una forma más fácil y sencilla de ser promovidos de un grado a otro, simplificando la obtención de los papeles que tanto se cuestionan en el discurso, sin cambiar la concepción del alumno con respecto a lo que significa el título. Este sigue siendo el objetivo central y no otro pese a todas estas prácticas "democráticas" abrieron las puertas a las respuestas contestarias en la educación, lo que ha servido para legitimar el sistema de promoción y estancia en las escuelas. Estas propuestas están alejadas de un compromiso real de cambio ya que no constituyen un ámbito de participación para el cambio, sino que en última instancia favorecen la existencia de un medio que queda aislado de la problemática general de la sociedad.

Con esto la práctica pedagógica tiende a ser ideologizada, se vuelve cada día más de sentido común, atacando el conocimiento crítico, reduciéndolo al sentido común, vulgarizando el marxismo al volverlo una serie de discursos mágicos que no sirven para nada, en la medida que se aleja de la praxis; primero hay que "conocer" para después actuar, (superar el discurso ideológico)

Es decir, esta propuesta lo que genera es un bajo nivel académico que más que atacar al sistema le evita proble-

Esta propuesta nunca ha logrado su objetivo, ya que en lugar de modificar la situación la seguía produciendo; ahora todos aprueban, no se discrimina a nadie, pero para la mayoría de los alumnos, esto no es la lucha contra el sistema, (porque ni siquiera lo tienen planteado) sino una forma más fácil y sencilla de ser promovidos de un grado a otro, simplificando la obtención de los papeles que tanto se cuestionan en el discurso, sin cambiar la concepción del alumno con respecto a lo que significa el título. Este sigue siendo el objetivo central y no otro pese a todas estas prácticas "democráticas" abrieron las puertas a las respuestas contestarias en la educación, lo que ha servido para legitimar el sistema de promoción y estancia en las escuelas. Estas propuestas están alejadas de un compromiso real de cambio ya que no constituyen un ámbito de participación para el cambio, sino que en última instancia favorecen la existencia de un medio que queda aislado de la problemática general de la sociedad.

Con esto la práctica pedagógica tiende a ser ideologizada, se vuelve cada día más de sentido común, atacando el conocimiento crítico, reduciéndolo al sentido común, vulgarizando el marxismo al volverlo una serie de discursos mágicos que no sirven para nada, en la medida que se aleja de la praxis; primero hay que "conocer" para después actuar, (superar el discurso ideológico)

Es decir, esta propuesta lo que genera es un bajo nivel académico que más que atacar al sistema le evita proble-

mas, ya que la falta de competencia en la formación actúa como elemento objetivo para no tener acceso al mercado de trabajo.

Por otro lado, sus prácticas academicistas pretendieron dar respuestas a la problemática del cambio social, al margen del movimiento real, tergiversando la función del intelectual orgánico de los trabajadores.

A la luz de esta primera propuesta, paralelamente se desarrolló otra que partía de que la escuela lo único que hace es reproducir la ideología y los cuadros necesarios para la producción, de acuerdo al principio de la arbitrariedad cultural.

Al plantear que la escuela inexorablemente reproducirá el sistema social, y que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, condujo a una limitación muy importante, dejar sin ninguna opción al proceso escolar "que es una de las trincheras y fortificaciones de la clase dominante" (22) ya que es la institución que forma los intelectuales necesarios para el sistema y organiza la cultura dominante.

Se planteó a partir de estas corrientes alternativas que condujeron a prácticas anarquistas, destruir la escuela a partir de ser conceptualizada una fábrica de salchichas que producía sólo lo que el sistema productivo quería.

Se propone destruir la escuela sin luchar, dejando

(22) GRAMSCI, A. Cuadernos de la Cárcel. Vol. 2 Edit. Era

el paso libre a las opciones académicas (tecnocráticas) del sistema, facilitándole con esto la instrumentación de una política educativa que no encontrará resistencia en la práctica y contenido que se imparten. Al mismo tiempo destruir el agente burgués que hacia el trabajo de inculcación: el "Maestro".

Esta propuesta desembocó en un extremismo sin precedentes y sin alternativa, no sólo política, sino también académica. El creer que la escuela y el maestro son productos pasivos del sistema, limitó su acción a oponerse a las prácticas educativas por ser burgueses o bien creyendo que sólo bastaba mostrarle al pueblo el carácter burgués de la sociedad para que la revolución se produjera.

La teoría de la reproducción cierra las puertas a una alternativa práctica aunque sea a nivel contestatario a la práctica pedagógica dominante.

Su análisis en muchos puntos es correcto, profundizó el estudio crítico del aparato educativo que se venía haciendo; sin embargo aceptar que éste reproduce sin contradicciones, es negar el espacio de lucha ideológica, que asume condiciones contradictorias, dependiendo de la correlación de fuerzas de las clases sociales y apostar a un bloque de poder excesivamente rígido e inquebrantable.

### II.3 GRAMSCI Y LA TEORIA DE LA LIBERACION, SU CONCEPCION Y PERSPECTIVAS.

La teoría de la educación de la liberación surge en América Latina, en un momento de lucha de los sectores populares por sus verdaderas reivindicaciones.

En América Latina la educación, tradicionalmente, siempre ha sido tomada como motor del desarrollo social dentro de los marcos del capitalismo, considerándose uno de los elementos fundamentales para consolidar y reproducir dicho sistema social.

Es la teoría de la liberación la que otorga a las funciones que la educación cumple en el proceso de cambio social, como una instancia diferente, convertirse en ámbito político, no sólo como reproductora del sistema social, sino como un espacio de lucha contra el sistema vigente.

Esta teoría sintetiza una corriente educativa que intenta definir la problemática de cómo arribar a una práctica educativa que permita a las clases subalternas tomar conciencia de su papel histórico.

La teoría de la educación de Paulo Freire es la que sirve de base para el desarrollo de diferentes prácticas educativas en América Latina, adquiriendo la forma de prácticas alternativas al sistema educativo oficial, como en el caso de Perú, o convirtiéndose en parte de un nuevo sistema educativo, como se planteó en Cuba y Nicaragua.

Es decir, la propuesta de Freire permite plantear como la educación se relaciona a un proyecto alternativo, como práctica concreta y no sólo como discurso teórico; su propuesta llega en los hechos más allá que sus planteamientos.

Analizaremos la concepción de Paulo Freire a partir de lo que entiende en torno a la función de la educación, lo que implica el rol del maestro, del alumno, de la cultura, etc.; sus proyecciones como alternativa, no dedicándonos al método de alfabetización específicamente.

En el planteamiento teórico de la pedagogía de la liberación aparecen concepciones formalmente contradictorias: la teoría de Althusser y la concepción humanista populista; y decimos "formalmente contradictorias" porque implementadas de determinada manera logran producir algo en común.

La teoría de la liberación parte de que la educación sirve para transmitir y reproducir la ideología dominante, tesis althusseriana; planteando que este tipo de educación -- deshumaniza al sujeto, esta tesis tendrá suma importancia para definir la propuesta educativa de esta corriente, ya que sustenta que la liberación se realiza plenamente, sólo bajo un proceso que humanice al oprimido; es decir, bajo un permanente diálogo que permita, lo que Freire denomina "una búsqueda permanente que hacen los hombres unos con otros, en el mundo, en y con que están de su Ser Más"...(1). Esta búsqueda implica necesariamen-

(1) FREIRE, Paulo, ¿Extensión o Comunicación?, Siglo XXI. México.- 1975.p. 23

te una comunicación constante que posibilite ir descubriendo su mundo y comprometiéndose con el cambio del mismo: "La pedagogía del oprimido tendrá dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo (\*) de la opresión y se van comprometiéndose en la Praxis, con su transformación y el segundo, es que una vez transformada la realidad opresora esta pedagogía pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación"...(2)

De acuerdo a este planteamiento el sujeto descubre la realidad, ya que ésta no es aprehensible para el sujeto al tener éste una falsa conciencia de la realidad, que puede ser superada por la reflexión y el diálogo que llevan a la praxis. Freire plantea que una concepción del mundo puede ser superada por la sola reflexión de las experiencias y vivencias del pueblo.

La conciencia se problematiza a partir de un discurso crítico que se basa en la experiencia empírica y particular de cada sujeto. Conciencia que se reflejará en la acción.

Así para esta teoría la crítica a la concepción dominante se da a partir de un modo particular de ver y analizar la realidad, "propia del pueblo". Esto supone la posibilidad de que el pueblo tenga una concepción absolutamente distinta a la

(\*) Subrrayado nuestro.

(2) FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI, México - 1981. p. 17

dominante; se plantea que el pueblo tiene una cultura propia, -- sobrealorando expresiones populares de la cultura, que se ubican como antagónicas a la cultura hegemónica.

En el planteamiento de Freire las ideas de la clase hegemónica no abarcan al conjunto de las clases sociales, -- desconociendo que "la clase que tiene a su disposición los medios de producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente..."(3) (\*)

Es decir, que un hombre no puede estar al margen de las relaciones sociales, aún cuando pertenezca a la clase -- subalterna. La idealización que elabora la clase dirigente sobre las relaciones materiales, son las ideas dominantes, de ahí, que la conciencia que el hombre tiene de sí mismo y de la realidad, no está condicionada por la concepción particular que éste pueda tener, sino por la concepción hegemónica.

