

PRINCIPIOS

METODOLÓGICOS

PARA UNA EDUCACIÓN

EMANCIPATORIA

Manuel Alberto Argumedo¹

Para analizar críticamente experiencias educativas que se auto-identifican como acciones de educación liberadora, hemos recurrido a los principios metodológicos. Se trata de intentar descubrir, por detrás de los discursos de los actores y de sus creencias en relación con las acciones que realizan, en qué medida su trabajo como educadores puede clasificarse como una práctica emancipatoria, en el sentido en que la define la pedagogía crítica de Henry Giroux. A partir de una particular lectura de Habermas, Grundy afirma que una práctica educativa puede estar informada por el interés cognitivo fundamental

... por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de instituciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana (Grundy, 1991:38)

Estamos convencidos de que sólo explicitando la concepción de la sociedad y de hombre es posible caracterizar una manera de entender lo que es educación de tal modo que no sea equívoca. Nos resistimos a un análisis dualista, que se contenta con poner un rótulo a concepciones opuestas. En una primera instancia esta visión en oposiciones irreconciliables es tentadora porque parece simplificar la exposición.

Sin embargo, explicitar una concepción en este plano teórico, poniendo sobre la mesa las ideas y las posiciones filosóficas y políticas en las que se fundamenta, es todavía una presentación incompleta. Faltaría exponer cómo se llevará a la práctica, cómo esa concepción va a instituir una manera determinada de enseñar de los educadores que adhieran a ella, cómo le va a dar un sentido determinado a la práctica.

¹ Dr. en Trabajo Social - Escuela de Trabajo Social – Universidad Nacional de La Plata. Publicación incluida originalmente en <http://argumedomanuel.wordpress.com>, reproducida aquí con autorización del autor.

Creemos que es la intención del educador la que define el sentido de la relación como educativa, porque es él quien la funda y quien propone tanto los objetivos como el método que va a utilizar. El concepto de método es el eje central de una teoría educativa y el factor unificador de la práctica de los educadores (Edelstein et al., 1972: 30). La concepción del método deriva de una concepción del hombre y su mundo —un mundo social— y de cómo se entienden las formas de interactuar los hombres con ese mundo en el que viven. Método es, en este sentido, lo que propone Freire en la Pedagogía del Oprimido. Es lo que orienta las definiciones sobre las experiencias de enseñanza-aprendizaje en la práctica del educador: se pone en movimiento en los momentos en que hay que decidir sobre qué hay que enseñar y cómo enseñarlo. Es un discurso que se hace práctica cuando el educador enseña.

Para que sea posible operar un modo de entender la educación, para trabajar con el método que el educador se ha propuesto, es conveniente definir algunos principios o criterios operativos que lo orienten sobre las características concretas que deberían tener las acciones educativas para responder a su concepción de educación, de la que deriva su método. Estos principios deben actuar como mediaciones que, a la luz de las concepciones teóricas más generales sobre la sociedad y el hombre, nos ofrezcan lineamientos para poder tomar decisiones sobre las formas de trabajo que se van a proponer.

Por lo tanto, analizar una manera concreta de educar consiste, en primer lugar, en desvendar la relación existente entre las opciones filosóficas y pedagógicas y los principios metodológicos; poner en evidencia la manera cómo la configuración de una acción educativa, sistematizada en esos principios, deriva —o encuentra su razón— en las definiciones teóricas por las que se ha optado.

Se trata de extraer de una concepción educativa los criterios que orientarán una planificación y una ejecución coherentes de las acciones educativas, la selección de los materiales, de las técnicas, de las actividades, las formas de relacionarse con los alumnos y de organizar la tarea en el aula, los contenidos que deberán ser estudiados y la manera de encararlos. Los principios actúan como guía para la toma de decisiones de los educadores sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participarán y sobre la forma cómo deben ser evaluados. No son pasos del proceso, sino cualidades que tienen que estar presentes en las técnicas, en las actividades y en los materiales para que sea posible afirmar con certeza que la intervención es coherente con nuestra concepción educativa. Esas cualidades distinguirán significativamente la manera de educar que se propone, de otras acciones educativas.

