



Resistencia en la escuela, ¿Un camino hacia la liberación

Por ÚRSULA POSE

ursulapose@gmail.com

Introducción:

Dice Althusser, L. (1988) que la escuela es aquel Aparato Ideológico del Estado (AIE) que, entre otros, posibilita la reproducción de las relaciones de producción y el sometimiento a la ideología dominante a partir de la transmisión de un orden social expresado en habilidades discursivas, que las clases dominantes deben aprender para mandar correctamente; y normas morales, que las clases explotadas deben aceptar para ubicarse en el rol social que les corresponde (p.5-6). Tomando en cuenta sus aportes nos preguntamos, entonces, si tiene sentido hablar de resistencia en la escuela pública o si, para no caer en contradicciones, todo espacio de resistencia en educación debería transcurrir fuera de los márgenes estatales. En otras palabras ¿Se puede -en América Latina- resistir desde dentro del sistema educativo oficial?

Para responder a esta pregunta necesitamos pensar primeramente acerca de dos cuestiones: a quiénes/qué se resiste y quiénes resisten. Al respecto del primer eje, interesa pensar si se resiste al sistema educativo puntualmente o si se resiste al modo en que ciertas pedagogías extranjeras se implementan en nuestros países de manera acrítica implantando valores, sistemas económicos, etc.; y, respecto del segundo, interesa volver sobre una afirmación que realiza Althusser, L. (1988) y transformarla en pregunta: ¿Son los maestros, en tanto funcionarios públicos, sacerdotes de la Ideología dominante? ¿Pueden, desde esta misma perspectiva, ser revolucionarios? Podríamos hallar una respuesta más adelante en su texto cuando comenta que “(...) la resistencia de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión de expresarse en ellos (los AIE) ya sea utilizando las contradicciones ya existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante lucha” (Althusser:1988. 18)





Avanzaremos en la complejización de estas cuestiones incorporando los desarrollos de Gramsci, A. quien analiza la relaciones entre intelectuales (dentro de los cuales ubica a los maestros y sacerdotes) y no intelectuales a la luz de la tensión teoría-práctica y el concepto de hegemonía entendido como una relación pedagógica en la que tanto el maestro como el alumno toman un rol activo, conciente y crítico de la historia y la realidad social que intentan transformar (Gramsci:1978.24). En este sentido, el autor propone concebir como lugares conceptuales a los dos polos de esta relación pedagógica y no como roles asignados. Maestro y alumno no se reducen al contexto estrictamente escolar, sino que la misma relación se replica entre gobernantes y gobernados, elites y secuaces, dirigentes y dirigidos y, sobre todo, entre el filósofo y su ambiente cultural. Maestros filósofos o filósofos operando como maestros son, para Gramsci, decididamente revolucionarios, pues intervienen desde la superestructura marcando las contradicciones internas al sistema y generando nuevas concepciones de mundo en aras de ir avanzando poco a poco en la *guerra de posiciones* cuya finalidad consiste en construir una contrahegemonía que permita subvertir las relaciones de producción existentes dentro del bloque histórico.

En esta misma línea, que será estudiada con mayor profundidad a lo largo del desarrollo, nos remitiremos al pensador cubano José Martí quien había ya expresado una idea similar en una de sus frases más célebres “Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra” (Martí: 2010.132). Sostiene el autor que se asiste a una época de cambios donde resulta indispensable volver las miradas hacia Nuestra América, dejando atrás modelos y recetas extranjeras que han demostrado ser altamente reproductoras de relaciones de dominación a escalas internacionales. El político debe analizar los elementos de su pueblo, conocer su historia, su cultura y confeccionar a partir de todo aquello un modo propio y novedoso de gobernar (Martí: 2010.135). Esto no quiere decir que el pueblo nuevo, como él lo llama, pueda construirse con absoluta independencia del resto del mundo, sino que la matriz sobre la cual deben pensarse las relaciones exteriores y la política internacional, debe ser siempre la propia, surgida del vínculo con la naturaleza y no de una falsa erudición. Es aquí donde hallamos el punto de contacto con nuestro problema inicial: ¿dónde encontrarán los futuros gobernantes conocimiento de su historia, si en aquellos lugares donde obtienen su formación importa más la historia europea que la propia? Para Martí en la academia deben realizarse





continuamente estudios de los factores reales del país, incluso si esto implicara dejar atrás ciertos conocimientos considerados indispensables para pensar la historia mundial, como la historia de los arcontes de Grecia. Desde esta perspectiva, no sólo *se puede* resistir desde la *educación formal* a los avances e imposiciones extranjeras, sino que *se debe* resistir desde allí- como desde cualquier lugar de la escena pública- a la colonización cultural.

Dice Martí, J. (1886)

Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes- eso han de hacer las escuelas (...) Eso, a tientas aún, quisieran hacer aquí con el sistema de educación pública los reformadores más juiciosos: reconstruirlo de manera que no apague al hombre, y surja al sol todo el oro de su naturaleza. (p.86)

Llegado este punto, resultará interesante analizar el término *pedagógica*, acuñado por Dussel, E. (1973;1977), que incorpora la dimensión ética de la reproducción de la vida a nuestra pregunta inicial y nos permite complejizar aún más los vínculos entre *resistencia*, *educación* y *filosofía*.