Si no contemplamos este problema, la práctica crítica del sujeto aparece, efectivamente, como un producto de la reflexión sobre las relaciones sociales, pero vista desde una concepción distinta. Sin embargo, tal concepción no puede con--

(3) MARX, C. y ENGELS, F. La Ideología Alemana. Cultura Popular, México 1974 p. 50

(\*) Subrrayado nuestro.

formar una cultura antagónica a la hegemónica en tanto nos construya una concepción nueva que se traduzca en nuevas prácticas organizativas y políticas de la clase subalterna; mientras tanto, estas ideas sólo serán ideas particulares de un grupo que no tiene la posibilidad de enfrentarse a la cultura hegemónica, y aún si lograra enfrentarse no crearía un ámbito de transformación.

Esto no nos lleva a subestimar las experiencias populares, como si éstas no existieran o fueran falsas. Sólo que hay una diferencia entre incluir estas expresiones que el pueblo se da, como parte de una realidad; a pensar o sostener que existen definidas dos realidades que aparecen como antagónicas, claramente perfiladas.

El conocer, para Freire significa: descubrir en su sentido más empirista; los diálogos irán descubriendo lo necesario y consecuentemente se producirá la praxis.

Así, el problema de la praxis es analizado por -- Freire, como producto de la discusión de los contenidos formales del ámbito educativo, ámbito arreglado bajo determinadas -- circunstancias conforme él lo propone. La actitud y actividad -- del sujeto se da, entonces, como reflejo de prácticas educativas formales, y no como producto de prácticas políticas del sujeto, formas políticas-educativas que involucren nuevas prácticas que son resultado de su participación en la lucha y organización de su clase.

El papel que le asigna Freire a la educación, espe

cificamente referida al ámbito escolar, es claro: sirve para -- formar la conciencia, que permitirá arribar a la praxis trans-- formadora en los oprimidos. Derivando de esto que la acción y - reflexión se dan mecánicamente, separando el nivel de la con-- ciencia de la praxis, como si ambos se dieran en momentos dife-- rentes; pienso, luego existo.

El aprender a leer y escribir, según Freire, produ-- cirá, por sí sólo, la práctica transformadora en cada sujeto, - si evidentemente se incorpora la discusión de los temas genera-- dores, el analizar las palabras generadoras; se daría lugar a - la reflexión y discusión que proceden de la realidad popular, - pero la superación de esta reflexión en una práctica distinta - tiene que enfrentar un problema fundamental: cómo se resuelve - la contradicción entre lo que pensaba (vieja concepción) y lo - que piensa ahora (nueva concepción).

Para Freire, al no tener planteado el problema de la praxis, que involucra la organización de clase, la cuestión se reduce a respuestas y actitudes del educando que son conside-- radas aún en forma individual, lo que no significa, a nuestro - juicio, un aporte real para resolver el problema de la transfor-- mación social. El que un hombre se percate de que produce cultu-- ra al construir un pozo, no subvierte la cultura hegemónica, ni comienza a conformar una organización popular.

En cambio, Freire afirma que el sujeto descubre la realidad en el diálogo, y esto lo tiene que llevar necesariamen-- te a comprometerse en la lucha por el cambio social; es decir, -

este proceso por sí mismo, posibilitaría una opción política. - No habría que enseñar, ni aprender nada, sólo hay que descubrir la realidad, la cultura, y el proyecto del pueblo que subyacen en su forma de vida.

Este planteo encierra algo muy diferente al planteamiento gramsciano, para el cual conocer implica prácticas -- distintas, no azarosas, sino organizadas alrededor de una voluntad colectiva, cuyo aspecto central es la organización política.

Quando Freire se refiere al pueblo, a los oprimidos, al sujeto capaz de arribar a su liberación, alude a todos los sectores pobres de la sociedad, que nada tienen que ver con los sectores medios, incluso con los intelectuales o burócratas. Ser pueblo, significa vivir como él, ser como él. Todo aquello que no provenga de este sector no está "canonizado"; retomando lo dicho por Bourdieu y Passeron, se trata del proyecto populista que decreta "la legitimidad de la arbitrariedad cultural de las clases dominadas tal como está constituida en y por el hecho de su posición dominada, canonizándola como "cultura popular"..."(4)

Freire afirma que la concepción del pueblo tiene un elemento de ruptura, en sí mismo, con la ideología dominante.

Los procesos de lucha espontánea, de resistencia de la clase subalterna, más que constituir una ideología antagónica

(4) BOURDIEU P. y PASSERON, J.C. "La Reproducción" Laia Barcelona 1980, p. 64

nica a la hegemónica, permiten entender que la ideología no es fija e inmutable, ni es el mundo de la apariencia o la falsa conciencia, sino una concepción que es representativa del bloque histórico. En este sentido, la clase subalterna asume esta ideología no linealmente, sino con contradicciones generadas a partir de lo que esta ideología difunde y las condiciones materiales en que vive la clase subalterna. Esta contradicción no estalla por sí misma, pero permite que esta clase supere la ideología dominante, arribando a la destrucción del bloque histórico vigente y convirtiéndose en la nueva clase dirigente.

El pueblo no puede ser abarcado más que como una nación-pueblo, es decir, en la posibilidad de una clase capaz de generar un nuevo tipo de estado, que sintetice "las aspiraciones más profundas de la nación-pueblo", una voluntad colectiva que promueva una nueva forma de vida ética y moral.

Freire entiende que el pueblo descubre su historia y se compromete con ella de manera espontánea, esto parece concretarse en la política de algunos gobiernos populistas en América Latina que le asignan a la educación una determinada posibilidad y exaltan una supuesta condición innata de las masas para contribuir en el camino del desarrollo y la consolidación de una cultura nacional. Existe en Freire la concepción de que a partir de un proceso educativo formal se arribe al proceso revolucionario.

Por lo tanto, el proceso revolucionario asume características que idealizan formas culturales que no son siem-

pre de resistencia a la cultura hegemónica. Esta concepción parte de plantear que existen dos culturas, la dominante y la cultura del silencio (de los oprimidos), definiéndola en el sentido antropológico, como todo aquello que produce y hace el hombre es cultura. Los ejemplos del pozo y el gato que se exponen en "La Educación como práctica de la libertad" evidencian que para Freire existen dos culturas: la reconocida que en Gramsci sería cultura superior, y la de los oprimidos que para Gramsci es el sentido común y el folklore, sólo que a diferencia de Freire éstos son elementos de una sola cultura, la cultura hegemónica y no producto de dos culturas.

En la teoría de la liberación son dos concepciones del mundo y de la realidad totalmente antagónicas. La cultura de los dominados pre-existe, ya está construida, sólo hay que descubrirla.

A partir de esta diferenciación, para Freire la verdadera cultura del pueblo son sus expresiones, su forma de sentir y ver su realidad, por medio de la reflexión y la crítica arribará al conocimiento verdadero de la realidad y a reconocerse como hombre, y no como cosa; "estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica" (5)

Al plantear que esta forma de cultura llevará a una serie de prácticas distintas, no se ubica a la cultura como

(5) FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Ob. Cit. p. 62

una concepción de la realidad que se traduce en "una ética, un modo de vivir, una conducta cívica e individual..." (6) que es difundida al conjunto del bloque histórico, donde el sentido común y la cultura superior están ubicados en niveles distintos. Esta cultura difunde los elementos generales: valores, hábitos, normas, etc., a todas las clases sociales; y a la vez elementos culturales que son generalizables, que están determinados por la clase social a la que se pertenece y por las formas institucionales de transmisión de esos elementos a un sector de la clase subalterna.

La concepción de Freire acerca de la cultura, lo lleva no sólo a plantear la revalorización del folklore popular sino a ver en éste la expresión de la cultura del pueblo, dándole a la cultura un sentido neutral; "la cultura es toda creación humana..." (7), al margen de la conformación del bloque histórico del que se habla, haciendo una diferenciación entre la cultura dominante y la cultura del pueblo, sin tomar en cuenta la concepción que les da forma cultural e ideológica.

El problema no está en rescatar las expresiones populares, ya que esto lo han hecho algunos gobiernos populistas en América Latina: Cárdenas en México, Belaunde Terry en Perú, Perón en Argentina, etc., sino en cuestionar si estas experien

(6) GRAMSCI, Antonio. Obras de Antonio Gramsci. Juan Pablos -- Editor. México 1980, Vol. 4 p. 22

(7) FREIRE, Paulo. La Educación como práctica de la libertad. - Siglo XXI, México 1975, p. 105

cias constituyen una cultura antagónica a la cultura hegemónica, expresiones que por sí solas serían críticas y permitirían al pueblo arribar a una concepción distinta de la realidad.

La falta de conocimiento de la técnica y los recursos necesarios para la producción son una forma de discriminación y dominio. Por ejemplo: el que un campesino crea que su buena cosecha depende de condiciones no controlables por él, como que llueva, que no haya heladas, etc., beneficia a la clase dominante, al tenerlo sometido a partir de marginarlo de los recursos que puedan aumentar su independencia y al desconocer y no poder aplicar las técnicas agropecuarias más avanzadas. Esta marginación no sólo es técnica, sino también social; el que él crea que su fracaso se debe a algo externo a la realidad y no a la distribución de los recursos y la técnica, lo que ve producirá en el campesino una práctica acrítica, es decir, no participativa, donde el sujeto y la realidad actúan como dos mundos independientes.

¿El que existan expresiones culturales como las de los grupos indígenas, ejemplifican una cultura distinta, o son partes de una cultura pasada que se mezcla con la vigente? Analizado en el contexto de una cultura nacional, es parte de ella, ya que a diferencia de otros procesos, en otras partes del mundo, en América Latina, la formación del bloque histórico incorporó necesidades parciales, no sólo del proletariado industrial, sino también de estos sectores indígenas, para la construcción del proyecto hegemónico.