Una propuesta educativa transparente debe explicitar sus fundamentos teóricos y los principios metodológicos que la orientan, poniendo en evidencia la relación entre estos dos niveles. Sin embargo, más allá de esta consideración que es un reclamo ético, la exigencia de transparencia es esencial a una propuesta que se propone convocar a la participación activa de educadores y educandos en su construcción. Facilitar la intervención de los actores, intentar que sean al mismo



tiempo autores, exige explicitar la intención educativa, ponerla en discusión, aún cuando se considere provisoria, en el sentido de que se espera que cambie durante el mismo proceso. Es un requisito indiscutible cuando la propuesta educativa está orientada por un interés emancipatorio.

Pero es común que nos encontremos con propuestas poco transparentes, que aún cuando reflexionan sobre su concepción de sociedad y de hombre, aún cuando explicitan su utopía, no han llegado a formular los principios metodológicos que orientan su acción. A veces por urgencias históricas, otras veces por falta de reflexión o por falta de claridad de propósitos, las propuestas educativas alternativas se formulan de una manera más bien instrumental. Pensamos que en estos casos un análisis cuidadoso de la propuesta, de los materiales que se utilizan y la observación de algunos encuentros, permitirían poner en evidencia cuáles son esos principios que están actuando los educadores y confrontarlos con los propósitos de la acción que ellos manifiestan en su discurso. Esta tarea permitiría una revisión de las propuestas educativas en busca de una mayor consistencia.

¿Cuáles son, a nuestro entender, los principios orientadores de una propuesta educación emancipatoria? A través de nuestras experiencias de trabajo junto a maestros, profesores, técnicos y campesinos, hemos construido una metodología que se expresa en seis principios. Este conjunto de principios define una estrategia educativa que opta por colaborar con los sectores populares en la elaboración de un proyecto social que les permita realizar sus intereses. Sin embargo, para ser coherentes con lo que en ellos mismos se declara, es preciso que sean considerados como un texto provisorio, abierto a la discusión y a la reflexión en la práctica de los educadores.

Comentaremos brevemente estos principios, apoyándonos en textos de Antonio Gramsci. Podríamos haber elegido a Freire, pero nos pareció más interesante en este trabajo explorar la concepción educativa de Gramsci, menos trabajada en los textos que circulan entre los educadores.

I – Organización

Se trata de cooperar con el grupo para que se organice; sin embargo no es sólo eso, es preciso también respetar la necesaria complementariedad entre la realización del grupo y la del individuo. La forma de trabajo de una intervención participativa debe atender ese proceso dialógico entre individuo y grupo, entre el **yo** y el **nosotros**. Cuando se consideran y respetan los momentos en que lo individual y lo grupal se entrelazan, es posible conseguir un enriquecimiento importante en ambos planos, porque se modifican en la interacción y avanzan al mismo tiempo. Varios estudiosos del aprendizaje consideran que el grupo es un valioso instrumento para aprender y que la posibilidad de discutir aumenta considerablemente el resultado de los procesos de aprendizaje. Aunque, en última instancia, quienes aprenden son los individuos, en la medida en que aprenden, a través de su participación en diferentes situaciones



grupales, van descubriendo cosas que les ayudarán a hacer crecer su grupo, a aumentar los niveles de organización y la eficacia de las acciones colectivas.