Si pensamos que es posible resistir desde la *educación formal* a los avances de modelos pedagógicos neoliberales, es necesario subvertir el objetivo global de la escuela; ya no será aquel lugar que sirva a la inserción laboral o que promueva la especialización de los saberes, sino que deberá erigirse en la antesala de la liberación latinoamericana, ser su condición de posibilidad. ¿Cómo? Volviendo *pedagógica* toda pedagogía, es decir, deseducándonos de aquellos modelos reproductores de relaciones opresoras y reeducándonos en la apertura al Otro y su posibilidad de constituirse en agente activo de una contrahegemonía. Dice Belacchio, M. (2012) sobre Dussell que

Por la amplitud que tiene la relación *pedagógica*, el “alumno” formal no es siempre el que aprende ni el “maestro” formal es siempre el que enseña. De allí la horizontalidad del vínculo pedagógico genuino, tan distante de la enseñanza autoritaria donde el maestro nunca puede ser, por definición, quien aprende. Un vínculo pedagógico genuino es apertura a la alteridad, cuidado del otro y vocación de servicio. (p.132-133)

Finalizaremos la ponencia con una breve mención acerca de la configuración actual de los Estados latinoamericanos en relación a sus iniciativas para transformar los sistemas educativos oficiales y generar desde allí una contrahegemonía al modelo educativo neoliberal que sustenta al desarrollo capitalista mundial. Reflexionaremos, a partir de este análisis,





acerca de los límites que impone el sistema educativo formal a las praxis de liberación ¿Es la *educación formal* un puente que debemos quemar una vez cruzado el río o es el terreno hacia donde queremos cruzar?

Educación formal como Aparato Ideológico del Estado

En *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Althusser, L. realiza una primera aproximación a la temática de la *educación formal*¹ cuando se propone pensar el modo en que dentro la formación social capitalista se reproduce la calificación diversificada de la fuerza de trabajo. Según este autor, no solo interesa al sistema que los trabajadores reproduzcan su existencia material a partir de la satisfacción de sus necesidades básicas e históricas, sino también que se reproduzcan las relaciones de producción-de explotación- que los mantienen ligados a una cierta actividad productiva y a un rol determinado dentro de ella. Este mecanismo no es una novedad del sistema capitalista, ya que en la formación social servil la calificación de la fuerza de trabajo también resultaba necesaria y se efectuaba dentro del proceso de producción a modo de oficio; lo que sí representa una transformación, en consonancia con la creación de nuevas instituciones que trae la revolución burguesa, es el hecho de que ese “aprendizaje” comience a impartirse en la escuela.

La institución escolar reproduce la sumisión a un orden establecido cuyas reglas morales y de conciencia cívica no son otras que aquellas propuestas por la ideología dominante a través de la demarcación de ciertas “habilidades” o reglas del “buen uso” que no hacen otra cosa que recrear la división social y técnica del trabajo.

“Todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los “profesionales de la ideología” (Marx) deben estar “compenetrados” en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir “concienzudamente” con sus tareas, sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros),

¹ Si bien Althusser, L. no utiliza el término *educación formal*, podríamos pensar su noción de Aparato escolar desde esta categorización existente respecto de los sistemas educativos que reciben el aval -e incluso son regidos normativamente- por parte de los Estados nacionales.



de grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus funcionarios), etcétera.” (Althusser: 1988.6)

La escuela es, entonces, uno más entre tantos Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) porque busca inocular de manera masiva una ideología, en particular, la de la clase dominante, poseedora del poder estatal. La escuela es aquella institución en donde la ideología se realiza, se vuelve materialidad, se practica; aquel lugar en donde las ideas se vuelven actos y los individuos se convierten en sujetos en la medida en que se insertan en prácticas y forman parte de rituales regulados que ellos constituyen a su vez, en un proceso doblemente especular y dialéctico.

Si bien el Aparato escolar no es el único AIE mediante el cual el Estado asegura la reproducción de las relaciones sociales de producción, la escuela es el único de todos ellos que logra hacerlo durante el extenso período de tiempo que va desde la infancia hasta casi la adultez de los individuos. Su tarea consiste en inculcar tanto habilidades (entre las que podemos encontrar el buen uso del lenguaje, el dominio de ciertas estructuras lógicas, etc.) como valores y normas que esconden, detrás de ciertas prácticas, la sumisión a la ideología dominante. En este sentido, su importancia y nivel de influencia no son menores para el autor, quien no vacila en catalogar la etapa de escolaridad como un momento donde los niños, sujetos vulnerables, se ven *atrapados* en y por el Aparato de Estado-escuela (Althusser, L: 1988. 25) el cual se ofrece como un dispositivo neutral que promueve el ejercicio de la libertad y la responsabilidad en los alumnos mientras que, de manera encubierta, cumple la tarea de asignarles el rol que deben cumplir dentro de la sociedad de clases. La escuela laica, aparentemente desprovista de cualquier ideología, adquiere una reputación desprejuiciada que naturaliza todo “aprendizaje” y considera beneficiosos aquellos objetivos que la institución propone permitiéndole cumplir con su propósito de un modo sumamente eficaz. Esto puede observarse con mayor claridad si pensamos en el ejemplo de aquellos maestros que, aún de buena fe, intentan mejorar su calidad de enseñanza a partir de la implementación de nuevos métodos y reglamentaciones sin ser conscientes del trabajo que realizan a favor de la ideología dominante que jerarquiza y valora determinados saberes y métodos por sobre





otros – los teóricos por sobre los prácticos, los científicos por sobre los mágicos, etc.- garantizando la reproducción de las relaciones de explotación existentes.