La clase subalterna e pontáneamente no supera la cultura e ideología hegemónica, y menos si está alejada de la construcción de un proyecto global donde el pueblo no sea reivindicado sólo como parte de la sociedad, sino como el sujeto capaz de realizar una práctica de construcción a partir de sus propias necesidades de clase.

Freire plantea una cultura, desde la perspectiva populista, que se ubica en las expresiones culturales del pueblo, el baile, el lenguaje, la música, etc. Expresiones particulares que tienen características populares, pero que no conforman una concepción totalmente distinta a la hegemónica.

¿El que el pueblo hable caló le permite arribar a una concepción crítica y el que el intelectual lo hable lo acerca al pueblo?

El problema no está en negar que existen elementos de resistencia, ya que la cultura tiene elementos contradictorios, al ser un proceso no sólo de imposición y aceptación, sino también expresión de contradicciones antagónicas. El trabajador tiene planteada una explicación coherente de la realidad, sin embargo la visión hegemónica de un mundo armónico tiene planteadas contradicciones como la forma de vida del obrero, que es lo más alejado de la cultura hegemónica, la miseria contradice la concepción hegemónica de una sociedad democrática e igualitaria.

Es decir, los elementos contradictorios de resistencia parten de las condiciones materiales, y generan una acti

tud política dentro de la concepción ideológica-cultural que -- tiene el pueblo.

Lo que en Freire constituye la cultura popular, es sólo una cultura "compuesta de elementos impuestos, recibidos - sin crítica y provenientes de las clases dominantes..Todo ello es reelaborado, redifundido por la cultura popular pero de mane- ra no crítica... Ello se explica por la ausencia de una concep- ción autónoma del mundo, de un método de pensamiento crítico en las clases dominadas..." (8)

En este sentido, el simple reconocimiento de las - expresiones culturales no ubican una cultura antagónica.

La cultura de las masas se construye en el proceso de cambio social, mientras que para Freire la cultura es pree- existente y subyace en la clase popular, sólo hay que descubrir- la por medio de la educación problematizadora.

De esta última concepción de la cultura se deriva lo que es la educación y cómo puede servir al proceso de cam- bio social.

En otro sentido, para Freire el sujeto (el pueblo) y su práctica se sintetizan conforme avanza el proceso educati- vo, la definición de educación es clara en este sentido: "Acción y reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlo..."(9) Acción que es sinónimo de hacer por la revolución y reflexión a

(8) GRUPPI, Luciano. "El concepto de Hegemonía en Antonio Grams- ci" en Revolución y Democracia en Gramsci. Fontamara Barce- lona, 1981 p. 46

(9) FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. p 7

pensar críticamente la realidad.

Se educa para la praxis, la alfabetización produce "el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo "pronuncian", esto es, lo transforman..." (10) afirmando que esto por sí mismo produce la praxis transformadora.

La educación para Paulo Freire tiene la función de generar la crítica de la sociedad, en los oprimidos, y es por medio de ésta que va a descubrir su cultura y su posibilidad como sujetos transformadores de la realidad. Partir de la función que se le asigna a la educación, implica hacerlo desde la concepción y significación de la educación problematizadora como alternativa a la educación bancaria, que sólo transmite conocimientos sin crítica y cosifica al sujeto.

La educación hegemónica sirve para alienar e impartir conocimientos enciclopédicos. La educación problematizadora o de la liberación subvertirá la concepción dominante partiendo de la experiencia cognoscénte del sujeto que se da de manera espontánea y sintetiza "un conocimiento que deriva continuamente de su propia práctica..." (11) De ahí que la educación problematizadora deba hacer que estos conceptos surgidos de la práctica cotidiana sean cuestionados a partir del proceso educativo como proceso de diálogo en el cual educador-educando rein-

(10) FREIRE, Paulo. ¿Extensión o comunicación? p. 46

(11) FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea..Bissau, Siglo XXI México

ventan y transforman el conocimiento.

El educador no puede ser el que deposite contenidos, ni el educando quien los archive; el educando será el sujeto de su propia educación al participar en este proceso. El educador será también educando, de tal forma que nadie educa a nadie; los hombres se educan en comunión bajo un permanente diálogo que permita transformar y descubrir la realidad.

Freire plantea que en este proceso debe existir en el educador fe en el pueblo. "Será en su convivencia con los oprimidos, sabiéndose uno de ellos -sólo que con un nivel diferente de percepción de la realidad- como podrán comprender las formas de ver y de comportarse de los oprimidos..." (12)

Podemos afirmar que esta concepción de educar y acercarse al educando es semejante a la expuesta por San Agustín (354 d.c.): "alegría y no tedio debe experimentar quien enseña para que su enseñanza sea eficaz... debe usar palabras llanas e imágenes sencillas.... el maestro se realiza en el amor - con que se adapta al educando, con que desciende al nivel de su comprensión... y casi podría decirse que quien enseña aprende - del que aprende..." (13)

El maestro sólo debe guiar el conocimiento y no debe imponer nada. El conocimiento es producto del diálogo. Frei-

(12) FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. p. 56

(13) ABBAGNANO, N. y VIS ALBERGHI, A. Historia de la pedagogía.

re asume que la fábula de Epiménides el embustero se puede concretizar.

¿Cuál es el resultado de esto a nuestro juicio? --

El buscar que desaparezca el autoritarismo y la imposición del conocimiento, hecho que ha producido en cierta medida que poco se aprenda, ya que el conocimiento, que es un elemento de transformación, pasa a segundo plano, enfatizando las actividades empíricas. Esta concepción provoca prácticas educativas, que si bien importantes en la mayoría de los casos, son asistenciales, antiautoritarias, anarquistas, y plantean que la cultura superior no tiene ningún sentido.

Corrientes antiautoritarias que definen la relación educativa, como aquello donde nadie enseña a nadie, donde el conocimiento se tiene que producir espontáneamente, sin dirección, ocasionando que la contradicción planteada entre la escuela y la cultura superior sea desplazada por una alternativa que aspira a una igualdad formal y no histórica. Nosotros nos atreveríamos a plantear un criterio de autoridad que no está en ninguno de los dos sujetos del proceso, ni en el objeto, sino en el proceso mismo de conocimiento, proceso que permite el desarrollo necesario para oponerse a la dominación en búsqueda y creación de una alternativa concreta.

El creer que sólo acercándose al pueblo se puede pensar como él, ha ocasionado una serie de prácticas semejantes a las de los misioneros cristianos, acercarse al pueblo y mantener la comunión espiritual con él en términos de sacrifi-

cio y humildad; ¿esto ayudaría a avanzar a las masas en su organización?

Para Freire la educación formal deberá hacer que se libere el sujeto, a partir de una explicación real de la sociedad, logrando como consecuencia el compromiso del sujeto con el cambio social.

Uno de los cuestionamientos centrales que le formulamos a esta concepción es que la práctica educativa trasciende los ámbitos formales de lo escolar, la práctica político-pedagógica debe politizar a las masas populares, descubriendo los mecanismos educativos, concretizarlos en prácticas políticas distintas; ya que la filosofía de la praxis es una "concepción de masa, una cultura de masa, y de masa que obra "unitariamente", es decir, que tiene normas de conducta no sólo universales en idea, sino "generalizadas" en la realidad social... (y la práctica) no puede ser concebida por lo tanto, sino en función de tal unidad social, esto es como política, como función de dirección política..." (14)

La práctica pedagógica, en tanto práctica social y política, no está dada por los métodos o contenidos formales, sino por la participación y construcción de las masas en una nueva concepción del mundo que se difunde en su lucha y organización cotidiana. Es decir, que la posibilidad de la clase subalterna de superar la ideología y cultura vigentes está plan-

teada en su hacer político que implica necesariamente prácticas educativas distintas.

Por ejemplo:

Un trabajador que participa en una huelga, desarrolla un proceso político-pedagógico en la medida que su participación en la lucha le posibilita conocer los problemas concretos. La necesidad de difundir su lucha, de procurarse los medios para sostener la huelga, de participar en las decisiones del rumbo a seguir en este proceso, etc. producirán en él una actitud política distinta a la de aquel trabajador que no participa. Esta actitud política diferenciada involucra necesariamente prácticas nuevas y la conformación de una visión de la realidad distinta a la hegemónica. Todo esto fue producto de un proceso político-pedagógico que se ubica en sus prácticas y en la explicación que elabora sobre éstas.

Este proceso de conocimiento implica construir una alternativa, a diferencia de lo planteado por Freire donde el descubrir significa que la realidad es algo dado, "existe un orden ideal absoluto que está ya predeterminado en las cosas..." (15) y que disciplina estructuras físicas y socioeconómicas; sólo hay que ordenarlas conforme a los intereses de los oprimidos.

Por otro lado, al definir Freire que la escuela

(15) GARGANI, Aldo, y otros, Crisis de la Razón. Siglo XXI

sólo imparte contenidos cuya finalidad es alienar, deja de lado el papel que juega la cultura superior, apareciendo todo conocimiento elaborado por el sistema capitalista como totalmente descartable para formar. Así, el plantear la elevación del nivel académico, exigir una mejor formación en la escuela, es visto como un planteo academicista de teóricos que nada tienen que ver con el proceso de concientización del pueblo.

El conocimiento se reduce a la actividad empírica, que se aprende, adecuando un medio específico con métodos y recursos que propiciarán el diálogo educador-educando. Pero contradictoriamente para Freire la educación que sólo sirve para cosificar, alienar e introducir el opresor en los oprimidos, tiene posibilidades de ser el elemento que permita la concientización, con sólo cambiar las formas educativas.

