

**EDUCACION DE ADULTOS, HEGEMONÍA – SUBALTERNIDAD.  
UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN BAHIA BLANCA - ARGENTINA**

*(ADULT EDUCATION, HEGEMONY – SUBALTERNITY. A QUALITATIVE  
RESEARCH IN BAHIA BLANCA - ARGENTINA)*

Jessica Anahí VISOTSKY\*

**RESUMEN**

Expondremos los resultados de una Tesis Doctoral en Historia que aborda las relaciones de hegemonía – subalternidad que se han dado en los procesos pedagógicos desenvueltos en el marco de la vida cotidiana -en su diacronía y sincronía- de hombres y mujeres, en su mayoría migrantes de Chile y de la patagonia argentina y que concurrían a escuelas de adultos en la ciudad de Bahía Blanca entre 1999-2003.

En la investigación se emplearon metodologías eminentemente cualitativas (trabajo de campo etnográfico, metodologías participativas, historia oral). Se triangularon fuentes orales con documentos escritos.

Los resultados de esta investigación pueden contribuir a conocer y explicar los procesos culturales y educacionales de los grupos subalternos, tanto en lo que hace a la relación del habla con los procesos de hegemonía como al lugar de los niños en las sociedades en el contexto del capitalismo colonial, la relación entre escolarización y cultura, así como a comprender el lugar de las mujeres, niñas, jóvenes y adultas en relación al trabajo. Las distintas dimensiones en las que se despliega la cultura popular (habla, trabajo, juegos, literatura, religiosidad, música) nos han permitido acceder al contexto en que se inscriben las relaciones de hegemonía-subalternidad en que se dan los procesos de subjetivación y cómo se viven estos procesos. Se indaga también en la experiencia de la educación de adultos en el presente de los participantes de los talleres. Desarrollamos asimismo en el trabajo una reflexión en torno a la hegemonía en la tradición teórica del marxismo.

Este estudio constituye un aporte tanto a nivel de elaboración teórica como desde lo metodológico puesto que nos ha permitido validar los métodos de investigación cualitativa, la historia oral y las metodologías participativas para la investigación en el campo de la educación.

**Palabras Clave:** Hegemonía, Subalternidad, Cultura popular, Educación, Historia oral.

---

\* Universidad Nacional del Sur - 12 de Octubre y San Juan - CP 8000 - Bahía Blanca - Buenos Aires - Argentina. **Correo Electrónico:** jessicavisotsky@yahoo.com

**ABSTRACT**

*We will present the results of a Doctoral Thesis on History that addresses the relations of hegemony – subalternity occurred in the pedagogical processes unwrapped under the 'daily life- - in its diachrony and synchrony - of men and women, most of them migrants from Chile and Patagonia Argentina who attended to adult schools in the city of Bahia Blanca between. 1999-2003.*

*This research work used qualitative methodologies (ethno graphic field work, participative methodologies, oral history). Oral sources and written sources were triangulated.*

*The results of this research study can contribute to know and explain the cultural and educational processes of subaltern groups, both, in regard to the relationship of speech with the processes of hegemony as the place of children in society in the of colonial capitalism context, the relationship between education and culture as well as to understand the place of women, girls, youths and adults in labor relation.*

*The different dimensions where popular culture is displayed (speaking, work, games, literature, religion, music) have allowed us to have access to the context in which relations of hegemony-subalternity and where process of subjectivization occur and how these processes are lived. We looked into the experience of adult education in the present of the participants of the workshops. We developed a reflection around the hegemony in the theoretical tradition of Marxism.*

*This study is a contribution for both theoretical elaboration as well as the methodology since it has allowed us to validate qualitative research methods, oral history and participant methodologies for research in the field of education.*

**Key Words:** *Hegemony, subalternity, Popular Culture, Education, Oral History.*

**INTRODUCCIÓN**

Esta investigación que es resultado de una Tesis Doctoral en Historia que aborda las relaciones de hegemonía – subalternidad que se han dado en los procesos pedagógicos desenvueltos en el marco de la vida cotidiana -en su diacronía y sincronía- de hombres y mujeres, en su mayoría migrantes de Chile y de la Patagonia argentina y que concurrían a escuelas de adultos en la ciudad de Bahía Blanca entre 1999-2003.

Es un trabajo realizado en el cruce entre el interés por recuperar las tradiciones culturales sedimentadas, acalladas en las ciudades en el contexto de un capitalismo colonial y la consideración de que la educación popular, como corriente de pensamiento y acción de carácter emancipatorio (Nuñez Hurtado; 2005) debe necesariamente recuperar así como nutrirse “aquel inventario” -en términos gramscianos- de experiencias, historias, habla, tradiciones culturales del pueblo, y que la construcción y apuesta a un proyecto económico, cultural y político contrahegemónicos exige de

este trabajo de reconocimiento de ¿quiénes somos?, consideramos que la corriente educación popular tiene mucho que aportar a la construcción de un nuevo bloque histórico.

Este trabajo se fundamenta en la concepción gramsciana como teoría general en torno a la sociedad y la cultura y freireana respecto a la educación, recuperando los aportes y reflexiones que la teoría decolonial puede aportar para mirar estos procesos en sociedades de un capitalismo colonial. Desde estas perspectivas entendemos que es en la experiencia social acumulada de clase, raza, género que se han constituido las subjetividades de los hombres y mujeres con quienes trabajamos.

En el campo de la educación Michel Apple (2012) ha desarrollado investigaciones y ha conceptualizado esta necesidad de considerar las categorías de clase, raza y sexo no de modo aislado. Hoy las lecturas y miradas en torno a los procesos coloniales están teniendo un importante desarrollo en una diversidad de estudios que también incluyen a la educación; estos trabajos son herederos de los estudios de la década del '60, tal como el de Franz Fanon (2) (Fanon; 2003) y su mirada en torno a la necesidad de una praxis pedagógica que contribuya a transformar condiciones existenciales de dominación colonial. Para Fanon la racialización debía contemplar pero no disolverse en la clase (3).

Los referentes contemporáneos se posicionan desde el pensamiento decolonial, un referente de estos estudios es Aníbal Quijano, quién ha profundizado en los modos cómo el nuevo patrón de poder mundial que se constituye con la colonización de América ha constituido formas de construcción del conocimiento eurocentradas, ha constituido categorías como la de "raza" y ha constituido subjetividades e intersubjetividades. El carácter eurocentrado del conocimiento resulta parte de un proceso por el cual se propone y difunde a la cultura europea como hegemónica, como parte de un nuevo patrón de relaciones materiales e intersubjetivas. Las teorías decoloniales han puesto el eje en el eurocentrismo, y señalado el carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. (Quijano; 2000).

Otra referente de estos estudios es Catherine Walsh, quién también nos ha convocado a pensar la pedagogía desde la lupa o lente de las teorías decoloniales, señalando que lo decolonial denota siempre un camino de lucha por la construcción de (alter)-nativas. (Walsh; 2013).