En más de una oportunidad a lo largo de este texto, Althusser compara el aparato religioso, característico del sistema feudal, con el aparato escolar, que surge en la formación social capitalista como producto de la lucha anticlerical y antirreligiosa, para explicar que ninguna clase logra mantener su dominación a lo largo del tiempo si no se apropia simultáneamente del Aparato Represivo del Estado y de los AIE.

Es en este punto donde se introduce una consideración que nos interesa especialmente para avanzar en nuestro tratamiento del tema propuesto en esta monografía. Dice el autor que “(...) los aparatos ideológicos de Estado pueden no solo ser *objeto* sino también *lugar* de la lucha de clases (...) La clase (o la alianza de clases) en el poder no puede imponer su ley en los aparatos ideológicos de Estado tan fácilmente como en el aparato represivo de Estado, no solo porque las antiguas clases dominantes pueden conservar en ellos posiciones fuertes durante mucho tiempo, sino además porque la *resistencia* de las clases explotadas puede encontrar el medio y la ocasión de expresarse en ellos, ya sea utilizando las contradicciones existentes, ya sea conquistando allí posiciones de combate mediante la lucha” (Althusser, L. 1988; p. 18).

Fue necesario, para la permanencia de un sistema liberal-democrático, que la dominación por parte de la burguesía del AIE político se encuentre acompañada por un sistema educativo que colabore en la reproducción de los valores cívicos de la democracia como la “libertad” y la “igualdad” a la vez que hacía oídos sordos a la incorporación al sistema político de nuevos sujetos de derecho tales como mujeres, niños y proletarios sin propiedades o bienes. Aún así, no podría pensarse que el aparato escolar ha erradicado por completo las normas, la moral y los saberes propios del aparato religioso sino que éste se ha vuelto dominante mientras que aquel pasó a ocupar un lugar secundario. Esto no quiere decir, entonces, que el aparato escolar se encuentre libre de contradicciones, sino muy por el contrario, que en éste aún persisten restos ideológicos de una antigua clase dominante que constantemente se contraponen a los que quieren promoverse desde el poder estatal.





Ahora bien, teniendo en cuenta las dos tesis que se presentan hacia el final del texto y que sostienen por un lado que no hay práctica sino por y bajo una ideología y, por el otro, que no hay ideología sino por y para los sujetos (Althusser, L. 1988 p. 40) nos interesa preguntarnos si es posible que los sujetos insertos en la práctica escolar- maestros, estudiantes, familias- puedan transformar esos espacios a través de concebirse como actores de una ideología y no simplemente como receptores o reproductores de ella. Para esto, deberá analizarse el concepto de *resistencia* no ya en términos de persistencia de una ideología anterior, no en términos de conservadurismo liberal sino; por el contrario, en términos de rechazo a un sistema en su totalidad, en términos de rebelión o revolución.

Desde esta perspectiva, la *resistencia* como movimiento popular dentro de las escuelas deja de trazar sus objetivos dentro de los marcos legales-institucionales y comienza a pensar en éstos como herramientas de las que el pueblo debe valerse en pos de lograr una transformación estructural en cuyo horizonte se encuentre la *liberación*. En este sentido, toda iniciativa que pretenda, a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje, modificar las relaciones de producción capitalistas y apropiarse del aparato escolar para inocular una ideología revolucionaria, se ubica por fuera de los marcos constitucionales propuestos por la democracia liberal para expresar disidencias. Este tipo de resistencia no puede ser concebida, entonces, como un modo de ejercer el derecho a la desobediencia civil porque coloca sus objetivos más allá de una mera reforma educativa de contenidos, métodos, etc. y busca, a partir de la transformación del vínculo ético existente entre maestro-alumno², eliminar las condiciones de opresión y dominación social, cultural y económica de los pueblos.

Guerra de posiciones: la resistencia en la escuela como construcción contrahegemónica.

En *Introducción a la filosofía de la praxis* Gramsci, A. discute contra el economicismo o determinismo mecanicista, el cual postula que los aspectos ético-políticos son un reflejo de lo que ocurre a nivel económico y que toda revolución posible debe iniciarse primeramente

² Vínculo que, como analizaremos en la *Introducción a la filosofía de la praxis*, de Gramsci, A. y en la *Filosofía ética de la Liberación* de Dussel, E, se extiende más allá de las aulas y cuyas características pueden observarse también en otras relaciones como las de padre-hijo, hombre-mujer, dirigente-masa, etc.



a nivel estructural. Para el autor, tanto los aspectos culturales como los económicos forman parte de un bloque histórico en el que espíritu y materia se relacionan dialécticamente. La ética y la política –también identificadas muchas veces por Gramsci como ‘sociedad política’ (Campione:-.5,6) - dan forma al contenido económico-social y proveen una visión de mundo, más o menos contradictoria y unificada, que se expresa en el sentido común de manera acrítica. El hombre masa tiene así dos conciencias: una que está implícita en su obrar y transforma su realidad a través de la praxis, y otra superficial o explícita que ha heredado del pasado y tiene como consecuencias la pasividad moral y política (Gramsci: 1978.13).