Así la educación propuesta por Freire, es el medio para alcanzar la liberación quedando claro que la conciencia de las masas es producto de esta práctica fundamentalmente, y no de un proceso de politización que plantee la necesidad de la organización política, y que incluye necesariamente una visión educativa mucho más amplia.

Desde nuestro punto de vista, la educación incluye el ámbito de la ideología, siendo la educación el proceso por medio del cual se forma el hombre que el bloque histórico requiere; variando de acuerdo a las necesidades de modernización, expansión y organización del sistema, tanto en lo económico como en lo cultural, y como el medio donde participan el conjunto

de contradicciones que el propio sistema plantea. De tal suerte, que el proceso educativo no sólo apunta a difundir la ideología, sino a difundir y organizar la cultura hegemónica, dándose en este proceso una serie de contradicciones que el planteamiento de Freire no permite resolver al ver la educación como simple reproductora del sistema.

Por ejemplo:

La distinción que promueve la misma escuela entre la cultura reconocida y las formas culturales no reconocidas, (expresiones populares fundamentalmente), no son más que expresiones culturales estereotipadas acordes a la forma de vida de la clase dirigente, que provocan la autodevaluación de la clase subalterna en la medida que éstas reconocen lo alejadas que están con respecto a ese modelo cultural pero nunca podrá hablarse como promoción de dos culturas distintas.

El que el niño de la clase subalterna no se exprese con el lenguaje formal lo discrimina de la promoción en el sistema educativo, consecuentemente al acceso al conocimiento superior y a la posibilidad de conocer y manipular la cultura, tal como lo hacen los intelectuales de la clase dirigente, pero esto no significa que esta diferenciación en el lenguaje le permita superar la cultura hegemónica, finalmente la refuerza a partir de su aceptación, quedando en el sujeto de la clase subalterna los valores de lo bueno, del expresarse correctamente, etc. En consecuencia sigue expresandose conforme lo hace su clase social, pero pretende acercarse a un modelo estereotipado

muchas veces aceptado y deseado.

Esta distinción y niveles de la cultura organizados y difundidos por la educación son irrelevantes para la concepción de Freire, dejando al margen el problema de la organización política y la posibilidad de generar prácticas-políticas-pedagógicas antagónicas.

En el caso del método de Freire, este tipo de prácticas político-pedagógicas están limitadas, ya que su concepción y método no llevan a la acción política del sujeto para conformar su propia educación. Esto implicaría la formación de un sujeto social con una concepción distinta a la hegemónica, donde esta formación no se puede restringir al aspecto formal y escolar de la educación, sino a la construcción de una concepción ética y moral que sea producto de su organización como clase social.

A partir de la experiencia en Guinea-Biseseau, donde Freire es invitado a participar en la campaña de alfabetización, su concepción incorpora elementos que antes no contemplaba.

En Guinea-Biseseau se había producido una revolución social, con el 90% de la población analfabeta. ¿Cómo se logró la politización de las masas populares, si el proceso educativo formal era casi inexistente en esta colonia portuguesa? Necesariamente a partir de un proceso político-pedagógico diferente al que se da en el ámbito escolar.

En el caso de Guinea-Biseseau la educación, para

Freire, es el medio que consolidará el proceso revolucionario.- Si la educación no ha generado este proceso, puede contribuir a consolidarlo. Esta afirmación no puede negarse, ya que las experiencias de Nicaragua, Cuba y Guinea-Biseseau, demuestran cómo las campañas de alfabetización contribuyen a consolidar el proceso revolucionario.

Pero la concepción de Freire sobre la educación alternativa, sigue siendo la educación formal, el método de alfabetización propuesto en Brasil, desconociendo prácticas político-pedagógicas que no están englobadas en la concepción tradicional de lo que es una práctica educativa.

La politización de las clases subalternas en Guinea-Biseseau, se logró por prácticas educativas distintas: el que un militante le enseñe a otro a elaborar un volante, o bien a manejar un arma, son prácticas educativas que cumplen con características de la educación como formadora social. Formar estos elementos en la clase subalterna es tan importante como para la clase dirigente lo es formar un sujeto acrítico, que no sólo es producto de la acción de la institución escolar sino de todas y cada una de las relaciones y prácticas educativas -- que desarrolla la clase dirigente, ya que éstas son relaciones y prácticas de hegemonía.

Cuando Freire plantea el acto político-pedagógico, lo remite solamente a la relación entre la alfabetización (lo pedagógico) con la finalidad de ésta en función del proyecto del PAIG\*(lo político). Es decir, que para Freire lo pedagógico,

la alfabetización no es político, no involucra a la praxis, lo político únicamente está presente por la ligazón de la alfabetización al proyecto del PAIG, por el fin para el cual se realiza ésta.

Este planteamiento remite el acto político-pedagógico a uno de sus aspectos, dejando al margen la formación de nuevas prácticas sociales que eduquen, producto de la forma en que se alfabetiza y de una concepción del mundo distinta; la politización es producto de la educación de las masas, en el proceso de construcción de una voluntad colectiva.

En las experiencias de Nicaragua, Guinea-Biseseau y el Salvador, la alfabetización no es la promotora de la politización de las masas; en este proceso revolucionario no fue la espontaneidad del pueblo la que produjo la revolución sino que éste fue organizado y dirigido por una organización política. -

El Freire de la "Pedagogía del Oprimido" veía la relación masas-poder popular sin instancias organizativas, este problema en Guinea-Biseseau es asumido y reconocido por Freire, pero dándole las características de la posición sustentada en la "Pedagogía del Oprimido". El partido debe tener las características que le asigna al educador en su propuesta inicial.

La vanguardia debe no imponer nada al pueblo sino aprender de él; "lo que se impone, de hecho, no es la transmisión al pueblo de un conocimiento previamente elaborado cuyo proceso implicará el desconocimiento de lo que para el pueblo es sabido y sobre todo, lo que el pueblo sabe, sino una devolu-

ción que se hace al pueblo, en forma organizada, de aquello que nos ofrece en forma desorganizada..." (16) es decir, el pueblo vuelve a aparecer como aquel al que sólo se le debe ayudar a organizar su concepción difusa, este es el papel del partido. Por esto, pese a que reconoce la existencia de la organización política sigue sustentando su primera concepción de la lucha espontánea que arriba a la lucha política, nada más que ahora ayudado por un organismo al servicio de las masas el PAIG.

El partido no aparece como el intelectual colectivo educador de las masas, es decir "aquel que actúa sobre un -- pueblo disperso y pulverizado para suscitar una voluntad colectiva..." (17) el que organiza y dirige una reforma intelectual y moral; por lo mismo debe ser representativo de las expectativas del pueblo-nación, en un momento de su desarrollo.

El príncipe moderno no puede partir de la nada, sino de un proyecto político que esté sustentado en prácticas políticas que están organizadas y dirigidas a romper la ideología dominante, por tanto no son producto de lo espontáneo sino de la concreción de un programa político. Así el ubicar al partido como necesario, involucra la diferenciación entre las masas y el partido, entre las estancias de masas y éste. La necesidad de la vanguardia, plantea el problema de que el pueblo de manera espontánea y anárquica no puede arribar a la toma del poder.

(16) FRIERE, Paulo. Cartas a Guinea-Bisseau.

p. 36

(17) GRAMSCI, A. Obras de Antonio Gramsci.

Vol. I p. 26

Es por esto que la relación que establece Freire entre la vanguardia y el pueblo lleva a la negación de la organización política, como elemento dirigente, dejándole el papel de servidor de las masas.

Por lo mismo para Freire la síntesis entre el partido y las masas se produce en el permanentemente diálogo entre la vanguardia y éstas.

La experiencia de Guinea hace que Freire reconozca la necesidad de la organización política y la necesidad del compromiso militante con el proceso de cambio, a pesar de ello no cambia su posición acerca de la educación formal, puede generar un proceso político distinto al dominante a partir de sí misma.

El que Freire haya incorporado estos elementos no cambia sustancialmente su concepción inicial ya que sigue asignando al proceso las mismas relaciones; una relación dialógica entre maestro-alumno, un conocimiento que parte de lo empírico, y un método que cumple la función de concretizar sus planteamientos.

Pareciera que el militante del proceso de Guinea-Bissau y la vanguardia del mismo es aceptable sólo en sociedades y procesos revolucionarios.

Rescatando para América Latina su propuesta original: utilizar los espacios institucionales para avanzar en la conformación de un proceso educativo formal distinto. Construir un proceso que incorpore al pueblo al cambio social por medio de la alfabetización; propuesta que no contempla la necesidad -

de la organización política y la militancia del educador y del educando en el proceso de transformación.

Es decir, no enfrenta las contradicciones fundamentales; le otorga al elemento ideológico un poder que no está planteado en la propia lucha de clases. Sólo en determinadas circunstancias, como las de Guinea-Biseseau, se retoma el problema de la organización política, cuando ésta ya está configurada, ya que desde su punto de vista, ésta nada tiene que ver con la "educación posible". "Hay hechos históricos, políticos, culturales e ideológicos que de cierta manera condicionan la acción, pero es importante saber cuáles son los límites en esta o aquella institución para llevar a cabo una educación, la educación posible..." (18) El plantear nuevamente la educación en los marcos institucionales, preparando las condiciones para la educación ideal, introduce la posibilidad de que en la sociedad actual puedan existir prácticas educativas distintas en lo formal, cuestión que desde nuestro punto de vista es producto de no partir del hecho de que el problema del cambio social es un problema de poder e intervienen los proyectos de las clases sociales y no sólo la buena voluntad de los oprimidos. El plantear la posibilidad de una educación ideal dentro de los marcos institucionales, es la creencia de poder ganar la superestructura, entendida sólo como instituciones del orden civil, al mar---

(18) Entrevista "Deben reinventarme, pero no repetirme" Paulo Freire en Revista Educación de Adultos. Vol. 1 N° 1 Oct-Nov-1983 p. 52

gen de la ideología y la cultura hegemónica.