## **ACERCA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: EL TRABAJO DE CAMPO**

En la investigación se emplearon metodologías eminentemente cualitativas (trabajo de campo etnográfico, metodologías participativas, historia oral). Se triangulaban fuentes orales con documentos etnohistóricos.

El trabajo en historia oral es una perspectiva, una concepción y una práctica que excede el ser en sí misma sólo una herramienta metodológica en el trabajo científico, pues nos introduce, a partir de su descubrimiento de la cotidianeidad, en "otra historia" -en palabras de Joutard (1986:273)-. Desde su valor social podemos señalar que es preciso dar lugar a la validación de las historias subalternas en

las instituciones, reflexionar acerca de los lugares que ocupan en las ciudades los grupos migrantes y sus descendientes, esto tanto desde su validez teórica como desde sus consecuencias prácticas y sociales (Piña, 1986). Dar el lugar a la palabra, a los silencios, invitar a recordar, el incentivar a narrar-pensar el pasado por hombres y mujeres “anónimos”, “comunes”, no de grandes personalidades y validar esta voz permitió generar espacios de intercambio entre docentes, vecinos y otras instituciones del barrio. Dar lugar a la palabra, al recuerdo, para pasar a un pensarse colectivo, reconstruir un pasado que aparece fragmentado, armar un relato del pasado con todo lo que colectivamente y desde lo personal implica realizar este proceso.

El trabajo de campo fue desarrollado en cuatro barrios periféricos de la ciudad de Bahía Blanca entre los años 1999 y 2002: Villa Rosario, Vista Alegre, 1º de Mayo y Rivadavia. Se desarrollaron Talleres de Historia Oral en 5 Centros de Alfabetización de Adultos y fueron desarrolladas entrevistas a informantes claves y observaciones participantes en espacios sociales cercanos a la escuela tales como las iglesias. Se realizaron siete Talleres de Historia Oral. Nuestro trabajo comprometió en las entrevistas colectivas e individuales a más de cien hombres y mujeres en su mayoría migrantes de zonas rurales y mapuches de la Patagonia argentina y de Chile.

En lo que respecta al contexto de descubrimiento, cabe aclarar que los Talleres de Historia Oral fueron llevados adelante por quien suscribe (proveniente de las Ciencias de la Educación) y por la historiadora Graciela Hernández (quien venía trabajando en espacios de educación de adultos desde una perspectiva antropológica). Ambas asumíamos la perspectiva de la educación popular así como de la relevancia de la historia oral y del trabajo de campo antropológico como instancias de una enorme potencialidad en el trabajo en torno a la problemática del analfabetismo. Entendíamos la necesidad de validar al taller desde la perspectiva de la investigación participante (Sirvent, 1994) y como una instancia metodológica con potencial no sólo en el campo de la investigación en antropología e historia (García y Batallán, 1994) así como en educación, sino también por su carácter liberador.

Fueron años difíciles a nivel socioeconómico, los comprendidos entre 1999 y 2003, no sólo para la población que constituía nuestro universo de investigación sino también para nosotras como talleristas, conforme se agravaba no sólo la crisis económica, que atravesó a cada uno de los argentinos, sino también la crisis de representación de los partidos políticos gobernantes.

La opción metodológica asumida tuvo vinculación con el universo de estudio que definimos, los estudiantes de escuelas de adultos, que eran grupos perteneciente a sectores populares, un tercio de ellos migrantes extranjeros y otro tercio migrantes de otras provincias (generalmente provenientes del mundo rural, y algunos del mundo indígena), sin escolaridad completa por haber trabajado desde la infancia, la mayoría de ellos en aquel entonces bajo la línea de pobreza y -además- mujeres (amas de casa en general, desocupadas o con empleos precarizados), que percibían por esos años un Plan “Trabajar” o “Jefas y Jefes de Hogar”.

Pese a los recortes salariales y los cambios institucionales en el país,

los Talleres siguieron desarrollándose hasta el 2003. Cada cierre de experiencia se llevaba a cabo una publicación rudimentaria, a través de fotocopias, que eran entregadas en forma de cuadernillo a cada participante de los Talleres. Los testimonios eran grabados en cassettes de audio, luego los desgrabábamos y compartíamos su lectura con todos los participantes. Los relatos consensuados, aceptados y corregidos por todos eran impresos en los cuadernillos que contienen los testimonios recogidos en esos años de trabajo de campo y que conforman lo más rico de esta tesis de investigación. En el marco de los mismos se publicó con el apoyo del Museo y Archivo Histórico Municipal el libro *Cultura popular, cultura indígena. Una experiencia de educación popular en escuelas de adultos*.

A partir de todo ese material, a partir de las historias de vida de los participantes, sus vivencias y padeceres se transformaron en fuente de reflexión sobre los procesos de constitución de la hegemonía en las prácticas cotidianas así como nos preguntábamos acerca del lugar que ocupan en esta sociedad, en la historia enseñada y en nuestras academias sus historias.

Desde la teoría, Antonio Gramsci (1966, 1972) y Paulo Freire (1969) nos ayudaban a pensar estas cuestiones, encontrando -en la común pertenencia de clase del universo investigado- su adscripción a la subalternidad y a la cultura popular, pero se presentaban otras preguntas: ¿cómo se juegan los procesos de construcción de hegemonía (entendida como predominio en el campo intelectual y moral) en las prácticas pedagógicas de las escuelas de adultos?, ¿y cómo se juegan en la vida cotidiana de los hombres y mujeres que concurren a estas escuelas: en las iglesias, en el trabajo, en sus familias?. A nivel metodológico, ¿podrían contribuir los talleres -desde la educación popular- en la reflexión acerca del 'inventario' de clase, en la revisión crítica de la percepción del mundo de los participantes, en su contexto educativo, laboral, religioso, de género, étnico, en fin, en su contexto migratorio, en Bahía Blanca?.

Así, a través de este tipo de problematizaciones de la realidad, logramos avanzar hacia un tercer momento en esta exploración, identificando un problema investigación, focalizando como espacio a estudiar la ciudad de Bahía Blanca, por el carácter intercultural de esta ciudad desde momentos tempranos de la conquista y colonización en el siglo XIX, y por el origen rural y mapuche de los grupos migrantes, un tercio de ellos provenientes de países limítrofes -casi permanentemente- desde fines de la década del '50.

A su vez decidimos que los Talleres de Historia se iniciaran trabajando en base a dos ideas fuerza: "*Todos tenemos un lugar en la historia*" y "*Todos enseñamos y todos aprendemos*", aludiendo a las posibilidades de ser protagonistas de nuestra propia historia y de nuestra propia educación, y que ello contenía en sí mismo un sentido liberador.

Nuestro interés central fue indagar en las prácticas pedagógicas en que se han formado los hombres y mujeres que integran nuestro universo de investigación en el seno de las comunidades de origen. En este sentido, situándonos en el cruce entre la historia social, la historia de la educación y la antropología, nos resultaron particularmente interesantes sus testimonios orales respecto de las prácticas vinculadas a la crianza, a las creencias, al cuerpo, a la

producción y reproducción de saberes en la infancia, a las migraciones.