Para modificar esta situación de pasividad que lleva a la dominación de las clases subalternas, es necesaria una *filosofía de la praxis* cuya tarea sea elevar el sentido común a un ‘buen sentido’, conducir a las gentes sencillas a una concepción superior de la vida que promueva intervenciones directas sobre la fuerza de las cosas a través de que su voluntad se vuelva concreta. En esto consiste la actividad filosófica en tanto “(...) lucha cultural por transformar la <<mentalidad>> popular y difundir las innovaciones filosóficas que demostrarán ser <<históricamente verdaderas>> en la medida en que llegarán a ser universalmente concretas, es decir, histórica y socialmente (...)” (Gramsci: 1978. 23). La *filosofía de la praxis* es, entonces, una actividad crítica que encuentra su lugar en momentos de transición y tiene como objetivo que la teoría y la práctica- que durante ese período se encuentran desfasadas- logren identificarse; ya sea teorizando y difundiendo una práctica para acelerar y potenciar su proceso histórico o, desde una posición teórica, organizando el elemento práctico indispensable para su realización concreta.

De esta exposición se sigue que las clases gobernadas no se encuentran determinadas ni por las relaciones económicas de explotación ni por la fuerza represiva del Estado. “Porque en el fondo, si el subalterno era ayer una cosa y hoy ya no lo es, sino que se ha convertido en una persona histórica, en un protagonista; si ayer era irresponsable porque era <<resistente>> a una voluntad ajena, hoy siente que es responsable porque ya no es resistente sino agente, necesariamente activo y emprendedor. Pero, ¿se puede decir realmente que ayer era mera <<resistencia>>, mera <<cosa>>, mera <<irresponsabilidad>>? Ciertamente que no.” (Gramsci: 1978.14).





La *hegemonía*- concepto central en el análisis gramsciano- no consiste únicamente en la coerción o fuerza represiva llevada adelante por el Estado, sino que se encuentra relacionada con cierto “consenso espontáneo” dado por las grandes masas al modo de sentir y conocer propuesto por el grupo gobernante. (Piñón, F: 1989: 273). En los *Cuadernos de la cárcel* (1984) Gramsci alude a ella como un tipo de dirección cultural e ideológica que tanto clases dominantes como subalternas buscan expandir a través de otros medios que no utilizan la violencia física. Esta dirección debe incluir además elementos materiales, ya que no puede construirse sobre la base de meras especulaciones, y deberá tender a realizar los intereses de toda la sociedad –o al menos pretender hacerlo. (p. 387)

He aquí una de las grandes ‘virtudes’ de las clases dominantes en la construcción de su hegemonía: haber logrado incorporar reclamos o malestares manifestados por las clases populares realizando pequeñas modificaciones en el sistema que disipen el malestar y reduzcan las iniciativas populares a meras reformas. A esto llamó Gramsci proceso de ‘revolución-restauración’ y bien puede representar un avance en la ‘guerra de posiciones’ o simplemente un retroceso del proceso revolucionario. (p.205)

Para que el proceso revolucionario se realice histórica y socialmente, las clases subalternas deben lograr autonomía frente a las clases dominantes construyendo una *contrahegemonía*, es decir, generando una visión de mundo que enfrente los modos de vivir y pensar que las clases dominantes han logrado difundir. Esta es la tarea de los intelectuales, filósofos de la praxis, especialistas que jamás deben perder su relación con el hombre -masa porque surgen de él y miran hacia él, porque deben verse a sí mismos como formando parte de una voluntad colectiva de la cual se diferencian sólo cuantitativamente en relación a su tarea crítica.

Ahora bien, tanto en *Introducción a la filosofía de la praxis* como en *Cuadernos de la cárcel*, Gramsci busca conciliar los conceptos de teoría y práctica, de “lo culto” y “lo popular”, del “sentir” y el “comprender” porque considera que entendidos por separado, ninguno de estos conceptos brinda un conocimiento adecuado de la realidad y menos aún, herramientas para su transformación. En este sentido, analiza el rol que han cumplido ciertas instituciones educativas como la escuela y la universidad, y postula que al contrario de promover un ejercicio crítico y unificador éstas han mantenido una gran separación entre





grupos populares e intelectuales cultivando virtudes como la elocuencia y las ciencias sumidas en esquemas abstractos.

Sin embargo, si pensamos en el nuevo tipo de intelectual que propone Gramsci, e incluso si tomamos con seriedad su sentencia de que “Toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica”³ (Gramsci, A. 1970: p. 24); no podemos evitar pensar que las instituciones educativas, en tanto colaboran en la formación de la cosmovisión de gran parte de la población durante un período extenso de tiempo, constituyen una gran oportunidad para la construcción de una *contrahegemonía*.

El intelectual dirigente debe poder traducir la teoría en términos de práctica y viceversa-dado que ambas tienen diversos códigos; debe poder organizar colectivamente a las grandes masas, incorporando sus intereses sin sacrificar lo esencial de la visión revolucionaria que posee; y debe ser constructor, de la técnica-trabajo, llegar a la técnica-ciencia e ir hacia el humanismo histórico.

En este sentido, podríamos preguntarnos si ser maestro dentro de una institución a la que asisten obligatoriamente niños, niñas, jóvenes y adultos desde temprana edad no nos responsabiliza a ser agentes emprendedores de la revolución, “intelectuales colectivos” en términos gramscianos, filósofos de la praxis. Es desde este lugar que podemos vislumbrar a la escuela como espacio de *resistencia* -no como resistencia pasiva o <<mera>> resistencia, como desliza Gramsci en una cita anterior, sino resistencia en términos de construcción *contrahegemónica*.