El plantear democratizar la educación institucional es un planteamiento que puede ser reivindicado por grandes sectores de la clase trabajadora. Pero esta lucha no puede incorporar una educación socialista, en la sociedad capitalista.

Es decir, el luchar por democratizar el aparato educativo y dar la lucha ideológica en el interior de esta institución, posibilita un espacio de lucha y no un sector liberado en el estricto sentido del término, al margen de zonas liberadas en lo político y en lo militar. La trinchera que es la escuela, vuelve a perder sentido bajo un planteamiento espontaneista y populista, que sueña con poder liberar a los sujetos a partir de liberar las instituciones sociales.

Por esta razón, nosotros afirmamos que Freire cambia en lo formal su concepción de allí que el método de Freire y su concepción logran resultados muy diferentes en Nicaragua que en México. Es posible que en el primer país haya sido aplicado en forma más idónea, pero lo que es evidente es que allí las condiciones son más propicias, lo que pasa en México es que se habla de una mala aplicación, cosa muy factible; pero un análisis más profundo nos remitiría seguramente a más conclusiones como son las propias limitaciones de un planteo que aunque correcto es educacionista, por tanto es ineludible que se enfrente a problemas de hecho y a condiciones no existentes.

Para Freire, en México y en América Latina el acto político-pedagógico tiene que ser remitido a la educación insti

tucional, Freire tanto en Guinea-Biseseau como en la "Pedagogía del oprimido" entiende el proceso de una educación nueva dentro de los marcos formales, y no como una nueva relación de hegemonía.

De tal forma, el problema a resolver no concluye con Freire, plantear la construcción de una educación para la revolución, en donde la práctica político-pedagógica sea el elemento central de esta nueva educación que permita avanzar en el proyecto de los trabajadores: la revolución.

### CAPITULO III

CONCLUSIONES: EL PAPEL DE LA CULTURA, LOS IN-  
TELECTUALES Y LA EDUCACION

### III. CONCLUSIONES: EL PAPEL DE LA CULTURA, LOS INTELLECTUALES Y LA EDUCACION.

El problema que a lo largo del desarrollo de este trabajo se ha analizado en las diferentes corrientes pedagógicas, es cómo abordan la relación entre la escuela, la educación, la ideología y la cultura y la incidencia de estos elementos en la construcción de una nueva sociedad; a partir de los cuales podemos establecer, desde nuestra perspectiva, las limitaciones de estas corrientes educativas y a la vez señalar cuáles de los planteamientos gramscianos aportan hacia la superación de estas limitaciones.

#### TEORIA DE LA DESESCOLARIZACIÓN (IVAN ILLICH)

Partiremos por señalar que para la teoría de la desescolarización la posibilidad de arribar a una nueva sociedad, a una sociedad más igualitaria, está dada por la desaparición de las instituciones sociales, y en particular de la escuela.

El análisis que elabora en torno a la escuela, es un análisis que no ubica a la escuela como parte de la sociedad civil, y como un elemento que contribuye a la concretización de un proyecto político-cultural hegemónico que desplaza el bloque histórico. Para esta teoría, la escuela es una institución aislada, por lo tanto los elementos que la conforman se definen a partir de sí misma, y no en función del conjunto del bloque histórico.

Es por esto, que aún cuando la escuela aparece como aquella institución que conforma hábitos y valores, estos son vistos como

una imposición y reproducción definida por las burocracias - escolares, al margen de la ideología y cultura de la clase hegemónica. En la medida que son las burocracias quienes definen el proceso escolar, el sujeto que transita por la escuela no tiene un papel activo, ni la posibilidad de desarrollar - ninguna praxis que le lleve a romper la estructura planteada en la escuela y a modificarla, apareciendo la alternativa de la desescolarización como la salida más factible.

Este planteamiento se ubica dentro de la corriente educativa tradicional que conceptualiza el proceso educativo - como la transmisión de conocimientos, hábitos y valores, en - donde se da un proceso lineal, sin rupturas, sin contradicciones. Esto lleva a negar las contradicciones sociales que se - expresan en el proceso educativo, y por tanto la posibilidad de la praxis crítica del sujeto, en la medida en que la educación sólo responde al proceso de desarrollo por el "bien social común", no a un interés definido por la clase que dirige el bloque histórico.

Aún cuando en la teoría de la desescolarización existe una crítica a lo definido como el "bien social común", no - está planteado como un elemento clasista establecido por una determinada clase social, sino únicamente como algo impuesto a toda la sociedad al parecer de manera arbitraria o azarosa, que como tal debe dejar de serlo, por medio de la destrucción de - la escuela, que es la institución que concretiza la imposición de esos valores, hábitos, conocimientos, etc.

Frente a esto, el problema de la modificación de estos hábitos, valores, conocimientos, etc., en suma de una nueva concepción de la realidad, queda reducido a un problema individual, dónde la acción particular del sujeto define lo que se requiere y quiere aprender, buscando los canales y medios para satisfacer esta necesidad; negando la posibilidad de plantear a la escuela como una trinchera de lucha donde la praxis crítica de los sujetos que participan en ella, definan y construyan nuevas relaciones pedagógicas que tiendan a la construcción de una nueva concepción de la realidad.

En la propuesta de Illich, el elemento de la praxis del sujeto, desde nuestro punto de vista, si se deja a la acción individual y particular, tenderá a diluirse en el bloque histórico, sin encontrar elementos aglutinadores que las sintetizen en prácticas colectivas que lleven a modificar dicho bloque. Tanto el análisis que elabora de la escuela, que en algunos puntos es correcto, (mercantilización de la escolarización, relaciones entre alumno-contenidos, etc.), como su alternativa tiene la limitación de no dejar cabida a nuevos elementos que permitan efectivamente dar la lucha en la escuela, como institución que forma parte de la sociedad civil, y portanto que posibiliten enfrentar el proyecto político-cultural del bloque histórico. Su propuesta sólo desplaza la problemática hacia instituciones más amorfas, pero no resuelve el problema de la praxis político-pedagógica del sujeto, la modificación de las relaciones de hegemonía que se dan en el proceso educativo y

y social en general, dejando de lado la formación de un sujeto crítico.

Por tanto, su propuesta adolece de un proyecto político que permita encarar el problema educativo a nivel escolar, y a nivel más global.

#### LA TEORIA DE LA REPRODUCCION (BOURDIEU-PASSERON)

En el análisis de la teoría de la reproducción, la limitación más importante, que desde nuestro punto de vista tiene, es aceptar que la escuela reproduce sin contradicciones y de manera lineal, negando el espacio de lucha ideológica y política que depende no de la estructura de la institución escolar, sino de las condiciones y contradicciones sociales, apostando con este planteamiento a un bloque de poder excesivamente rígido e inquebrantable.

La teoría de la reproducción niega la posibilidad que existe en la escuela de luchar por un proyecto democrático que evite efectivamente reproducir el esquema dominante y avance en la democratización del aparato escolar, no sólo entendiendo esta democratización como un proceso de puertas abiertas, sino como una serie de propuestas académicas, que sean diferentes al proyecto hegemónico, todo esto relacionado con un proyecto global que permita verdaderamente contruir espacios de lucha, y no la ilusión de que la escuela puede ser cambiada al margen de la sociedad.

Bajo el análisis de la teoría de la reproducción, queda claro que el aparato educativo, su legalidad y la su puesta democracia del mismo, no se rige por el principio de negarle la entrada a las masas sino por un proceso que involucra una serie de prácticas, que por un lado discriminan, y por otro favorecen la reproducción jerárquica de la sociedad.

Lo que la teoría de la reproducción no responde es al cómo hacer frente a estas prácticas reproductoras, pareciera que el cambio social habría que esperarlo pasivamente, dada su inevitabilidad, y aceptar que este proceso se dará al margen incluso del bloque histórico de que se trate.

Esta falta de respuesta al cambio social es producto de un análisis extremadamente mecánico, de los elementos que conforman el bloque histórico, que lo hacen aparecer como algo rígido e inamovible.

#### LA TEORIA DE LA LIBERACION (PAULO FREIRE)

En el caso de Freire, su limitación radica en restringir el proceso educativo a un proceso formal y tradicional. La educación nuevamente es definida en los mismos términos que la educación institucional, independientemente que se plantee que se da fuera de la escuela. Por ello sostiene que bajo determinadas prácticas pedagógicas formales (enseñar a leer y escribir con el método Freire), el sujeto toma conciencia y asume la necesidad de enfrentar -

la ideología y cultura vigentes, pasando de hecho a otro nivel: la práctica. Así podemos observar como la práctica que da fuera del proceso educativo cómo práctica de una cultura diferente.

Es decir, el elemento educativo permite trascender y revalorizar la cultura del pueblo, pero su función se agota en -- cuanto lo logra.

Así el problema de la reflexión y la práctica pasa por el canal de la educación formal (enseñar a leer y escribir), de tal manera que la educación en Freire se restringe a subvertir los esquemas tradicionales del proceso educativo formal: la relación maestro-alumno, contenidos que se imponen, etc., pero no incorpora el proceso de transformación educativa como continuidad de un proceso global. De ahí, que el compromiso del educador sea sólo establecido en términos de ser quien prepara las condiciones para que este proceso se dé, dejando de lado la educación como un proceso complejo y diverso que apunte a la síntesis de la práctica político-pedagógica, no como instancias separadas sino como una concepción nueva de la realidad.