Cuando un miembro del grupo crece más que los otros, guiado sólo por sus intereses personales, eso significa que el grupo, como sujeto colectivo, no está creciendo. En este sentido Gramsci afirma que las clases instrumentales deben educarse para un papel dirigente como conjunto y no como individuos aislados (Gramsci, 1975b: 122) y cree en la imprescindible necesidad que une el libre desarrollo de cada uno, al libre desarrollo de todos, la unión, la conexión de los individuos, la necesaria solidaridad del desarrollo individual y social (Gramsci, 1975c: 23 y 37). El individuo se constituye como tal en el grupo, pero es al mismo tiempo quien puede transformar el grupo. Adherir a este principio, que subraya la importancia de tener en cuenta la interacción entre individuo y grupo, implica trabajar actitudes como la conciencia de pertenencia, el compromiso, el reconocimiento de la identidad colectiva e individual, la solidaridad (Ibid.: 34-37).²

Gramsci afirma que su propuesta es una pedagogía creativa, pero enseguida aclara que la creatividad se precisa y define en términos de participación, comunidad y socialización. No es algo metahistórico, que extrae sus bases de las potencialidades universales de cada individuo; no se trata de poner al individuo frente a la sociedad, como portador autónomo de posibilidades diferentes de aquellas de los grupos que existen en la sociedad civil. La creatividad es una forma continua de experimentación histórica: el hombre realiza el máximo de sus posibilidades en términos de creatividad en la historia³. Se trata de procurar que todas las relaciones que constituyen al hombre estén en movimiento y la sede de esa actividad es la conciencia de cada hombre que conoce, quiere, admira, crea, en cuanto actúa; de cada hombre concebido no aisladamente sino rico de posibilidades que provienen de otros hombres y de la sociedad de las cosas, de las cuales no puede sino tener conocimiento (Gramsci, 1975c: 38).

Todos los hombres son creadores pero, al mismo tiempo, expresándose en una voluntad colectiva pueden modificar la realidad. Por eso la organización se concibe como un modo de ser que determina la conciencia (Broccoli, 1977: 53). Por otro lado, Gramsci afirma también que debe evitarse el fetichismo del organismo colectivo, que no existe fuera de la participación personal (1975c: 20 y 1975a: 192). No puede excluirse el momento en que el individuo se pone creativamente frente a la historia, a la naturaleza, a sus propios iguales.

² Gramsci se refiere incluso a la necesidad de partir en el proceso educativo de la conciencia del individuo de ser parte del grupo (Gramsci, 1975c: 20).

³ Ver en la caracterización que hace el autor de una filosofía creativa (Gramsci, 1975c: 31) y los párrafos en los que caracteriza a la escuela creativa (Gramsci, 1975b: 113).



II – Participación

Participar significa poder intervenir de una manera decisiva en todos los momentos de un proceso. Pero no basta sólo decirlo: es necesario prever mecanismos que hagan posible que los participantes, cuando lo consideren necesario, puedan introducir modificaciones en el proceso para ajustarlo a sus intereses. Debe hacerse posible que todos participen en las diferentes etapas, es decir, que puedan programar, ejecutar y evaluar las acciones; que todos tengan derecho a **dar y solicitar información** y a **ser escuchados**. La participación plena y efectiva fomenta la autonomía y acrecienta la autoestima, prepara a las personas para utilizar su inteligencia y su voluntad, sin que sea necesaria la dirección de otro.

La educación nunca podría ser totalmente participación, porque existe, en su punto de partida, una intención del educador. Pero es la misma intención la que aquí se define como dar participación al grupo, como aprender al mismo tiempo en que se enseña, como recorrer el camino junto a los educandos. Compartir responsabilidades en el proceso, no implica la omisión del educador; indica la necesidad de aceptar que todos los participantes expliciten y negocien sus propuestas. Se trata de discutir la propuesta, y no de que el educador no tenga ninguna propuesta.

Que haya participación, no significa que el poder ha desaparecido; es apenas proponer una resolución diferente de la cuestión del poder, presente en todas las relaciones sociales. Si los sujetos son constructores de sus aprendizajes, deben ser ellos los que toman decisiones en función de sus intereses, en todos los momentos de la acción educativa. La participación que se ofrece sólo en algunas etapas del proceso, es pseudo-participación. En el contexto actual abundan esas falsas opciones de participación, que será necesario analizar críticamente.