Si bien -a primera vista- esta enumeración de temas podría parecer extensa (y reconociendo que esto podría constituir una limitación investigativa), nos permitimos realizar este abordaje ya que entendemos que es en estos ámbitos en los que se despliega la vida cotidiana, como espacio donde se producen y reproducen los sujetos y las estructuras sociales, como sede del conflicto, la tensión y la lucha entre prácticas hegemónicas y subalternas.

La lectura que realizamos de las prácticas pedagógicas intenta comprender y explicar la cultura popular desde la diacronía y la sincronía. Es mediante esta lectura en la diacronía que podemos llegar a entender cómo se constituye la cultura popular a partir de distintas tradiciones culturales.

Así, entendemos la necesidad de reconocer las relaciones de hegemonía - subalternidad que se dan en los procesos históricos y consideramos la necesidad de reconocer las tradiciones culturales que subyacen en las prácticas sociales, reconocimiento que es posible según Antonio Gramsci (1966) –en un proceso de revisión y elaboración crítica de nuestra percepción del mundo y de nuestra conciencia- a partir de lo que él denomina como ‘inventario’ de lo que se es; puntualmente, -en estos grupos de hombres y mujeres mayoritariamente migrantes (o descendientes de migrantes) de zonas rurales tanto argentinas como chilenas- hallamos como relevantes pautas culturales e identitarias de pueblos originarios, específicamente, del pueblo mapuche.

A partir de esta perspectiva, se puede arribar a nuevas respuestas frente al problema de la cultura popular y la historia social, que ha sido escasamente abordado en trabajos de investigación sobre educación de adultos. En informe relativamente reciente respecto de la situación actual de la educación de jóvenes y adultos en Argentina, como el de Lidia Rodríguez (2008:81) se reconoce la “*significativa ausencia de información y trabajos que permitan caracterizar la población que asiste a escuelas de adultos*”, señalándose que el aspecto cultural es uno de los más importantes para abordar el problema de la exclusión del sistema educativo. En estos trabajos se señala que en Argentina no sólo es necesario considerar la realidad de los pueblos originarios, sino también la de los migrantes limítrofes. Rodríguez (2008: 81) plantea que es necesario conocer las características sociales, económicas, étnicas y de género así como avanzar en estudios cualitativos y etnográficos “*que aporten conocimientos acerca del mundo de representaciones y expectativas de estos grupos*” (Rodríguez, 2008:81).

Las perspectivas gramsciana y freireana, puestas en diálogo, nos permitieron visibilizar las culturas subalternas y los conflictos presentes en el marco de procesos de construcción de hegemonía - subalternidad en el contexto de nuestros países latinoamericanos, en los cuales esa hegemonía adopta el carácter de procesos coloniales hasta épocas tardías, con su contraparte en formas de resistencia cultural que es posible identificar en el trabajo de campo.

Ha resultado especialmente interesante pensar las relaciones interculturales (iii) en tanto relaciones pedagógicas, productoras y reproductoras de saberes y relaciones sociales conflictivas. Tal como manifestamos previamente, nos situamos en el ámbito específico de Bahía Blanca por ser esta ciudad receptora

histórica de inmigrantes europeos a través del Puerto de Ingeniero White, pero a la vez -y a lo largo de la segunda mitad del siglo XX- de migrantes patagónicos y chilenos, y -más recientemente- de migrantes del NOA y de origen boliviano. Es en este sentido que hemos considerado los atravesamientos de la problemática de la interculturalidad y el problema de la hibridación cultural (4).

Hemos abordado las tensiones entre la lengua hegemónica (la variedad estándar del español bonaerense) y el habla de los grupos migrantes que concurren a escuelas de alfabetización de adultos, identificando además los conflictos que se vinculan a la imposición de representaciones de los procesos históricos en torno a una historia vivida y a una historia enseñada.

También se indaga la compleja relación entre educación de adultos y las políticas públicas vinculadas al empleo, en una trama política, económica y social de cambios estructurales, que se ve reflejada tanto en la legislación de la rama de Educación de Adultos como en los programas sociales de empleo, ya que los talleres se desarrollaron en momentos en que eran implementados los planes sociales y en que la educación de adultos fue considerada como contraprestación de los mismos.

Hemos considerado asimismo los nodos de conflictividad en las concepciones y prácticas educativas en torno al cuerpo, a la sexualidad y a la religión así como también los atravesamientos que la institución escuela ha realizado en torno de las prácticas y concepciones de la cultura popular. De la misma forma, hemos analizado la enseñanza en las escuelas de adultos así como la acción pedagógica en las iglesias evangélicas en el presente, en tanto ambas constituyen espacios de construcción de hegemonía.

## **ALGUNOS RESULTADOS Y DISCUSIONES**

### **ACERCA DE LA HEGEMONÍA – SUBALTERNIDAD EN NUESTRO ESTUDIO**

Presentaremos un desarrollo de estos conceptos entramados con una necesaria historización del problema de investigación.

Tomamos en este trabajo como sujeto colectivo de investigación a los hombres y mujeres que pertenecen a clases subalternas, entendidas en el sentido gramsciano; habiendo recurrido a herramientas conceptuales que nos han permitido complejizar la caracterización de estos grupos.

Recuperamos la concepción gramsciana de hegemonía, entendiendo que resulta una herramienta necesaria para entender los procesos vividos por las mujeres y hombres con quienes trabajamos y que han protagonizado recorridos vitales como los ya brevemente descriptos en la Introducción. Resulta fundamental abordar los testimonios que a partir de esta concepción, para poder visibilizar tanto procesos de resistencias como de dominación en las prácticas cotidianas de los sectores subalternos, a quienes se les niega (con mayor o menor sutileza) que tienen cultura, que tienen idioma, que tienen literatura, conocimientos y que son invisibilizados ante una cultura hegemónica, sostenida e impuesta por las clases dominantes que pretenden hacer creer -a partir del consenso- que su visión del

mundo es la válida y es la única.

El pedagogo argentino José Tamarit (1990; 1992; 1994; 1997) ha sido uno de los pioneros en pensar la cuestión educativa a partir de la obra de Antonio Gramsci; a lo largo de este marco teórico, retomamos el estudio que él ha realizado de estas concepciones gramscianas.

Tamarit (1994) señala que -frente a la realidad social- dos universos teóricos antagonizan, proponen conceptos e instrumentos para intentar explicarla y comprenderla. En función de estos conceptos se piensa la realidad, se la organiza, dan jerarquía a los fenómenos, se les asigna sentidos definidos. Unas son las teorías del orden; las otras, las teorías del conflicto. Las concepciones, lenguaje y universos teóricos de ambas se oponen entre sí.

Las teorías del orden se derivan de la perspectiva funcionalista, en especial de Durkheim, Parsons y de Max Weber. La sociedad es entendida por el funcionalismo como un sistema armónico, derivado del hecho de que los individuos participan de un sistema común de valores y de normas que generan intereses colectivos. Para esta concepción el poder es una *capacidad* que la sociedad produce como una forma de asegurarse el cumplimiento de obligaciones por cada unidad del sistema de organización colectiva. Esta definición sostenida por Parsons entiende que las obligaciones de los sujetos son legítimas en tanto son relevantes para el logro de objetivos. Una concepción tal del poder entiende que "la sociedad" es quién produce y utiliza el poder.