Desde este punto de vista, si el objetivo de nuestras escuelas/universidades es todavía el perfeccionamiento de las habilidades discursivas, el conocimiento de las bellas artes, la especialización de las ciencias, etc. podemos decir que nuestra ‘resistencia’ ha sido devorada por las clases dominantes – capitalistas, liberales- y nuestras iniciativas han sido satisfechas en términos de legalidad y reformismo; pero si, en cambio, podemos pensar aún allí un lugar

³ Debemos tener en cuenta en este punto que Gramsci, A. utiliza esta expresión para extender el vínculo pedagógico por fuera de lo estrictamente escolar y proponer otros vínculos en los que los dirigentes, políticos, etc. puedan realizar determinadas actividades filosóficas en aras de homogeneizar y unificar las voluntades colectivas



para el ejercicio de una filosofía crítica y creadora- que destruya lo viejo para hacer aparecer lo nuevo, que se presenta ya como necesario en el umbral de la historia (Gramsci: 1984.201) - habremos avanzado un paso más en la “guerra de posiciones” hacia la revolución.

Conocer, resolver y crear: resistencia nuestra-americana con perspectiva intercultural.

Dice Fonet-Betancourt en su texto *Aproximaciones a José Martí (1994)* que la obra del pensador cubano constituye la primera manifestación sistemática de la conciencia latinoamericana en la que se denuncian las deformaciones enajenantes del colonialismo de los pueblos de Nuestra América a la vez que se anuncian posibles caminos para su liberación (p.9). Queremos retomar, en este apartado, la propuesta martiana expuesta fundamentalmente en su texto *Nuestra América (1891)* y compilada en su *Ideario Pedagógico (1961)* para investigar de qué modo se relacionan en su pensamiento *educación* y *filosofía* de cara a la *resistencia* nuestra-americana contra el- entonces -inminente intento de conquista estadounidense.

En este sentido, coincidimos con Fonet-Betancourt en concebir al primero de estos textos no sólo como el planteo teórico de un plan de acción, sino como una intervención en sí misma que opera ya una transformación en el modo de definir a la filosofía y a la tarea educativa – o reeducativa- en que ella parece consistir. (p. 79)

Martí concibe a la filosofía como aquel momento de la dialéctica histórica en que el hombre y la naturaleza encuentran su liberación. Esto quiere decir que la filosofía deja de ser entendida como un sistema explicativo que pretende dar cuenta de la totalidad del mundo, sino que se presenta en relación estrecha con los procesos históricos y también con la naturaleza o territorio en que ella se ha de desarrollar; ‘la’ filosofía es reemplazada por ‘las’ filosofías en la medida en que éstas debe colocarse al servicio de la transformación histórico-social sin pretender imponer su cosmovisión al resto de las culturas o países.

Para el pensador cubano “(...) el buen gobernante (...) es aquel que sabe con qué elementos está hecho su país y cómo puede ir guiándolos en junto, para llegar por métodos e instituciones nacidas de su país mismo a aquel estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la naturaleza puso para todos en el





pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas” (Martí, J: 2010. 134). El buen gobernante no es un hombre de letras, no habla múltiples idiomas extranjeros ni sabe de ciencia abstracta; el buen gobernante *conoce* a su pueblo más que lo que puedan decirle los libros, *conoce* su original composición y no busca imponerle ideas o formas importadas porque sabe que la forma del gobierno ha de ser propia del país.

Ante la pregunta acerca de en qué lugar deberán formarse gobernantes con éstas cualidades, Martí alude casi sin dudarlo al rol de las escuelas y universidades cuyas características podemos encontrar más específicamente delineadas en diversos artículos que constituyeron su *Ideario pedagógico* (1961). Allí acusa a las escuelas, cuyo único afán es el de la instrucción y el aprendizaje memorístico, de desmotivar a los alumnos, quitarles entusiasmo; en otras palabras, de impedirles *conocer* verdaderamente. En las escuelas ‘viejas’ no se acerca a los niños a la particularidad de sus tierras, sus cultivos, no se les enseñan modos de afrontar la existencia o satisfacer las necesidades que vienen de sus instintos y se promueve la uniformidad por sobre la originalidad; en cambio, en la escuela ‘nueva’- que él propone luego de analizar virtudes y defectos de diversos sistemas educativos- se logra desenvolver la inteligencia del niño a la vez que su amor y pasión por medio de una enseñanza práctica y ordenada de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, se logra cambiar instrucción verbal por experimental (p 14-15).

Pero Martí no sólo propone este modo de *conocer* a América como un plan pedagógico a realizar, sino que lo pone en práctica en su misma enunciación observando, analizando, *conociendo* los padecimientos de nuestras “dolorosas naciones de América” y realizando un diagnóstico para, a partir de allí, proponer un camino hacia su resolución. Desde este lugar se entiende con mayor claridad las sentencias martianas respecto de que “conocer es *resolver*”⁴ y que “la universidad europea ha de ceder a la universidad americana” (Martí, J: 2010. 135) y podemos concebir su propuesta político-filosófica como un resultado de ese proceso de conocimiento que él mismo ha transitado.

⁴ Las itálicas son agregadas.