Sobre este tema reflexiona Gramsci cuando se plantea la necesidad de articular en la situación educativa espontaneidad y dirección (Gramsci, 1977: 73-77). Es la creación del mismo clima cultural, como condición de perfecta comunicabilidad entre el mundo del educando y el del educador, lo que hará posible lograr esa articulación⁴. En sus primeros escritos, Gramsci hace una exaltación de la espontaneidad, de la fuerza del espíritu popular creativo. La consigna es no adoctrinar, no mortificar la espontaneidad de la clase obrera, perfeccionar su imaginación, como un instrumento para defender su individualidad histórica. Sin embargo, más tarde, le reprochará al espontaneísmo el no considerar el modo históricamente determinado según el cual la sociedad burguesa ha codificado y transmitido sus valores. Se desarrollan así los valores históricos de la sociedad burguesa, con la ilusión de afirmar la libertad: librado a su acción espontánea. el hombre común expresa libremente su condición históricamente necesaria.

⁴ En una carta a Lombardo Radice, Gramsci afirma que esa comunión no es tanto el resultado final al que apunta la educación de la clase obrera, sino el presupuesto para que pueda desarrollarse, diferenciándose de las iniciativas burguesas (Broccoli, 1977).

Por eso es necesario introducir la dirección en el mundo de la espontaneidad, establecer un orden en la espontaneidad⁵. El desarrollo de la libertad no coincide necesariamente con el desarrollo del individualismo; la espontaneidad no excluye, más bien supone, un orden intelectual, una disciplina colectiva. Por eso, en el plano pedagógico, se plantea la mediación de una praxis que no es intervención represiva, sino actividad política que tiende, en una relación hegemónica en la que se articulan dirección y espontaneidad, a realizar la libertad. No se excluye la espontaneidad pero se trata de destruir el mito del espontaneísmo⁶, que es falta de compromiso moral y pedagógico. La espontaneidad debe transformarse en espíritu creativo, superando los vicios propios de un estado de disgregación y apatía.

Es preciso diferenciar claramente la disciplina como una función técnica especializada, de la coerción como arbitrio, como imposición externa. La disciplina es un elemento necesario de orden democrático, de libertad (Gramsci, 1977: 84), que no anula la personalidad: sólo limita el arbitrio y la impulsividad irresponsable. A través de la disciplina el educador presenta al educando las razones esenciales del ambiente histórico y natural. Por eso Gramsci insiste en la importancia del esfuerzo y la disciplina, y no considera conveniente introducir facilidades en la exigencia del estudio, sino habituar a las personas a la disciplina y al método.

Al avanzar en sus reflexiones sobre la hegemonía, va precisando los términos espontaneidad —como búsqueda de consenso— y dirección. Estos dos momentos de consenso y dirección son dos polos entre los que oscila el concepto de hegemonía. Por eso proclama la necesidad de ser dirigentes, antes que dominantes. Espontaneidad y dirección consciente determinan el consenso activo⁷, es decir la participación vista también desde la perspectiva de elaboración de la cultura proletaria. La espontaneidad debe entenderse como un componente del proceso y no como alternativa a la dirección. Ni la dirección política (como oportunidad educativa), ni la intervención cultural se ubican en los extremos de la dirección en sentido estricto o el consenso. Es esta articulación la que funda una verdadera pedagogía social. Cómo se articulan en cada etapa estos dos momentos en la relación hegemónica/pedagógica, depende del

⁵ Piaget también exige una articulación entre espontaneidad y dirección: “Hay que saber dirigirlos al mismo tiempo que se los deja libres” (Piaget, en Lerner: 69-70).

⁶ “...se piensa en el cerebro del niño como en un ovillo que el maestro tienen que ayudar a deshacer. En realidad cada generación educa a la nueva generación, es decir, que la formación y la educación son una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre actual en su época” (Gramsci, 1975b: 125).