Citando a Poulantzas, Tamarit señala que las teorías del conflicto, derivadas del pensamiento de Marx, entienden a la sociedad como un todo conflictivo en la cual las clases sociales se oponen entre sí en función de intereses objetivos antagonísticos. Entiende que desde el marxismo no puede entenderse a "la sociedad" en general, definida en abstracto, sino que es preciso hablar de formaciones sociales concretas, así entendida, en una formación social la interacción entre sus elementos se da como antagonismos, no se dan clases distintas, sino antagonísticas, dominadas y dominantes. Una formación social es histórica, es una estructura dinámica en la que el cambio no es ocasional sino constitutivo. En esta perspectiva el poder es entendido como la capacidad de una clase social para realizar sus intereses objetivos (Tamarit, 1994: 20), así como el poder de una clase siempre está en relación con el poder del adversario. En esta perspectiva, además de una capacidad, el poder implica una relación.

En el universo de las teorías del orden y del conflicto, los conceptos de socialización y hegemonía ocupan lugares estratégicos y opuestos entre sí: ambos consideran dos modos de concebir la "incorporación" de los sujetos en la sociedad.

Un referente ineludible en los estudios culturales, influido también por el pensamiento de Gramsci, es el galés Raymond Williams, novelista, dramaturgo, comunicador. Hijo de un obrero ferroviario, Williams trabajó en la educación de adultos e ingresó a la universidad en calidad de lector y allí publicó numerosas revistas y libros. Fue militante socialista y perteneció al denominado Círculo de Birmingham (marxistas británicos, de las décadas del '50 y '60) grupo que se aboca, sobre todo, al desarrollo de una historia de tipo cultural, considerando

relevante las implicaciones de la cultura en los procesos históricos y de cambio social. Williams entendía la centralidad de la conciencia, de la acción orientada por los valores, en oposición al marxismo de la objetividad, que atribuía el cambio social a una serie de fuerzas ajenas a la voluntad consciente de los hombres.

Siguiendo a Williams (1980), la socialización es un tipo específico de incorporación, esto es, la internalización de valores, normas, actitudes, representaciones del mundo, etc., como producto de una selección que responde a una situación de dominación social. Mencionábamos antes que la socialización en un concepto clave en las teorías del orden; para las teorías del conflicto, la socialización sólo puede ser controlada por una eficaz acción hegemónica.

Otro investigador que estudió la teoría gramsciana en América Latina, a quien ya mencionamos, es el lingüista mexicano Antonio Paoli. Paoli (1984) nos señala que -en Gramsci- el sentido del concepto de hegemonía fue variando a lo largo de las obras. Inicialmente entendida como la estrategia alternativa del proletariado, para especificarlo en los *Cuadernos de la Cárcel* como "Aparato de Hegemonía", de las clases dominantes, y más adelante referido a las estructuras del estado. Ambos conceptos, Hegemonía y Aparatos de Hegemonía, se refieren a la articulación y consolidación de clase (op. cit.). Siguiendo a Gramsci, Paoli define al aparato de hegemonía como

*"un sistema político - cultural de clase, que tiende a cohesionar cada vez más orgánicamente a determinado contingente humano y a imponerle sus finalidades sociales, sus formas ideales de organización político - económica"* (Paoli; 1984: 28).

De este modo, se estructura como un sistema de dirección y dominio. Paoli entiende con Gramsci que la hegemonía puede existir y desarrollarse en tanto exista un aparato de hegemonía, y es *"la dirección moral e intelectual de la sociedad"* (Tamarit, 1997: 135).

Williams señala una distinción entre el concepto de hegemonía y de ideología. Ambas refieren a dos formas de apropiarse de la realidad, pero mientras los sistemas de ideas *"se instalan en 'la cima' de la cabeza; las 'visiones del mundo' que incorporamos desde la cuna, que se encarnan en nosotros se instalan en 'el fondo"* (Williams, citado por Tamarit, 1997: 125).

Tamarit (1994: 24-25) define a la hegemonía como:

*"un cuerpo de prácticas y expectativas en relación a la totalidad de la vida: nuestros sentido y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo... En la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse en la realidad..."*.

El concepto de hegemonía tuvo su origen en el de conducción y, vinculado a él, al de vanguardia, empleados a partir de fines del siglo XIX. Tiene un sentido de organización y representación de los propios intereses de clase. A partir de

la década del 1920, del Cuarto Congreso de la Internacional Socialista, se va a usar el concepto no para explicar los obstáculos en el desempeño de las prácticas revolucionarias, sino para hablar de relaciones de hegemonía de la burguesía sobre las otras clases. Gramsci plantea este problema en relación con el fascismo e intenta diferenciar 'dominio' de 'hegemonía': el pensar en relaciones de poder de las clases sólo enfatizando la fuerza, la imposición, la represión sería hablar de dominio, sin embargo habría un momento de consenso, de logro de la adhesión. El Estado entraría en relaciones de dominio en tanto es un aparato por el cual se impone la burguesía sobre el resto de las clases y las relaciones de hegemonía, en cambio, pueden ser pensadas respecto de la sociedad civil, en la que distintas instituciones y entidades generan consenso (escuela, medios de comunicación, ciencia, cultura).

Gramsci separa 'dominio' de 'hegemonía' en algunos pasajes de su obra pero en otros momentos los une y plantea la existencia de coerción revestida de consenso: las relaciones de hegemonía son simultáneamente relaciones de coerción y de consenso. El consenso no está generado frecuentemente desde la libre elección de la gente, sino que es generado desde mecanismos coercitivos y hay mecanismos coercitivos generados por la misma desigualdad. El consenso no es un producto del libre juego de las ideas, es producto de relaciones de desigualdad, de poder, de dominación / subordinación.

A pesar de que el énfasis de su obra está puesto en una teoría de la cultura, Williams (1980) plantea que las relaciones de hegemonía construyen un sentido común y este es el anclaje de la economía. La hegemonía es entonces una relación social de poder que articula coerción y consenso, y coerción no sólo es represión. La relación entre coerción y represión no es directa, es compleja. Consenso implica adhesión condicionada, definida porque hay una estructura de la desigualdad. Es una relación activa y el poder implicado en estas relaciones es productivo: produce sujetos. Estas relaciones no suponen aceptación pasiva sino que (como señala Williams) se dan relaciones de contra - hegemonía: resistencia, impugnación, esto es, hegemonía alternativa o poder paralelo.

En las relaciones de hegemonía hay mutuas apropiaciones entre dominantes y subalternos. Se dan procesos de apropiación y de reelaboración: las clases subalternas pueden desarrollar prácticas autónomas, no funcionales al sistema, o suelen impugnar, generar procesos críticos sobre la base de consensuar ciertos modelos hegemónicos: todas las prácticas políticas son -en sí mismas- contradictorias.