En la teoría de la educación de Freire subsiste el planteamiento de que el pueblo se organiza espontáneamente, dejando al margen el problema de la organización política de éste. La organización política no se da de manera espontánea, sino a través de la organización y difusión de las formas -- que la clase subalterna genera en su lucha por un bloque histórico nuevo.

## LA IMPORTANCIA DE LA CULTURA Y LOS INTELECTUALES

Retomando algunos de los planteamientos gramscianos, creemos que se pueden superar algunas de las limitaciones - expresadas en las tres corrientes educativas analizadas. Centralmente la sistematización de la relación entre la cultura, los intelectuales y la educación, así como los límites y posibilidades reales de la escuela permitirán avanzar sobre esta problemática.

En el contexto de América Latina la relación entre - los intelectuales y la cultura, tiene que ser establecida a - partir de definir la importancia de la cultura nacional, en - términos gramscianos; no como un discurso alternativo, sino - como la expresión de un bloque histórico nuevo, de una nueva hegemonía, de un movimiento de masas, en el cual se manifieste el proyecto de la clase subalterna.

En este sentido, la construcción de una nueva cultura se da a partir del movimiento de masas, estableciendo la distinción y superación de lo espontáneo y la conciencia. La formación de una nueva cultura pasa por la conformación de diferentes expresiones de lucha y de organización de la clase subalterna y paralelamente por la búsqueda de la historicidad del proyecto en construcción.

Entendemos esta nueva cultura nacional diferenciada - de la conceptualización que hace de ella el discurso y prácticas populistas, la cultura nacional implica una concepción del mundo, capaz de aglutinar al pueblo disgregado y disperso,

que produzca prácticas y formas de vida diferenciadas de las dominantes.

La construcción de una nueva cultura nacional, expresión de una nueva hegemonía, involucra necesariamente "una reforma intelectual y moral" del bloque histórico, es "una modificación revolucionaria, consciente y común de la historia... (que lleva) a su efectiva transformación recíproca y a una convergencia autodisciplinada hacia 'un fin lejano'"(1); ( la revolución, una nueva sociedad). Es decir, que esta reforma intelectual y moral lleva a los hombres del bloque histórico a romper con las resistencias que les impiden desarrollar su capacidad autónoma para ser gobernantes y gobernados a la vez; los lleva a desplegar todas sus capacidades para decidir y dirigir al bloque histórico, soldando sus voluntades individuales en una voluntad colectiva.

La reforma intelectual y moral y la construcción de una nueva cultura nacional comprende no el hacer grandes descubrimientos, sino llevar a la masa a pensar críticamente su realidad. No se trata de generar formas contestarias al sistema, mito de la concepción que reivindica la cultura popular como antagónica a la dominante, sino de un proceso de construcción de una nueva forma de conceptualizar la realidad, de relacionarse y actuar en ella.

(1) BODEI, Remo. Comprender, Modificarse. Modelos y Perspectivas de Racionalidad Transformadora, en Crisis de la Razón, a cargo de Aldo Gargani. Siglo XXI, México, 1983. p.201.

Pero debemos tener en cuenta que los individuos no arribamos a esta elaboración superior de la concepción de la realidad de manera inmediata, existen una serie de mediaciones que expresan las contradicciones de la sociedad. Es decir, en la medida en que se ha transformado la realidad subsisten formas de vida y prácticas atrasadas. El poder llegar a superar esta contradicción, entre una racionalidad avanzada y praxis atrasadas no es un problema sólo teórico o filosófico, sino que atañe a un problema político-pedagógico, con contradicciones y mediaciones para llegar a ella. Situación por la cual es necesario reconocer el papel de la ideología y los mecanismos de dominación que impiden al sujeto asumir esta nueva concepción

El conocer implica el transformar lo conocido, este proceso se da por la ruptura y superación de las resistencias que estos mecanismos de dominación interponen. De ahí, la necesidad de que la "voluntad colectiva" y la "reforma intelectual y moral" deban ser sintetizadas en un política organizada y no dispersa que permita a la clase subalterna destruir estos sistemas de dominación.

El problema político-pedagógico encara la necesidad de construir una nueva racionalidad que se convierta en una fe, es un problema que tiene que ser resuelto por una práctica que demuestre al sujeto que esta nueva explicación tiene un sentido real. La posibilidad de creencia -

del sujeto, no sólo radica en la estructuración lógica del discurso, sino fundamentalmente de la constatación de éste en en el terreno concreto.

La constatación de lo concreto se da en el terreno de la política, que permite una serie de prácticas político-pedagógicas del sujeto que asume esta nueva racionalidad, asumiendo una concepción distinta de la realidad, que plantea la construcción y la necesidad de transformación, -- donde el conjunto de la clase subalterna asume la nueva -- concepción en la medida en que ésta ha devenido en sentido común, en una nueva forma de vida.

Es decir, que la clase subalterna no llega a tener un discurso tan elaborado del nuevo proceso, como lo podría tener un intelectual, sin embargo esto no quiere decir que el conjunto de la clase no llegue a asumir el proyecto futuro, lo nuevo; independientemente de la elaboración del -- discurso que tenga sobre la nueva concepción.

El sujeto pasa del conocimiento tergiversado de su individualidad, a la pertenencia consciente a una clase. Este proceso puede no ser explicado por un discurso lógico, se traduce en una serie de prácticas distintas a las hegemónicas. Esto se logra en la medida que esta racionalidad sea producto de una praxis concreta que lleve a una comprensión transformadora de la concepción de la realidad. "Las conciencias de los hombres, en particular las de aquellos que atraviesan por una fase profunda de transformación, --

pueden estar ( y a menudo, de hecho, lo están) escindidas, y pueden volverse contradictorias...."(2).

En la medida en que las conciencias de los hombres están en contradicción, están escindidas, su voluntad y su conciencia se convierte en un campo de batalla donde se enfrenta lo vivido, lo que se sabe, la actuación y la lucha por transformar todo esto, lo que implica ruptura y continuidad. Ruptura con la concepción vigente y continuidad en el proceso histórico.

Esta transformación del sujeto en su concepción es así mismo la transformación del mundo y de las relaciones en que cada hombre se mueve: "por eso se puede decir que cada uno se cambia a sí mismo, se modifica, en la medida en que cambia y modifica todo el conjunto de las relaciones en las que es el centro de anudamiento... Si la propia individualidad es el conjunto de tales relaciones, formarse una personalidad, significa modificar el conjunto de estas relaciones..."(3). Es por esto, que afirmamos que este es un problema político-pedagógico que abarca la transformación de las relaciones sociales en términos de la praxis política del sujeto, a su vez también es un problema pedagógico, ya que comprende la modificación y transformación del sujeto, tanto en su personalidad, como en su formación y concepción.

Ahora bien, destacamos esta transformación de las relaciones sociales, de la praxis del sujeto, ya que comienzan a conformar una conceptualización superior y crítica de la realidad. El sujeto arriba a ella a través de un proceso político-pedagógico que le permite cuestionar e incorporar

( 2) Ob. cit. p. 207.

(3) GRAMSCI, A. Quaderni del carcere, edición crítica al cuidado de V. Gerratana. Turín, 1975. p. 13-15. Citado por Bodei, P. Comprender, Modificarse, Modelos...

elementos de crítica, que hacen que la concepción anterior se derrumbe y dé paso a nuevas concepciones y prácticas. No podríamos plantear que un sujeto "conozca" o "comprenda" esta elaboración superior de la realidad, si no involucra un cambio y transformación en sus prácticas cotidianas.

Así estas prácticas cotidianas que abarcan necesariamente su lucha y organización como clase subalterna, en la síntesis entre teoría y práctica, son prácticas que ubican una nueva educación, es decir, una formación del sujeto; esta educación no involucra sólo el aspecto formal sino una serie de mecanismos propios que permiten generar formas educativas que posibilitan transmitir creencias, hábitos, valores, etc., empalmadas con aquellas formas educativas necesarias para formar una nueva cultura.

Socializar las prácticas y formas de cómo se organiza y dirige una lucha, ubica dos niveles: los mecanismos propios de las masas para educarse y las nuevas prácticas y formas educativas que son sintetizadas en la política.

En este sentido, el planteamiento de una educación antagónica a la hegemónica está determinado por su posibilidad de responder a las necesidades de organización y lucha de las masas populares, dónde el ámbito de la institución escolar está incluido en este proceso aunque no sea el único.

Así, la educación popular no puede ser el traslado de formas educativas formales al ámbito no institucional. El que no exista el edificio no implica que se haga educación popular, ya que la mayoría de -

los planteamientos pedagógicos están ubicados en lo formal.

De ahí, que la formación de una nueva cultura, sea planteada en términos de una nueva hegemonía, no como el rescate de algunos elementos o características de expresiones culturales.

La educación planteada así tiene un papel muy importante en proceso de formación de una nueva cultura, de una nueva hegemonía. El proceso político-pedagógico abarca mucha más de lo que se hace en el ámbito escolar, sin desdeñar por esto, ese ámbito, como se verá más adelante.

La clase subalterna, como todas las clases sociales, necesita de sus propios intelectuales que impulsen y construyan su proyecto social. El intelectual es el sujeto que aporta con su praxis política a la construcción de la nueva hegemonía, es decir, está comprometido políticamente con el proyecto de lucha y organización de la clase subalterna. En este proceso de construcción de una nueva hegemonía, existe la necesidad del intelectual orgánico (especialista+político), que sea un dirigente, que sea aquel sujeto que ha alcanzado la capacidad de gobernar y ser gobernado, al mismo tiempo.