⁷ Por el camino de la dirección política y de la apropiación de la actividad política por parte de las masas se abandona el momento del folklore y se intuye la contradicción. Se inicia así el trabajoso proceso de autoconsciencia crítica, que desde el buen sentido se eleva a una visión racional. En ese contexto el momento de la hegemonía tiende a basarse en el consenso activo, a transformarse hasta convertirse en una mediación teórica de las indicaciones políticas que surgen de las masas. (Broccoli, 1977: 150). Gramsci diferencia entre consenso activo y dominio (Gramsci, 1976: 110). También se refiere a este consenso activo cuando exige el mismo clima cultural como condición que hace posible la relación hegemónica, que es también relación pedagógica; o cuando señala como necesaria la homogeneidad entre dirigentes y dirigidos (1975a: 53).

conocimiento de las condiciones de las masas y los individuos, de su mayor o menor grado de disgregación cultural y política. Son las diversas condiciones históricas las que determinan, en términos de demanda educativa, las formas de esa relación.

En este principio se expresa también la exigencia de participación como una condición esencial de la ciudadanía. Es preciso formar dirigentes, hombres capaces de dirigir o de controlar al que dirige⁸; crear hombres sabios, pacientes, que no desesperen frente a los peores errores ni se exalten con cada nueva tontería, que conquisten el pesimismo de la inteligencia y el optimismo de la voluntad (Gramsci, en Broccoli, 1977: 227).

III – Operatividad

Se trata aquí de la articulación entre acción y reflexión. El conocimiento se produce en los espacios de articulación entre la práctica y la teoría, surge en la trama que ambas producen, cuando entretreídas. En esos espacios se construyen formas de representación, conceptos, como resultado de una sistematización crítica de la práctica. Son teorías intermedias, en las que se utilizan todas las informaciones teóricas que se consideran necesarias y relevantes para analizar y comprender las prácticas y darles sentido.

El conocimiento se construye en el camino que se recorre desde la acción, en donde se plantean dificultades que se comprenden como problemas y llevan a un momento de programación, hasta pasar nuevamente a la acción y la evaluación. Es el recorrido propio de las acciones humanas. No se trata sólo de inventar ideas, sino de utilizarlas, incorporarlas a la vida cotidiana, discutir las con los demás. **Aprender** es, en parte, sinónimo de **inventar y descubrir**; pero es preciso complementar esos sinónimos con otros que destaquen la necesaria dimensión social de los procesos de construcción de conocimiento, como **negociar, debatir y comunicar**.

Es necesario que se haga evidente para las personas cómo se construyen los nuevos conocimientos, que nacen como una exigencia de la práctica misma y generan nuevas acciones, que contribuirán a que se planteen demandas en otro nivel. Las nuevas teorías, como mediaciones para la acción, surgen de la misma práctica. Por eso, es tan importante la etapa de la conceptualización en la enseñanza: se trata de registrar el momento en que el grupo llegó a una conclusión, descubrió algo nuevo. Es importante que todos los integrantes del grupo puedan explicar, en su registro, el nuevo nivel de conocimiento producido.

Adoptar este principio implica concebir la acción educativa como un movimiento en espiral que articula momentos sucesivos de acción y reflexión, señalar la necesidad de reflexionar sobre lo que se hace para que haya aprendizaje. Se

⁸ La tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar que un obrero manual se convierta en obrero calificado, sino que todo ciudadano pueda llegar a ser gobernante y que la sociedad lo pone, si bien abstractamente, en condiciones generales de serlo (Gramsci, 1975b: 122).



reconoce la interacción entre pensar y hacer, como el espacio en el que se construyen los conocimientos y se afirma que aprender significa construir, producir conocimientos, no recibirlos y almacenarlos. En resumen, se trata de entender que, en esta concepción, no es posible educar si no es en la acción. Una acción que exige la investigación personal y de grupo, que rechaza la improvisación y el diletantismo. Es en ese contexto en el que se propone que las personas sean capaces de pensar, que tengan dominio de los instrumentos lógicos del pensamiento.