Este corpus teórico ha resultado imprescindible para ayudarnos en la comprensión y explicación de los saberes de las culturas subalternas. Estos saberes que -para Gramsci- forman parte del *"inventario acerca del proceso histórico vivido y que ha dejado huellas (...), el comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, 'conócete a ti mismo'"* (Paoli; 1984: 25), huellas recibidas como producto de la historia y que es preciso inventariar. Es importante en Gramsci esta sentencia o gnomo (γνώμη) apolínea del *"conócete a ti mismo"* (γνώθι σεαυτόν, gnóthi seautón, en su versión original griega), él la recupera de Vico,

*“que ofrece una interpretación política del famoso dicho de Solón que luego adoptó Sócrates en cuanto a la filosofía, “Conócete a ti mismo” ... quiso con ello exhortar a los plebeyos –que se creían de origen animal y pensaban que los nobles eran de origen divino- a que reflexionaran sobre sí mismos para reconocerse de igual naturaleza humana que los nobles”* (Gramsci, 2004: 14)

Desde la concepción gramsciana, las conciencias de las personas no sólo se constituyen por la acción que ejercen los “aparatos de hegemonía”, sino también por la experiencia de vida de los sujetos (Tamarit, 1997: 130) y en este sentido afirma que *“cada estrato social tiene su sentido común, que es, en el fondo, la concepción más difundida de la moral y la vida”* (Gramsci, citado por Tamarit, 1997: 129) y que es *“un producto y un devenir histórico”*.

Dando un paso más en el análisis de la hegemonía, lo vinculamos con el de “sentido común”. Las situaciones de dominación tienden a crear ambigüedades en el sentido común, manifiestas de modo de sumisión o agresividad a los dominadores, y ambas se alternan y contradicen. El sentido común construido por las clases subalternas es contradictorio, pero guarda coherencia y sentido. Esto es son *“respuestas conceptuales y de acción que han ido formulando para adaptarse a esas circunstancias”* (Paoli, 1984: 25). Paoli entiende que las adaptaciones que se fueron dando en la historia de un pueblo se han ido sedimentando -tanto en el pensar como en el actuar- y que son recursos culturales a los que el pueblo puede recurrir, y es ese pasado sedimentado, elaborado de modo crítico, lo que Gramsci denomina como “inventario”.

El sentido común se ha plasmado en el lenguaje, en los ritos, en las supersticiones, en los proverbios, en las historias y representaciones. La concepción del mundo impuesta es resultado de una respuesta colectiva. Gramsci se pregunta si es preciso elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica, entiende que *“no es fácil romper con las identidades que a uno lo han conformado”* (Paoli, 1984:26).

Nos interesa revalorizar la noción de saber popular, considerando que las nociones de “saber popular” o “sentido común” no son unidades homogéneas pertenecientes a las clases subalternas, opuestos al saber hegemónico de las clases dominantes. Entendemos que el sentido común se va construyendo de modo contradictorio, aunque guarda coherencia y sentido desde el punto de vista de su elaboración; *“es una respuesta colectiva y tiende a reorientarse por la acción que ejercen los aparatos de hegemonía”* (Paoli, 1984: 25).

El núcleo de buen sentido es un concepto construido por Gramsci para dar cuenta de aquellas concepciones que son producto de la experiencia de clase -particularmente de las clases subalternas. ¿Qué tipo de experiencia favorece la formación de este núcleo de buen sentido?, se pregunta Tamarit. Nacería, crecería y se fortalecería en el conflicto, en tanto -según Voloshinov (citado por Tamarit, 1997: 131)- toda experiencia no es otra cosa que un encuentro entre signos, y la comprensión se da en este encuentro entre las conciencias (de clase, edad, etnicidad) y las situaciones en que se vean involucrados. Entendemos entonces que la experiencia de clase, de etnicidad y de género en el marco de una concepción - vivencia de conflicto, es la que favorece el desarrollo del núcleo

de buen sentido.

El tipo de análisis que estamos realizando amerita establecer los vínculos entre el concepto de hegemonía y el de cultura; nos señala Gramsci (2004: 15):

*“Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo. Esa forma de cultura es verdaderamente dañina, especialmente para el proletariado. Sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y fechas que desgrana en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismo y los demás.”*

Del mismo modo entiende a la filosofía, señalando que la filosofía de la praxis, partiendo del sentido común hegemónico, se plantea su crítica y superación, en pos de construir un bloque intelectual y moral que haga políticamente posible un progreso intelectual de los sectores subalternos. La unidad de la teoría y la práctica no es un hecho mecánico para Gramsci (1975: 253), sino un devenir histórico, en este sentido es que entiende que el concepto de hegemonía representa un avance filosófico además de político y práctico:

*“porque necesariamente implica y supone una unidad intelectual y una ética correspondiente a una concepción de lo real que ha superado el sentido común y se ha convertido, aunque dentro de límites todavía restringidos, en crítica”.*

Las reflexiones en la filosofía de la praxis acerca de la unidad entre la teoría y la práctica se hallan para Gramsci en estado aún incipiente ya que *“quedan aún residuos de mecanicismo, porque se habla de teoría como ‘complemento’, ‘accesorio’ de la práctica, de teoría como ‘sierva’ de la práctica”* (ídem).

Otro concepto central en Gramsci, vinculado al de hegemonía y subalternidad, es el de Bloque Histórico. Hemos retomado análisis recientes de la investigadora argentina Mabel Thwaites Rey, quien señala que -con la noción de “bloque histórico”- Gramsci pone de relieve la dinámica relación que existe entre la estructura y la superestructura en una formación económico-social:

*“las fuerzas materiales son el contenido y las ideologías la forma, siendo esta distinción de contenido y de forma puramente didascálica, puesto que las fuerzas materiales no serían concebibles históricamente sin forma y las ideologías serían caprichos individuales sin la fuerza de lo material”* (Thwaites Rey, 2010: 7)

En la superestructura del bloque histórico se expresa la coerción que ejerce y el consenso que obtiene la clase dominante -sociedad política y sociedad civil- y es allí donde los intelectuales orgánicos cumplen un rol fundamental, como articuladores, como amalgama del bloque. Al mismo tiempo, es en el plano de la superestructura donde se expresan las contradicciones de la estructura y éstas también forman parte del bloque histórico. Por eso Gramsci dice que el bloque histórico no sólo se integra con la ideología dominante, sino que es un “*sistema totalitario de ideologías*” que refleja racionalmente las contradicciones de la estructura (op. cit.).

Han tomado un desarrollo importante los estudios en torno a la “subalternidad” y de los poscoloniales; uno de los espacios referentes de estos trabajos es el grupo de estudios subalternos de la india en los que se hacen una lectura de las categorías de subalternidad y de pueblo de la tradición gramsciana en clave decolonial, a partir de la reflexión en torno a los procesos de producción de conocimiento y el lugar de los “subalternos” en estos procesos, problematizando la relación saber-poder (Spivak, 2003). Esta perspectiva no deja de considerar la oposición binaria subalternidad – hegemonía.