Para el pensador cubano, el único modo de *resolver* el problema que ocasiona en nuestras naciones la incompatibilidad entre el sistema despótico que generó la conquista y los ideales libertarios que se intentan imponer inspirados en las revoluciones extranjeras es *crear*: “Gobernante en un pueblo nuevo, quiere decir *creador*”⁵ (Martí, J: 2010. 135). En este sentido propone *crear* nuevas formas de gobierno que se acomoden a la historia de los pueblos y a sus elementos naturales, buscar una causa común que unifique a todos los pueblos oprimidos para fortalecerse de cara al enemigo – el ‘gigante de las siete leguas’- , poner las ideas absolutas en formas relativas y, finalmente, invertir los valores que ha producido el dominio colonial cuya exclusión y racismo estructuraba el vínculo entre los habitantes de América a partir de una puesta en valor de nuestros singulares y diversos orígenes en conjunción con todo aquello que pueda servirnos de ‘inspiración’ pasado por el tamiz de nuestra propia cultura.

Llegados a este punto, resulta interesante establecer puntos de contacto entre los postulados martianos y gramscianos a pesar de los diversos contextos históricos en que ambos autores desarrollan su pensamiento- y del desconocimiento acerca de posibles influencias del primero hacia el segundo. La *creación* necesaria para el inicio y mantenimiento del proceso revolucionario no consiste, para ninguno de los dos, en una desacreditación injustificada de toda la tradición anterior; sino en realizar una crítica filosófica que denuncie los vínculos opresivos⁶ existente y fortalezca la unión entre los oprimidos a partir del conocimiento de sí y del otro.

La *creación* que ambos plantean podría ser entendida, entonces, como la necesidad de reformular vínculos en términos éticos, de reeducarnos éticamente estableciendo relaciones y comunicaciones respetuosas y amorosas entre las diversas culturas del mundo. En esta dirección, el pensamiento de Martí nos permite pensar en la educación como el medio por el cual las tres praxis filosóficas (*conocer*, *resolver* y *crear*) que hemos mencionado en este apartado pueden ser elementos para *resistir* “con todos y para el bien de todos” desde una

⁵ Las itálicas son agregadas

⁶ En el caso de Martí este vínculo ocurre entre colonizador-colonizado y el caso de Gramsci entre clases dominantes y subalternas.



perspectiva intercultural y humanista a las pretensiones de totalización del neoliberalismo estadounidense, cuyas consecuencias para los países de América no son otras que la pobreza económica, la exclusión social y la colonización cultural. En términos de Fornet-Betancourt, R. (1994) “‘Nuestra América’ abre la perspectiva para una práctica intercultural al interior de América; y, al mismo tiempo, para una práctica de cara al exterior, orientada a ‘devolver al concierto humano interrumpido la voz americana, que se heló en hora triste en la garganta de Netzahualcóyotl y Chilam ...’ (p. 90).

Resistencia y educación desde el horizonte de alteridad. Vínculos entre la *pedagógica* y la *ética de la liberación*.

Enrique Dussel, citado por Mabel Bellocchio en su tesis de doctorado *La pedagógica como praxis de liberación en la filosofía de Enrique Dussel* (2012) sostiene que “Nuestros pueblos sufren la dominación con la imposición del modelo pedagógico de la modernidad y el capitalismo neoliberal” (p.10). Manifiesta así el vínculo existente entre un modelo educativo, su modo de aplicación –o pedagogía- y el proyecto político y económico que éstos expresan, haciendo hincapié en la capacidad que tienen las pedagogías para ofrecer un marco de referencia formativo en diversas esferas de la vida como la familia, la política y la cultura, y denunciando el modo en que ciertas pedagogías han estado al servicio de la dominación cultural y la opresión de los pueblos de América Latina.

Para dar cuenta de las diferencias entre los conceptos de pedagogía y *pedagógica* en la Tercera parte de la *Filosofía de la Liberación* (1977) el autor explica el pasaje que ocurre desde una erótica y política que denomina ‘germinal’ hacia una erótica y política ‘terminal’ e indica que través de una *pedagógica* que acompañe en este pasaje, podrían desarticularse los mecanismos de dominación que operan desde la constitución familiar, en donde la mujer es oprimida por el varón, hasta las esferas sociales, en donde la opresión se da a nivel de clases y culturas. (Dussell: 1977. 124-125) El tipo de educación que se imparte a nivel institucional no solamente en la escuela, cumple con la tarea de ‘enseñar’ a varones y mujeres cómo vincularse entre sí y cómo desempeñar el rol madre-padre para socializar a sus hijos dentro de una ciudadanía, de la cual ellos también forman parte. Esta educación se plantea desde la Totalidad, es decir, sin abrir lugar a la escucha del Otro oprimido/víctima sino



buscando, desde temprana edad, que los ‘hijos’ lleven a cabo ese pasaje⁷ que o bien los subsume en el “discurso de Lo mismo” o bien los excluye.

En este sentido, una pedagogía que no ha alcanzado una conciencia ético- crítica, se vuelve reproductora del “círculo vicioso que proyecta indefinidamente las relaciones de dominación” (Bellocchio: 2012. 3); mientras que una *pedagógica*, en tanto propicia un encuentro cara a cara con el Otro, puede ser vista como el fundamento para una erótica de la liberación y como una praxis de liberación en sí misma.