Gramsci propone dos tipos de acción como situaciones educativas: el trabajo y la militancia política. El trabajo como actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y proporciona la base para el desarrollo ulterior de una concepción histórica y dialéctica. Por otra parte, es el trabajo el que introduce, en el orden natural, al orden social y estatal, los deberes y los derechos (Gramsci, 1975b: 116-117). La relación educativa es una relación hombre ambiente que tiende a tornarse recíprocamente activa a través de la mediación de un elemento historizante y socializante representado por el trabajo (Broccoli, 1977: 176). Es claro que no se trata aquí de la escuela activa, donde el trabajo es práctica, distracción o superposición mecánica a la teoría. Tampoco el trabajo alienado, que degrada al hombre, propio del modo de producción capitalista; se trata del trabajo como actividad propiamente humana, a través de la cual el hombre realiza su humanidad y su espiritualidad (Gramsci, 1975a: 302).

Con respecto a la actividad política Gramsci afirma que tiene un alto potencial de liberación (Gramsci, 1975c: 23, 38 y 44)⁹, porque permite pasar de la relación de dirección a la relación de hegemonía, entendida como consenso activo y, finalmente, a ser protagonista y creador de su personalidad, es decir, llegar a la fase del consenso creativo (Ibid.: 37). La apropiación de la actividad política —con el apoyo de la dirección del educador— contribuye a que se deje atrás el momento del folklore y se intuyan las contradicciones: así se inicia el camino hacia la autoconsciencia crítica, que desde el buen sentido se eleva a una visión racional del mundo.

La relación pedagógica se identifica para Gramsci con la elaboración cultural: la ciencia debe ser resultado de una circulación pedagógica hacia la hegemonía y no un dato, concluido, acabado, que se entrega a las masas. La verdad no existe en sí y por sí, es una conquista del espíritu, por eso es necesario que cada individuo experimente el estado de ansiedad que se vivió antes de alcanzarla. (Gramsci, 1988: 108).

La actividad educativa debe estar ligada al trabajo y a una concreta acción del movimiento obrero, debe articular el nuevo modo de entender la cultura y la transformación de la realidad. La individualidad es el conjunto de esas relaciones de las que el hombre forma parte. Por eso hacerse una personalidad significa tomar

⁹ Gramsci se refiere al trabajo como contenido en la escuela y le asigna el mismo potencial de liberación que la acción política en el caso de los adultos. Aquí propongo en realidad considerar los dos contenidos como válidos tanto para los niños como para los adultos. (Gramsci, 1975b: 119 y 132).



conciencia de esas relaciones, que están en continuo movimiento. Pero es necesario que esa conciencia se traduzca en términos políticos, porque modificar la propia personalidad es modificar estas relaciones (Gramsci, 1975b: 37). No es posible aislar la fase de toma de conciencia de la fase que modifica continuamente a esa misma conciencia. La creación de un nexo teoría-práctica en la lucha de la clase obrera hará posible una auténtica elaboración cultural (Broccoli, 1977: 35). Gramsci propone para difundir orgánicamente una nueva forma cultural, la discusión minuciosa, que determina el lenguaje recíproco (Gramsci, 1977: 222-226).

IV – Significación

Los contenidos de la educación deben ser relevantes, pertinentes y adecuados a las necesidades de las personas, deben tener sentido, significado, para ellas. Esto no quiere decir que el educador deba enseñarles sólo lo que ya saben, sino que sólo será posible que ellas produzcan nuevos conocimientos **a partir de lo que ya conocen**. El movimiento aquí es, en consecuencia, entre continuidad y ruptura, entre lo conocido y lo nuevo.