El intelectual orgánico de la clase subalterna, no puede ser definido únicamente como aquel que asistió a la escuela y se compromete con el proyecto de los trabajadores, sino también como aquel que se forma en un proceso político-pedagógico que se da en la fábrica, en los sindicatos, en las organizaciones de masas, etc.

El intelectual orgánico es aquel que logra superar la contradicción entre teoría ( concepción de la realidad) y praxis, que no

separa la afectividad y la pasión de la racionalidad avanzada. En él - se trata de superar la escisión entre lo que se comprende racionalmente y lo que es querido intencionalmente, que avanza en la construcción de un proyecto colectivo que se sintetiza en el "intelectual colectivo", - el partido, la organización política.

Este cambio del individuo en particular, difícilmente podría - apuntar a una transformación social, el problema está en cómo un conjunto de individuos, de sujetos sociales se asumen como parte de una clase social, como quieren alcanzar el mismo fin y proyecto intencionado, y - realizan una praxis que los lleva a la construcción de una "voluntad colectiva", de un "intelectual colectivo", que es quien organiza y dirige la lucha de la clase social.

¿Pero cómo puede una clase social querer el mismo fin? Aquí es donde radica el papel del intelectual orgánico, que debe tener la capacidad de construir ese fin intencional a través de una concepción avanzada de la realidad y de praxis políticas diferenciadas a las dominantes, debe al mismo tiempo difundir esa concepción y praxis diferenciadas. En este proceso de constitución del intelectual orgánico, de transformación de la conciencia del sujeto y de difusión de la nueva cultura, es donde la educación entendida como proceso político-pedagógico tiene un papel a desempeñar.

#### LIMITES Y POSIBILIDADES DE LA ESCUELA.

La escuela tiene la función fundamental en el bloque histórico de difundir y organizar la cultura hegemónica. Por lo mismo es un institución con características contradictorias y con una determinada flexibi

lidad para instrumentar el proyecto hegemónico.

Al estar ubicada en el terreno de la difusión de la cultura, - tanto a nivel del sentido común como de la cultura superior, se introducen elementos contradictorios entre lo que se difunden y lo --

que la realidad es. Los hábitos y valores idealizados por la clase hegemónica y difundidos por la escuela producen situaciones contradictorias: el orden no es sólo el orden económico de la - sociedad, sino también la disciplina a la autoridad y la sumisión de la clase subalterna; los contenidos formales son los conocimientos necesarios para la formación de la "productividad". Sin embargo estos -- que aparecen como elementos inevitables en la escuela, tienen la posibilidad de ampliar y profundizar las contradicciones existentes, aun<sup>na</sup>do a la posibilidad de difundir masivamente el nivel de la cultura superior.

Es decir, que la escuela no sólo difunde la ideología y la - cultura, sino que forma a los intelectuales necesarios al bloque histórico. Estos intelectuales no pueden conocer sólo la ideología, requieren de conocimientos específicos que les expliquen las problemáticas que - tendrán que resolver. El conocimiento de estas problemáticas genera con tradicciones en el intelectual, entre la explicación de la realidad que la escuela le da y la ideología asumida.

Por esto la escuela tiene la posibilidad de generar crítica a la concepción hegemónica, en la medida que se profundiza el conoci- miento del proceso social, es decir, la explicación de las relaciones sociales que se establecen en el bloque histórico. La escuela trata - de formar especialistas que sólo ataquen una parte del problema, la -

parte individual, dejando de lado la problemática social. Trata de parcializar el conocimiento, especializándolo, permitiéndole al sujeto -- ser eficiente sólo en esa parte del proceso, desligándolo del contexto y necesidades, no sólo sociales, sino también de su propia disciplina.

El planteamiento de la posibilidad de la escuela en la construcción de una nueva hegemonía, se ubica en ahondar en el terreno del conocimiento de la formación de los intelectuales. El conocimiento no parcelado, ni vulgarizado implica la posibilidad de elaborar una crítica al bloque histórico vigente a diferencia de un conocimiento acrítico, eficientista y tecnocrático.

El pugnar por elevar el nivel académico se convierte en una lucha democrática; romper el esquema de las partes que se explican a sí mismas, pasa por la comprensión de que éstas no pueden ser explicadas sino a partir del todo. La lucha por la democratización de la escuela no sólo es la lucha por incidir en el cambio de autoridades, o pedir formas y estructuras más democráticas de participación sino que también implica incorporar la contradicción del conocimiento de la cultura superior, a fin de conducir a la construcción de una visión historicista y racional de la realidad.

Este proceso debería generarse no sólo en las instituciones escolares de nivel superior; si la escuela trata de formar un sujeto acrítico, que conozca sólo determinados aspectos de la realidad, el problema está en cómo rebasar este planteamiento y producir lo que la cultura hegemónica no hará: conocimientos y hábitos críticos, que "no

signifique una distribución más copiosa de la migajas que caen en el banquete de la ciencia o una edición actualizada de los viejos mitos, sino una educación o autoeducación permanente en el límite, que estimule la comprensión transformadora, la creatividad, y no a la manera de los patéticos inventores buscadores de patentes, sino más bien como adquisición de hábitos de racionalidad, de propensiones a la observación, al razonamiento, a la investigación, que se conviertan en una segunda y dejen cada vez más ser, en cuanto tales, una especialización..."(4)

Es decir, formar una autodisciplina intelectual y moral que permita al sujeto una plena independencia de las ataduras formales del mito de una escuela donde se aprende todo; e incorporen una verdadera lucha por superar el nivel que la escuela debe tener para colaborar con el proyecto de la clase subalterna. En la escuela se deben "crear las premisas, por tanto, para la superación de la sociedad actual mediante la toma de conciencia de sus contradicciones..."(5), debe ser una escuela que difunda la cultura superior y forme en los individuos una autodisciplina intelectual y moral".

La escuela debe formar hábitos, valores, conocimientos que el medio no produce espontáneamente, sino que requieren de una disciplina. El hábito de la lectura no sólo es la habilidad de descifrar signos, sino comprender lo que se lee y una actitud física para mantener una posición por determinado tiempo. Este tipo de hábitos la escuela no tiende a desarrollarlos equitativamente, sino que depende más bien del contexto social de los alumnos.

Sintetizando, la escuela tiene la posibilidad limitada por la -

(4) BODEI, R. Ob. Cit. p.214.

(5) BETTI, G. Escuela, educación y pedagogía en Gramsci. Martínez Roca. Barcelona. 1981. p.56

difusión de la cultura superior, por un lado, y por otro, en la democratización de ésta en su forma institucional, eniando la capacidad de formar sujetos con un conocimiento crítico que transformen sus concepciones de la realidad, ligados orgánicamente a un proyecto global de cambio del bloque histórico, evitando con esto que se realicen experimentos utópicos o escuelas ideales.

El límite de la escuela está planteado en la imposibilidad de ésta para generar el cambio social: "Creer que la escuela tenga poderes taumátúrgicos, y confiar en ella como único medio para fomentar progreso social y civil, renunciando a toda acción directa tendente a transformar las estructuras sociales que impiden satisfacer las necesidades de todos..."(6) es un error en el que debe evitarse caer.

El reconocer que la escuela pueda formar sujetos con un conocimiento crítico, no quiere decir que se pueda formar sujetos revolucionarios, ya que la formación de esto rebasan los ámbitos de la escuela aunque esté democratizada, no es una isla o tierra liberada sin relación con el sistema social; por eso la necesidad de adecuar este proyecto de democratización con las posibilidades reales de sostener el proyecto y hacerlo enfrentar al dominante. Esta posibilidad rebasa el marco y límite del proyecto educativo, y está dado por la praxis política.

El permitir el marxismo en las aulas, por parte del Estado, por sí sólo no produce nada, sólo legitima el slogan de la pluralidad ideológica. Esto no puede producir contradicciones en la medida en que el marxismo no es un discurso sino la síntesis entre teoría y práctica, es decir, que tendría que transformarse en prácticas sociales.

( 6) Ob. cit. p.48

La escuela se relaciona con el proyecto de la clase subalterna, no sólo moralmente, sino en función de las necesidades reales del movimiento de masas, que determina las modalidades de la posible lucha ideológico-política en la escuela; "las masas educadas en la práctica revolucionaria deben llevar a cabo antes y después de la conquista del poder a través de la lucha de la clase obrera, y de la cual es parte esencial la reforma democrática de la escuela..."(7).

En un país con dictadura la propuesta de democratizar tendrá diferentes formas a las propuestas que se pueden establecer en un bloque histórico "más democrático". La escuela y sus posibilidades está en plantear un proceso de democratización de la escuela y avanzar sobre el proceso de un crítico que apunte a la relación de éste con el movimiento de masas, diferenciándolo del espacio que concede el Estado y que puede agudizar las contradicciones y hacer avanzar la lucha.

Pese a que los planteamientos de Gramsci no han desembocado en una corriente pedagógica específica, hoy creemos importante el rescate del mismo en torno a la educación y su relación con la ideología, la cultura y la política. Esto permite plantear a la educación como un proceso más complejo que trasciende los marcos formales que se ubica en cada instancia de la realidad, y que por lo mismo le abre a la pedagogía una análisis de la educación en un nivel que hasta ahora le ha sido negado.