Enmarcado en la Filosofía de la Liberación, Dussel realiza una propuesta programática liberadora basada en la defensa de la vida que opera desde una racionalidad previa y originaria a través del compromiso ético responsable por el otro. Este principio es *principio material universal* de la ética y la *pedagógica* y puede ser enunciado de la siguiente manera:

“El que actúa éticamente tiene (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autoresponsablemente la vida concreta de cada ser humano, en una comunidad de vida, desde una “vida buena” cultural e histórica (su modo de concebir la felicidad, con una cierta referencia a los valores y a una manera fundamental de comprender el ser como deber-ser, por ello, con pretensión de rectitud también) (...)” (Bellocchio: 2012. 158).

Se dice que es principio ético *material* porque refiere a elementos concretos vinculados a la reproducción de la vida en términos de necesidades básicas, históricas y culturales satisfechas; y que tiene pretensión de *universalidad* porque se sostiene en la fuerte creencia de que la vida es un valor que debe garantizarse para toda la humanidad.

Ahora bien, postulado este principio se abre la puerta a pensar sobre la facticidad de que existen víctimas, oprimidos, excluidos, cuya vida material no está garantizada. La víctima es ese Otro cuya corporalidad sufriente viene a mi encuentro, irrumpe y me muestra con su rostro una contradicción radical: la positividad que plantea el *principio material universal*

⁷ A este proceso lo denomina Dussel pasaje desde “la ontogénesis erótico-individual a la filogénesis político-cultural” y da cuenta de los mecanismos de “represión” del deseo e introyección de las normas y leyes que debe obedecer para pertenecer a una cultura, aún cuando éstas le resulten altamente desfavorables. Se observan así, sus remisiones a Freud.



mencionado anteriormente, encuentra una negación material. Ante esta contradicción se produce el reconocimiento del Otro como persona y aparece el deber ser que me indica hacerme responsable por ella, abrirme a su ‘pedido’ de solidaridad y justicia y realizar una crítica radical al sistema que genera y reproduce su opresión y exclusión –que a la vez también son las mías.

Toda *praxis de liberación* es, en este sentido, un modo de hacerse responsable por la vida dañada y debe realizarse a partir de a) una deconstrucción-deseducación- del sistema en el que ocurre esa negación de la vida y b) la construcción de nuevas instituciones o sistemas de eticidad global. Si coincidimos en este punto con las apreciaciones de Bellocchio (2012) –y lo hacemos- respecto de que para Dussel la filosofía tiene que ver con servir al otro en el desarrollo de un pensamiento crítico que interpele a la Totalidad dominadora, con propiciar una reversión de las relaciones de dominación, y esto a partir de haberse dejado afectar por la Alteridad; la filosofía, en tanto *praxis de liberación*, es *pedagógica*.

Sin embargo, la *pedagógica* no trata de ‘enseñar’ al educando que se encuentra oprimido y que debe liberarse de determinada manera ya que, si esto ocurriera, se continuaría reproduciendo la lógica jerárquica en la que el maestro es siempre quien enseña al educando, quien nunca nada sabe. Por el contrario, la *pedagógica* se desarrolla en un doble movimiento: por un lado, las víctimas toman conciencia de su estado de opresión e interpelean al sistema opresor y, por el otro, el filósofo-maestro, se abre a esa interpelación y confía en la palabra del Otro, aún cuando esta se encuentre más allá de mi horizonte de comprensión, porque es a partir de su mirada que logrará generar un nuevo proyecto ontológico que transforme profundamente el sistema y se dirija hacia la liberación.

De esta manera, quien *resiste* en América Latina es el Otro, el excluido de la política y la economía hegemónicas que lo oprimen y niegan su vida material. Es la víctima, el pobre, el indígena, la mujer y el niño que sufren.

El lugar desde el cual resiste es, justamente, el de la Alteridad; desde donde irrumpe diciendo “basta”, unificando las causas de los oprimidos, tomando conciencia en tanto comunidad y reclamando por sus derechos negados. Se declarará en *rebeldía* contra esa





Totalidad autoremisional que, en tanto tal, siempre es dominante, conquistadora, eurocéntrica. En este proceso *de praxis constructiva de liberación*, los participantes intra-sistémicos (filósofos/maestros/intelectuales) deberán crear nuevas instituciones como “Totalidad que ha escuchado” la Alteridad y quiere fundar un nuevo sistema en el cual los antiguos afectados sean parte plena y en esta dirección, encontrar también su propia liberación.

Para finalizar este apartado, interesa destacar que si bien se sigue de lo expuesto hasta aquí la posibilidad de interpretar la *pedagógica* de Dussel como una *praxis de liberación* que excede el ámbito de la *educación formal* en la medida en que se propone como una filosofía de la educación independiente del marco de enseñanza en que se desarrolle, reivindicar su desarrollo en la educación estatal pública y gratuita implicaría exigir una modificación radical de los vínculos de enseñanza y aprendizaje que hasta hoy se desenvuelven garantizando la posibilidad de acceso a todos aquellos que, expulsados del sistema educativo excluyente actual –que disfraza de calidad educativa aprendizajes memorísticos y ‘bancarios’⁸- nos interpelan en busca de un espacio-tiempo donde su palabra pueda ser oída, quizá “(...) caminando en la liberación del Otro alcancemos nuestra propia liberación (...)” (Dussel:1974.133)

Conclusiones

Iniciamos esta ponencia preguntándonos acerca de la posibilidad de *resistir* desde la educación, más específicamente desde la *educación formal*, impartida en la escuelas públicas y gratuitas y, a lo largo de la investigación que abrió esta pregunta, indagamos acerca de la función social de la escuela como reproductora o transformadora de un sistema político-económico-cultural y también acerca del rol de los maestros como intelectuales revolucionarios que establecen vínculos éticos y responsables con sus educandos.