Pero entre las cosas que la gente sabe está también el cómo se aprende y esto plantea un serio desafío en relación con las formas de trabajo. Es importante respetar el estilo y los tiempos del otro. A veces el educador avanza con demasiada prisa, olvidando que el proceso de construcción de nuevos conocimientos exige ajustarse al ritmo de quien aprende, o utiliza técnicas que ni siquiera se aproximan al sentido que la gente le da al aprender, y provoca, sin quererlo, reacciones negativas y resistencia.

Este principio implica partir de lo que la gente conoce, de lo que para ella es relevante, pertinente. Sin embargo es claro que la acción educativa se propone lograr aprendizajes, incorporar cosas nuevas, a nivel de conceptos, actitudes o procedimientos. Eso significa que es necesario procurar siempre un estado adecuado de equilibrio inestable, entre lo que el grupo sabe (continuidad) y lo que se le propone para aprender (ruptura). El educador debe trabajar planteando estos estados de equilibrio en los que la persona se siente desafiada, no invadida por lo nuevo. Hay que velar porque que el exceso de elementos de ruptura no provoque en el grupo un estado de confusión tal que se transforme en obstáculo para el proceso de construcción de nuevos conocimientos.

Se trata de diseñar y experimentar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta lo que las personas ya saben, que es, al mismo tiempo, base y herramienta para construir nuevos aprendizajes. Ninguna acción educativa es el comienzo de una historia de vida: siempre se trabaja en un momento de una larga historia de aprendizajes. Por eso, el educador debe abrir el debate para que todos participen, para que se discutan diferentes interpretaciones de la realidad, para que compartan experiencias y descubrimientos.



Este principio es importante en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, pero lo es mucho más cuando se trata de trabajar con adultos. Una persona adulta aprende a partir de sus preguntas, y las construye con las cosas que ya sabe y puede decir. Eso que ellos saben es la base para adquirir otros lenguajes, para hacer nuevos descubrimientos. El educador debe actuar como provocador frente a las preguntas de la gente, como cuestionador de la eficacia de las respuestas que han encontrado.

Es en este sentido que Gramsci sostiene que la educación de las masas y de los individuos debe partir de su comprensión y de la afirmación concreta de sus necesidades, como hombres reales, formados en determinadas relaciones históricas, con determinados sentimientos, modos de ver, fragmentos de concepción del mundo. La filosofía de la praxis se propone renovar el sentido común, esto es, pretende hacerse un nuevo sentido común (Gramsci: 1975c: 18). Pero esta tarea exige conocer el folklore y el sentido común¹⁰, el ambiente (o los ambientes) en que cada sujeto vive; y realizar un proceso de depuración de todas las estratificaciones precedentes consolidadas en el sentimiento popular. Esta es la condición que hace posible la comunicación y permite avanzar hacia el objetivo de la lucha contra el conformismo impuesto y crear el hombre colectivo.

Por eso para Gramsci, el sentido común es, al mismo tiempo, premisa y resultado de la acción de los intelectuales. Es el punto de partida para la búsqueda de lo verdadero, no apenas como un dato, sino como consenso elaborado. Para asegurar las posibilidades de transformación de la historia, debe convertirse de instrumento de condicionamiento, en instrumento de liberación. Es indispensable partir de la propia experiencia filosófica del educando, es decir, del sentido común, puesto que se pretende formar individuos que sean capaces de participar en una comunidad cultural. La acción educativa debe adaptarse al nivel de los grupos, aunque el tono de los escritos y de la propaganda debe ser siempre un poco superior a esta media, para que haya un estímulo al progreso intelectual (Gramsci, en Broccoli, 1977: 48). Aquí se expresa con claridad la combinación de elementos de continuidad con elementos de ruptura (Snyders, 1978: 212-213).