El que Gramsci platee la relación educación-política como una serie de prácticas educativas definidas como relaciones de hegemonía, posibilita abarcar el proceso educativo en sus múltiples determinaciones, y

(7) Ob. cit. p. 57.

no como un hecho restringido a la institución de la sociedad que puede ser definida por su elemento más visible, el sistema escolar.

Gramsci involucra el acto político-pedagógico a nivel de las masa populares que posibilita al sujeto de la clase subalterna la for- de una concepción propia de la realidad, que le aporte una independen- cia intelectual y moral, que objetivamente pueda rebasar la concepción hegemónica.

Así para nosotros el planteamiento de Gramsci abre una pers- pectiva de globalización y de proyección que en las teorías analizadas no se perfila. De hecho, éstas son posiciones críticas y enfrentadas de lo que hoy rige en la educación fundamentalmente en las sociedades capi- talistas dependientes en América Latina; por ello rescatamos elementos de gran valor, pero esto no significa dejar de ver que muchas de sus li- mitaciones llevan a un callejón sin salida; o como en el caso de Freire sus mejores resultados son a partir de determinadas condiciones sociales generales. El problema está planteado en sociedades en crisis donde los niveles de contradicción no están resueltos y la educación es un espacio que no puede soslayarse, como un ámbito más donde la clase subalterna -- también construye el proceso de cambio del bloque histórico.

BIBLIOGRAFIA.

## B I B L I O G R A F I A

- ALTHUSSER, Louis, "La Filosofía como arma de la revolución", Cuadernos de Pasado y Presente No. 4 Argentina 1974.
- ALTHUSSER, Louis y Balibar, Etienne. "Para leer El Capital". Siglo XXI. Biblioteca del Pensamiento Socialista. México, 1979.
- ALTHUSSER, Louis. "Nuevos Escritos" Laia. Barcelona. 1978.
- ANDERSON, Perry .Las antinomias de Antonio Gramsci". Fontamara. Colección Ensayo Contemporáneo. España. 1981.
- BAMBIRRA, Vania. "El capitalismo dependiente latinoamericano". Siglo XXI. México 1978
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. "La escuela capitalista" Siglo XXI, México 1977.
- BETTI, G. "Escuela, educación y pedagogía en Gramsci". Ediciones Martínez Roca. Barcelona. 1981.
- BIASSUTO, Carlos. "Educación y Clase Obrera" Nueva Imagen. México.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. "La reproducción". Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Barcelona 1977.

BOURDIEU, P. y PASSERON J.C. "Los Estudiantes y la cultura" Labor. Barcelona 1973

BOURDIEU, P. "Los tres estados del capital cultural" Tomado de: "Actes de la Recherche en Sciences Sociales" 30 novembre 1979 Francia.

BOURDIEU, P. "Los ritos como actos" Tomado de: "Actes de la Recherche de Sciences Sociales", Junio de 1982. Francia.

BROCCOLLI, Angelo. "Antonio Gramsci y la educación como hegemonía" Nueva Imagen, --- México 1978.

BROCCOLLI, Angelo. "Ideología y educación". Nueva Imagen. México, 1978

BROCCOLLI, Angelo. "Marxismo y Educación" -- Nueva Imagen, México, 1980

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. "Gramsci y el Estado" Siglo XXI, Biblioteca del Pensamiento Socialista. México, 1979.

CARNOY, Martín. "La educación como imperalismo cultural" Siglo XXI. México 1978.

FIORI, Giuseppe. "Vida de Antonio Gramsci". Península. Barcelona 1976.

FREIRE, Paulo. "La pedagogía del oprimido". Siglo XXI, México 1977.

- FREIRE, Paulo. "La educación como práctica de la libertad". Siglo XXI. México, 1976
- FREIRE, Paulo. "Educación y Comunicación". Siglo XXI. México, 1975
- FREIRE, Paulo. "Cartas a Guinea-Bissau". -- Siglo XXI. México, 1979
- FREIRE, Paulo. "Sobre la acción cultural". Ed. ICIRA, Santiago de Chile, 1971
- FREIRE, Paulo. "Fundamentos revolucionarios de Pedagogía popular" Editor, Buenos Aires. --
- GIRAD, Mendel y VOGT Chistian. "El manifiesto de la educación" Siglo XXI, México -- 1975.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo y FLORESCANO Enrique. "México, Hoy" Siglo XXI, México, 1979.
- GRAMSCI, Antonio "Obras de Antonio Gramsci" Juan Pablos Editor, México 1975-1980  
 Volumen 1: "Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado moderno" (1975)  
 Volumen 2: "Los intelectuales y la organización de la cultura" (1975)  
 Volumen 3: "El materialismo histórico y la Filosofía de Benedetto Croce". (1975)  
 Volumen 4: "Literatura y Vida Nacional" (1976).  
 Volumen 5: "Pasado y presente". (1977)  
 Volumen 6: "El Risorgimento" (1980)

GRAMSCI, Antonio. "Cuadernos de la Cárcel" - Edición crítica del Instituto Gramsci -- a cargo de Valentino Gerratana, Ediciones Era. México, 1981

Tomo I: Cuadernos 1 (XVI) 1929-1930  
 2 (XXIV) 1929-1933  
 Tomo II: Cuadernos 3 (XX) 1930  
 4 (XIII) 1930-1932  
 5 (IX) 1930-1932

GRAMSCI, Antonio "Partido y Revolución" Ediciones de Cultura Nacional, México, 1977.

GRAMSCI, Antonio. "Antología". Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Siglo XXI. Biblioteca del pensamiento socialista. México, 1980

GRAMSCI, Antonio "Introducción a la filosofía de la praxis" Selección y traducción de J. Solé-Tura. Península. Barcelona -- 1970.

GRAMSCI, Antonio "Cultura y Literatura" Traducción y selección de J. Solé-Tura. Península. Barcelona, 1967.

GRAMSCI, Antonio "Sobre el Fascismo" Era. -- México 1979.

GRAMSCI, Antonio "La alternativa pedagógica" Selección de texto de Mario A. Manacorda. Fontamara, Barcelona, 1981

- GRUPPI, Lucciano. "Democracia y Revolución - en Gramsci". Fontamara. Barcelona, 1981.
- GUNDER FRANK, André "Sociología del subdesarrollo y subdesarrollo de la sociología" Anagrama. Barcelona, 1971.
- GUZMAN, Teódulo. "Alternativas para educación". Gernika. México, 1978
- HUET, Pablo. "Freire y los marxistas" Gernika. México, 1978.
- ILLICH, Ivan. "La sociedad desescolarizada" Posada. México, 1978.
- ILLICH, Ivan. "Un mundo sin escuelas" Nueva Imagen. México, 1978
- ILLICH, Ivan. "Alternativas" Joaquín Mortiz México, 1977.
- ILLICH, Ivan. "Hacia el fin de la era escolar". CIDOC. Cuernavaca, México.
- LA BELLE, J.Thomas. "Educación no formal y cambio social en América Latina". Nueva Imágen. México, 1980
- MACCIOCHI, Ma. Antonieta "Gramsci y la Revolución de Occidente" Siglo XXI. Biblioteca del Pensamiento Socialista. México, - 1980.

- MARIATEGUI, Gramsci, Langenin-Wallon y otros. "Problemas teóricos de la Educación" Movimiento. México, 1975.
- MAYA, Carlos. "Concepto de Estado en Gramsci" en Cuadernos Políticos N° 33. Julio-septiembre 1982. Era. México, 1982
- MICHEL, Guillermo. "Por una revolución educativa". Gernika. México, 1978
- MORALES GOMEZ, Daniel. "La educación y desarrollo dependiente en América Latina" Gernika. México, 1979.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo. "Desarrollo desigual y educación en América Latina" Nueva Imagen México, 1979.
- PEREYRA, Carlos "Gramsci: Estado y sociedad -- civil" en Cuadernos Políticos N° 21, julio-septiembre 1979. Era. México, 1979.
- PORTANTEIRO, J.C. "Los usos de Gramsci" Folios México, 1981.
- PORTELLI, Huges "Gramsci y el bloque histórico" Siglo XXI, México, 1976.
- PUIGROS, Adriana "Imperialismo y Educación en América Latina" Nueva Imagen. México, 1980
- REIMER, Everett. "La escuela ha muerto". Corregidor. Buenos Aires, 1976

REIMER E. E ILLICH, I. "Alternativas en Educación". CIDOC. Cuernavaca. México, 1977.

ROSSANDA, Rossana y otros "El manifiesto" - Era. México, 1973

SNYDERS, Georges. "La actitud de izquierda en Pedagogía" Ediciones de Cultura Popular. México, 1980.

SNYDERS, Georges. "Escuela, clase y lucha de clases" Comunicación. Madrid, 1979.

SNYDERS, G. "Pedagogía progresista" Marova Fax. Madrid, 1972

TECLA JIMENEZ, A. "Universidad, Burguesía y Proletariado" Ediciones de Cultura Popular. México, 1976.

TORRES NOVOA, Carlos. "Entrevistas con Paulo Freire" Gernika. México, 1978

TORRES NOVOA, Carlos "La praxis educativa de Paulo Freire" Gernika. México, 1977.

VASCONI, LABARCA Y OTROS. "La educación burguesa" Nueva Imagen. México, 1977.

ZULETA, Eduardo "Teoría Socialista de la Educación en las notas y apuntes de Antonio Gramsci". Tesis profesional para obtener el grado académico de Maestro en Pedagogía. Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México, 1980.

GARGANI, Aldo. Crisis de la Razón, Siglo XXI. México. 1983.

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México. 1979.

MARX, C. y ENGELS, F. La ideología alemana. Cultura Popular. México. 1974.