De esta manera, encontramos algunos puntos de contacto y divergencia entre los autores trabajados y quisiéramos retomarlos aquí para continuar pensando, más allá de los límites de

⁸ En términos de Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido*.



esta monografía, en posibles formas de trascender el análisis teórico sobre *resistencia* en las escuelas elaborando propuestas que se constituyan en verdaderas praxis transformativas.

Postulaba Athusser (1988) que la escuela ha funcionado históricamente como Aparato ideológico de Estado y que gran parte de su importancia a la hora de construir una ideología funcional a los intereses dominantes se vinculaba fundamentalmente con la posibilidad de instutuir en niños, jóvenes y adultos, una cosmovisión determinada desde temprana edad. Sin embargo, con Gramsci (1978, 1984) pudimos pensar en revertir esa posibilidad a favor de las clases subalternas y comenzar a sentar allí las bases para una *contrahegemonía*. En este sentido, resultaría fundamental que en las escuelas se desarrolle una *filosofía de la praxis* que es, por definición, crítica de las relaciones de dominación existentes, y que los maestros y universitarios se erijan en un nuevo tipo de intelectuales y colaboren a dirigir la revolución.

Situado en otro marco y contexto histórico- el de Nuestra América- pero destacando también el rol de las instituciones formadoras de gobernantes y la necesidad de denunciar las relaciones de dominación, no ya únicamente en términos de clases, sino entre culturas, Martí (1981,1994) nos acercó a la necesidad de sumar a la crítica- que es necesaria para evitar la reproducción de las relaciones opresoras- la capacidad creativa de nuestros intelectuales quienes deberán resolver las situaciones de pobreza y exclusión de nuestros pueblos a través del conocimiento de su historia y promover a unión nuestramericana frente a la dominación cultural. Nuevamente en este punto aparece la necesidad de que las escuelas públicas formen niños y jóvenes que, desde este enfoque, se solidaricen con las situaciones de injusticia que ocurren en sus países e intenten transformarlas, motivados por el amor. Concluimos aquí que era necesario reeducarnos en un vínculo de conocimiento y respeto mutuo entre culturas a fin de encontrar la voz americana que manifieste nuestra oposición a los valores capitalistas. Entonces decidimos adentrarnos en el concepto de *pedagógica* propuesto por Dussel (1977) a partir del cual examinamos el modo en que se vuelve necesario repensar cualquier vínculo educativo desde un punto de vista ético que abra paso a la Alteridad y ,en consecuencia, se responsabilice por el Otro sufriente comprometiéndose a romper con la Totalidad que lo excluye.





Para finalizar, como hemos visto hasta aquí, la *resistencia* en la *educación formal* encuentra muchos y diversos modos de desarrollarse, y podremos considerar válidos a todos ellos en la medida en que no se planteen como simples reformas metodológicas destinadas a la especialización y compartimentación de los saberes⁹, sino que su objetivo consista en elevar al hombre a su más alta dignidad- la que consiste en servir al Otro y respetar la vida en sus múltiples acepciones y posibilidades- tarea para la cual la *filosofía*, entendida como una praxis que involucra aspectos críticos, creativos y responsables por el otro, no puede ser dejada de lado.

⁹ Si esto ocurriese, la iniciativa revolucionaria habrá sido devorada por el ‘espíritu reformista’ del sistema capitalista neoliberal, que encuentra éxito en encausar todo reclamo hacia vías institucionales haciéndolos aparecer como una falla del sistema que había pasado inadvertida hasta ese momento.





Referencias

- ALTHUSSER, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Buenos Aires, Ed. Nueva visión
- BELLOCCHIO, M. (2012) *La pedagógica como praxis de liberación, en la filosofía de Enrique Dussel*, Tesis de Doctorado.
- CAMPIONE, D. (Fecha desconocida) *Algunos términos utilizados por Gramsci*. Disponible en:
- FORNET-BETANCOURT (1998) *Aproximaciones a José Martí*. Ed. Mainz
- FURFARO, M. A. (2010), *El derecho a la resistencia en la filosofía práctica contemporánea*, Tesis de Licenciatura.
- GRAMSCI, A. (1978) *Introducción a la filosofía de la praxis*, Barcelona, Ediciones Península.
- GRAMSCI, A. *Cuadernos de la Cárcel*, Selección de Textos de la Materia Sociología Política, Cátedra a cargo del Prof. Alberto Bonnet.
- GRAMSCI, A. (1984) *Cuadernos de la Cárcel*; México, Era. Trad. Gerratana, V.
- MARTÍ, J. (2010) *Nuestra América*, Buenos aires, Ed. CLACSO.
- MARTÍ, J. (1994) *Ideario pedagógico. Colección textos martianos*, La habana, Editorial Pueblo y Educación.
- DUSSEL, E. “La analogía de la palabra (el método analéctico y la filosofía latinoamericana)” en AA.VV., 1973, *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*, p. 124, Editorial Bonum, Buenos Aires.
- DUSSEL, E. (1977) *Filosofía ética de la liberación*, volumen III: *De la erótica a la pedagógica*, México, Edicol.
- PIÑÓN, F (1989) *Gramsci: Prolegómenos. Filosofía y Política*, México, Plaza y Valdés.
- ZIELINSKI. M . Apuntes para el seminario “Resistencia y Liberación (2015).