Se trata de partir del sentido común para el conocimiento de la ciencia, de las ideas de todos los grupos sociales, de la historia. La filosofía de la praxis, para Gramsci, es la expresión de estas clases subalternas que desean educarse a sí mismas en el arte gobernar y que tienen interés en conocer todas las verdades y evitar los engaños, de la clase superior y de sí mismas (Gramsci, 1975c: 235). Si la clase está llamada a ejercer una acción hegemónica y no subalterna, debe conocer el mundo histórico y la visión del mundo de la que son portadores los hombres, para poder superarla y transformarla en visión orgánica.

¹⁰ Gramsci propone, incluso, hacer una historia del sentido común y se lamenta de la falta de material que ya hace casi imposible esa empresa (Gramsci, 1975c: 18). También considera que hay que conocer la filosofía común, dado que todos los hombres son filósofos (Ibid.: 11). Insiste también en estudiar el folklore, porque considera al sentido común como el núcleo filosófico del folklore (Gramsci, 1976: 239-240).

Hemos presentado hasta aquí cuatro de los principios que utilizamos para analizar acciones educativas en busca de su carácter liberador o emancipatorio. A estos cuatro agregamos la globalidad y la contextualidad. Entendemos por globalidad, el tener en cuenta, en todas las decisiones que se adopten en el desarrollo de la acción educativa, que la realidad social es una totalidad estructurada, resultado de múltiples determinaciones, que envuelve, aunque en distintos niveles según la especificidad de la acción, lo económico, lo político y lo cultural. En el análisis de los problemas, en las propuestas de investigación y acción que el educador proponga al grupo debe manifestarse esta visión de la totalidad en lo particular.

La contextualidad apunta a un tipo diferente de integración. Es evidente que toda situación concreta, está inmersa en un contexto espacio temporal determinado. Al afirmar este principio estamos llamando la atención sobre la necesidad de esforzarse por hacer siempre visible la relación entre lo local, lo nacional y lo que está aconteciendo en el mundo; entre el presente, el pasado y el futuro. Sólo colocada en este contexto, la situación se torna verdaderamente comprensible y es posible pensar en estrategias para enfrentar los problemas que se presenten.

Referencias Bibliográficas

- BROCCOLI, Angelo (1977), *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Editorial Nueva Imagen.
- EDELSTEIN, Gloria y Azucena RODRÍGUEZ (1974), "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". en *Revista de Ciencias de la Educación*, Vol. IV, nº 12, Editorial Axis, Buenos Aires, pp 21-33.
- FREIRE, Paulo (1983), *Pedagogía do oprimido*, 13ª e., Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- GIROUX, Henry A. (1992), *Teoría y resistencia en educación*, Siglo Veintiuno Editores / Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, México.
- GRAMSCI, Antonio (1978), *Antología*, Ed. Manuel Sacristán, 4 e., Siglo Veintiuno editores, México.
- (1975a), *Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno*, Juan Pablos Editor, Obras de Antonio Gramsci, Cuadernos de la cárcel 1, México.
- (1975b), *Los Intelectuales y la organización de la cultura*, Juan Pablos Editor, Obras de Antonio Gramsci, Cuadernos de la cárcel 2, México.
- (1975c), *El Materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Juan Pablos Editor, Obras de Antonio Gramsci, Cuadernos de la cárcel 3, México.



——— (1976) *Literatura y vida nacional*, Juan Pablos Editor, Obras de Antonio Gramsci, Cuadernos de la cárcel 4, México.

——— (1977), *Pasado y presente*, Juan Pablos Editor, Obras de Antonio Gramsci, Cuadernos de la cárcel 5, México.

——— (1988), *La alternativa pedagógica*, Introducción y selección de textos de Mario A. Manacorda, Distribuciones Fontamara, México.

GRUNDY, Shirley (1991), *Producto o praxis del curriculum*, Morata, Madrid.

LERNER, D. (1996), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.

MST- Coordenação Nacional do Setor Educação (1996), *Princípios da educação no MST*, Porto Alegre.

SNYDERS, Georges (1978), *Para onde vão as pedagogias não directivas*, 2ªe., Moraes Editores, Lisboa.