#### **TRADICIONES CULTURALES ACALLADAS, EDUCACIÓN Y HEGEMONÍA**

En nuestro trabajo damos cuenta de la existencia de luchas, conflictos, entre prácticas pedagógicas hegemónicas y subalternas que dan como resultado una nueva síntesis que muchas veces resulta en resistencia pero que otras devienen en procesos de dominación y sometimiento.

Nos aproximamos a la educación viendo que desde las prácticas más cotidianas hasta en los espacios colectivos más esporádicos u ocasionales o rituales (Thompson, 1989), está atravesada por procesos conflictivos, por luchas entre tradiciones sedimentadas en las prácticas culturales y en la memoria,

Es en el marco de relaciones de hegemonía en que los sujetos se constituyeron como tales; se dan procesos de resistencia, de re -significaciones. Esta perspectiva nos permite aprehender una filosofía de la praxis: la misma se despliega en la vida cotidiana, en el trabajo, la literatura popular, los juegos, la música popular, la religiosidad, la escuela.

A lo largo del trabajo de campo realizamos colectivamente un inventario de aquellas tradiciones e historias colectivas y que definen una filosofía, religiosidad, formas de comprender la naturaleza, de intervenir en ella, de entender las relaciones sociales y los procesos productivos, de comprender la infancia y la juventud; tarea necesaria en la conformación de un bloque histórico.

Abordamos los procesos migratorios desde la perspectiva de los y las migrantes. Los testimonios devenidos en fuentes, nos hablan de momentos de sufrimiento, de incertidumbre, de grandes esfuerzos, de decisiones no siempre tan racionales, ni unívocas, a veces son salidas a situaciones familiares, son parte de intentos de los hombres y mujeres de -al decir de Gramsci- vivir una vida mejor.

Abordamos las tensiones entre lengua hegemónica y habla de los grupos

migrantes que concurren a escuelas de alfabetización de adultos. Al respecto de las lenguas maternas ligadas a pueblos originarios (*mapudzugun* para los migrantes de Chile y la Patagonia argentina y *quechua* en el caso de los migrantes recientes, desde Bolivia) nos hemos encontrado con situaciones como: el no hablar la lengua originaria por vergüenza, hablar a “*media lengua*”, (préstamos, interferencias), o “*no le tomé asunto*”: no era importante, “útil”. Nos habla de una realidad lingüística en la que ya no se transmitió a las nuevas generaciones. En situaciones se mantiene desde una funcionalidad simbólica, como marca de identidad pero no en su función comunicativa (Madera; 1999). Se mantiene con una función comunicativa en el caso de migraciones recientes, pero a los hijos ya no se le enseña.

Nos encontramos con un español *mapuchizado* (Malvestiti; 1996). Los/las participantes provenían en gran parte de la línea sur de Río Negro. Hay elementos de un español no hablado en la zona bonaerense, un español antiguo. Este es el habla actual de migrantes que no son en sí bilingües pero en los que hay una representación y uso de la lengua ligado a la propia historia en el medio rural, *mapuche* o criollo en Chile.

Indagamos en el carácter eminentemente oral de la producción y transmisión de la cultura, en la que el correcto uso de la lengua, la memoria, la atención y la precisión se ejercitan a través del habla cotidiana, la memorización, así como la acción; la experiencia es otro de los modos de producción y reproducción del conocimiento tanto como el aprendizaje por imitación y la inserción temprana en el proceso productivo.

Hallamos además de esta preocupación por la precisión en el lenguaje y una reflexión acerca de las palabras y una conciencia respecto de la existencia de otra lengua en su habla. Nuestros interlocutores pueden distinguir cuales palabras son de una lengua originaria y cuáles no.

Escribir, diseñar ha sido también un interés que atraviesa el pasado y presente de los grupos, que ven en el registro escrito, una forma menos efímera de comunicación, una forma que trasciende la fugacidad del habla. Hay un interés de que lo subalterno sea parte de la cultura hegemónica, de acceder a la lectoescritura en castellano. En el presente, a partir de los medios de comunicación podemos ver también elementos que hacen al problema de la identidad y que incluye el habla.

La historia enseñada es lugar del conflicto; la ritualización del conocimiento, las propuestas oficiales alejadas de la historia de vida de los hombres y las mujeres. En las representaciones hay una historia social ligada a las luchas por la independencia, a los libertadores, a la unidad americana vivida y recorrida –las migraciones–, relacionada con luchas sindicales, con los a procesos políticos dictatoriales o coloniales vividos por los países, así como a la relación o pertenencia a pueblos originarios.

La categoría de género atravesó los testimonios. En los mismos la historia de las mujeres es significada desde los aconteceres y procesos ligados a la vida del grupo familiar, al nacimiento de los hijos, la vivencia de la sexualidad. Esto es parte de la historia social, la vida de los antiguos y los hijos y nietos en

La educación de adultos es sede sentidos en disputa: el mercado, el estado y los grupos sociales que acceden a ella depositan expectativas diferentes y contrapuestas. Las disputas de siglos pasados no han cerrado aún y las contradicciones están aún como marcas que no cesan de volver... En los '90 del siglo XX se ve re-significada la relación educación – trabajo: pervive el olvido, la negación de los orígenes, la infantilización, la persistencia de la ideología fundacional de la Educación para Adultos. Al momento de realizar el trabajo de campo se vivía una crisis en el país y con las políticas educativas las clases dominantes ponían al mercado por sobre las necesidades e intereses de los sujetos.

Observamos la materialización y re-significación en los planes sociales de un nuevo discurso de la formación en recursos humanos. A su vez cómo la educación pública es una demanda social de los grupos migrantes. Ante todo esto podemos ver que las maestras re-significan y responden de diversos modos a estos mandatos.

Recuperamos los conflictos entablados en la infancia y juventud: escuela, trabajo, literatura popular, juegos, música popular, religiosidad. La concepción de niño, tal como se la conoció en occidente en la modernidad, no se evidencia en la experiencia social, ni en documentos etnográficos desde el siglo XVII hasta el XX.

La escuela ha estado distante tanto “espacialmente” como en función de los contenidos transmitidos en la infancia. En general no se plantea que la escuela haya sido un espacio social comunitario donde se genere conocimiento relevante para la vida. El conocimiento popular y la institución escolar han estado en sus vidas en permanente conflicto.

En las observaciones participantes hallamos una valoración de la escuela como espacio social al que desean acceder, pero en el que temen “no aprender”. El desafío cognitivo de la lectoescritura y elementos básicos del cálculo es vivenciado casi como una utopía para quienes ya mayores de edad o incluso jóvenes. En la construcción de la exclusión, los mismos excluidos asumen el discurso que el sistema ha construido acerca sí mismos, medicalizando las diferencias, naturalizando la exclusión, generando auto-identificaciones como “*estar enfermo*”, “*no me da*” o “*no aprendo por mi enfermedad*”.

Indagamos en los atravesamientos que la “escuela” ha realizado en torno de las prácticas y concepciones de la cultura popular: estuvo distante tanto “espacialmente” como en función de los contenidos transmitidos; plasmó concepciones y prácticas como la organización del tiempo y espacios sociales, colisionando con la cultura popular. La exclusión abierta o la inclusión excluyente han sido y son las estrategias del sistema educativo respecto de las clases subalternas, de las mujeres y pueblos originarios. Como aporte a la educación de adultos afirmamos aquél el eufemismo que se esconde detrás de la denominación de “adultos” (Monteverde, 1996; Brusilovsky, 2007; Rodríguez, 1996) se ve

complejizado por atravesamientos de género y etnicidad que definen a los sujetos hombres y mujeres que asisten a las escuelas de adultos y han definido el mapa de la desigualdad educativa.

Hemos abordado cómo se da la relación entre historia colectiva e historia escolar, historia enseñada, en escuelas de adultos. Hemos podido apreciar que en las políticas oficiales hay una tendencia a invisibilizar a los sujetos. En la experiencia social está la historia latinoamericana, la relación con los pueblos originarios, la cercanía con la figura de San Martín en tanto libertador y cercano a los pueblos originarios, las migraciones, las dictaduras, la organización política.

Equivalente en las representaciones a la Historia, está la historia familiar, grupal, la misma no sólo se asocia con los hechos considerados históricos, sino también es la historia del cotidiano del propio grupo. Abordamos las experiencias ligadas a la sexualidad y los partos, problemáticas ligadas a la salud sexual y reproductiva: esta vivencia es contradictoria, a la experiencia de la mortalidad infantil o materna en el campo –el velorio del angelito como expresión cultural de esta realidad- se contraponen la experiencia de prácticas ligadas al parto no medicalizado, domiciliario, en general vivido desde la autonomía de la mujer, como un hecho familiar; las prácticas en el marco del sistema sanitario en las ciudades son vividas con ajenidad, pérdida de agencia; aquellas prácticas resultan invisibilizadas, negadas o censuradas por el modelo médico hegemónico.

En los talleres de historia oral en las escuelas de adultos nos aproximamos a la cultura popular y los procesos pedagógicos en la infancia a partir de:

- **el proceso productivo:** los niños colaboraban en los trabajos del mundo adulto, la memoria social registra aún el trabajo comunitario propio del mundo *mapuche*, tanto en la trilla, como en la marcación de animales o la construcción de viviendas, se habla de las *mingas* o *mingacos*. Indagamos en las rupturas y continuidades en las historias laborales. Hemos empleado la categoría género para entender que los aprendizajes en la infancia han sido en menor medida diferenciados, el aprendizaje del hilado ha sido casi exclusivo para ellas, así como el trabajo doméstico. La cría de animales ha sido indistinta, han participado mujeres y hombres, así como la práctica misma de andar a caballo. Hemos accedido a testimonios que dan cuenta de una definición de la mujer alejada del arquetipo de mujer hegemónico, dedicada sólo al espacio doméstico. La mujer era parte del proceso productivo, capaz de tareas como la esquila, la cría de animales, la venta en el campo, el andar a caballo, en las crónicas se la ve también en el marco de guerras. Las mujeres han sido mayormente excluidas de la posibilidad de apropiación de la lectoescritura mientras que los hombres muchas veces aprendieron ésta en el servicio militar.

Los hombres han trabajado en el campo, en la cría de animales, trabajo con los cereales. El lugar de los hombres en las minas, en la madera, el conocimiento en carrear animales, en la siembra, la esquila es posible apreciarlo en los testimonios.

Podemos reconocer las rupturas y las continuidades en las historias laborales: en la infancia las mujeres trabajaban en el campo, muchas se criaron ya como empleadas domésticas; en la juventud las vemos a casi todas en el

ámbito urbano, como empeladas domésticas, en asilos de ancianos, hotelería. Para los años 1999 - 2003, cuando desarrollamos el trabajo de campo, pasaron a percibir planes sociales a contraprestación de trabajar en trabajos similares a aquellos que hacían en el campo (limpiar plazas, barrer calles, limpiar terrenos baldíos), en función de las palabras, expresiones, la forma en que vivencian estos trabajos (“yo no le temo a la azada”, “a mi no me asusta levantarme a esas horas y trabajar con la pala”), que son asumidos como una sobreadaptación como la forma de responder a la realidad en que viven.

Pudimos registrar en el trabajo de campo una situación que era aún incipiente y excepcional en la historia de la educación de adultos en el país, cuando, desde las políticas públicas se definió que el asistir a espacios educativos comenzaba a ser considerado como contraprestación de estudiar, pudimos identificar cómo estas políticas definidas desde los organismos financieros internacionales, puntualmente el Banco Mundial (Galasso y Ravallion; 2003), eran aplicadas en nuestro país.

- **los juegos:** nos aproximamos por ellos a la cultura popular, la historia social y los procesos pedagógicos. La clasificación que realizaron fue partiendo de los espacios sociales donde se desarrollaban: en el ámbito doméstico, festivo o escolar (5). Hemos podido recopilar testimonios donde los “juguetes” son elaborados con la técnica del *bricolaje*, con lo que se tiene a mano; vemos la dificultad de escindir las actividades en tanto juego y trabajo, hay diversas situaciones en las que el juego es trabajo o el trabajo es parte de la fiesta, de un espacio comunitario recreativo; esto nos habla de una práctica social diferente a la relación juego-trabajo en la sociedad capitalista. Esta dificultad para escindir las actividades en tanto juego y trabajo, en una vinculación estrecha entre trabajo, fiestas, vida familiar, juego. Los espacios comunitarios y las relaciones sociales propios de la vida campesina y *mapuche* se han perdido en el ámbito urbano, en el que la vida cotidiana aparece segmentada.
- **la música:** en el mismo sentido nos hemos aproximado a la música popular, encontrándonos con una relación con la misma tanto en espacios colectivos comunitarios así como en la vida cotidiana. Vemos también que se da una creatividad popular respecto de los instrumentos, que da lugar también a la construcción de los mismos con los materiales que se tenían a mano, tal es el caso de “*la charanga*”. No hemos hallado registro ni ha sido incorporado en las obras que incluyen instrumentos folclóricos de la región.
- **el relato oral,** hay una transmisión de saberes y experiencias sociales a través de la literatura; con procesos similares a los de la literatura infantil de tradición oral consagrada, que han pasado por procesos de depuración. Pudimos ver que hay un interés de que la cultura subalterna emplee códigos y formatos de la cultura hegemónica, y para ello los mismos sujetos realizan estrategias de adaptación de estos relatos. Relatos dramáticos sobre la mortalidad infantil han devenido en canciones de corro festivas y alegres, motivos que tienen que ver con el trabajo infantil o la explotación son recreados a través de la literatura. La narración resulta un contenido-forma -en palabras de Hayden White (1992)- en la cultura popular, ambos son indisolubles. Entendimos que los lenguajes deben ser comprendidos

en el contexto de historias particulares y del proceso de dominación, y que los significados atribuidos son parte de estructuras de poder (Rosberry, 1996), comprendiendo así a la realidad social a través del lenguaje, y que mientras lo social constituye al lenguaje, el lenguaje constituye lo social.

- concepciones y prácticas educativas en torno a la **religión, al cuerpo y a la sexualidad**; hallamos experiencias contradictorias ligadas a la sexualidad, los partos, la salud sexual y reproductiva.

Respecto de la religiosidad, vemos que las iglesias evangélicas que forman parte del presente de los hombres y mujeres migrantes. Resulta relevante en la experiencia social la relación escuela – iglesias; asisten a las escuelas en el plano manifiesto para aprender a “leer la biblia”. Las iglesias resultan espacios sociales donde los sectores subalternos concurren y significan positivamente: son espacios de encuentro, de estrechar lazos de compadrazgo, también de regulación de la vida social ante la situación de desorientación, ausencia de horizontes claros, de proyecciones ciertas, espacios de certezas en situaciones de profunda crisis. Las escuelas en las iglesias cumplen una función de control y acción social por sobre la pedagógica; son instituciones de asistencia *mapuche* también, ha dejado por escrito sus recuerdos, relatando algunos juegos de su infancia (Coña, P; 1930: 21-29), ambos incluyen juegos que los participantes del taller han relatado haber practicado de infancia social que articulan frecuentemente con el estado para esta asistencia. Desde los lazos que se dan los niños y jóvenes hallan espacios de recreación, desarrollo de intereses, así como también son espacios de disciplinamiento y control social (en lo que hace a la alimentación, contenidos-formas de la educación). Entendemos que es preciso asumir perspectivas teóricas que nos permitan “ver” a los sujetos, y en este sentido verlas como estrategias ante la desintegración de la vida comunitaria. Las iglesias en un contexto de desintegración podrían ser tanto espacios de control social como “la máxima forma de conciencia posible” ante la desintegración de sus pautas de vida comunitarias en los lugares de origen (Lalive D’Espinay, 1974).

## CONCLUSIONES

La triangulación de fuentes y metodologías tiene proyecciones insospechadas para el trabajo en historia social de la educación, de la cultura. El trabajo con fuentes escritas del pasado y de la historia oral en claves gramscianas y de las teorías decoloniales tiene proyecciones importantes en lo que hace a recuperar conflictos y visiones subalternas y procesos de hegemonía y de colonialismo, así como de resistencias.

Las posibilidades que nos brinda la lectura de la realidad a partir de la filosofía de la praxis, del planteo que todo hombre es filósofo, de la formación social de un bloque histórico, de la existencia de procesos de hegemonía en los que hombres y mujeres nos formamos, tal como Gramsci lo sostuviera son insospechadas en el campo de la educación.

Esta perspectiva nos brinda posibilidades para seguir trabajando los cruces entre educación, cultura y política, cruces que estaban presentes en el pensamiento de Paulo Freire y la corriente de educación popular. Esta corriente

en educación, profundamente nutrida de categorías gramscianas, es la que nos ha permitido “ver” desde una perspectiva no hegemónica a las escuelas “de adultos” y a los hombres y mujeres comprometidos en ellas.

## NOTAS

1) Integrante del Equipo de Investigación del PGI dirigido por la Dra. Graciela Hernández “Historia Oral, voces no hegemónicas e identidades”

2) Fanon fue un luchador antirracista discípulo de Aime Césaire (ambos oriundos de Martinica, en el Caribe colonial francés), quién había acuñado el concepto de “negritud” y “blanquitud”, la primera como forma de rebelión, estas categorías las hallaremos más recientemente en las teorías críticas norteamericanas en educación (Apple; 1997). De igual modo es posible identificar en el africanismo de principios del Siglo XX los gérmenes de esta corriente; esta corriente cuyos referentes fueron también activos militantes políticos como el jamaiquino Marcus Garvey, el cubano Fernando Ortiz, los haitianos Jean Price Mars, Roumani, Brouard, Vieux (estos tres últimos más intelectuales que políticos) aunó en muchos casos marxismo y africanismo considerando siempre las relaciones entre clase y raza. Esta corriente tampoco se gestó en el vacío, por el contrario fue la continuidad de luchas centenarias de los esclavos en las plantaciones, de la experiencia de la Revolución de Haití y de pensadores críticos De Vastey, Firmin, Blyden y Price, entre otros. Es considerada esta corriente como una compleja reactualización intelectual, con las distancias e innovaciones metodológicas y epistemológicas de una tradición libertaria impulsada por grupos afro-americanos en el continente y puntualmente en la región.

3) Fanon en sus textos abordó estas cuestiones desde su propia experiencia personal de sujeto colonizado y racializado y desde una perspectiva psicológica y filosófica que sintetizó diversas corrientes teóricas: el hegelianismo, el marxismo, el existencialismo de Heidegger y de Sartre y retomó las ideas de Aime Césaire. Refería a las dos posibilidades ante las que estaba un negro en la sociedad colonial, la de asumir un proceso de blanqueamiento al que está sometido el negro en la dominación colonial: mediante la aculturación voluntaria a la cultura europea (lengua, ciencia, religión, costumbres, vestido) o mediante el mestizaje y por el contrario la otra opción, la de afirmar su negritud, sin disolver tal categoría en la clase (tal como lo sostenía Sartre en críticas a Césaire). Fanon afirmó que lo racial es constitutivo y definitorio y no solamente super-estructural de la sociedad colonial. Fanon planteaba la necesidad de que los “condenados de la tierra”, los sectores populares, debían destruir la dicotomía negro/blanco, europeo/colonizado, abogando por un nuevo humanismo no eurocéntrico (superador de la noción esencialista de negritud) para superar la dominación colonial.

4) Tomamos el concepto de culturas híbridas de García Canclini (1992). Si bien reconocemos la complejidad del concepto hibridez, entendemos que el mismo nos permite dar cuenta de una realidad que se da en las ciudades latinoamericanas, que es el de la complejidad cultural producto de una diversidad de pueblos, grupos que conviven en un territorio determinado y comparten

---

Jessica A. VISOTSKY  
espacios laborales, culturales, recreativos, educacionales, comunicacionales, etc. Asimismo entendemos que da cuenta de la complejidad de los procesos en torno al pasado y presente de los grupos, la importancia de los medios de comunicación y la trama generada entre lo nuevo y lo viejo, las tradiciones y las nuevas prácticas que se van incorporando.

5) Manuel Manquilef González fue un cacique mapuche que escribió, (y fue publicado en versión bilingüe por Tomás Guevara un maestro normal de Temuco) sus recuerdos acerca de la crianza y de los juegos o “la gimnasia nacional” como él la llama (Manquilef; 1914) en este libro nos habla de una crianza pautada, intencionada, precisa y construye una tipología de los juegos que nosotros para nuestro trabajo hemos considerado y hemos propuesto otra clasificación. También Pascual Coña otro cacique mapuche, ha dejado por escrito sus recuerdos (publicados por Moesbach, un misionero capuchino, en versión bilingüe) relatando algunos juegos de su infancia (Coña, P; 1930: 21-29), ambos incluyen juegos que los participantes del taller han relatado haber practicado de niños.

## **BIBLIOGRAFÍA**

RUSILOVSKY, S (1996) “Entrevista a Silvia Brusilovsky” por Ana Clara Monteverde. En: Revista del IICE, Año V, Nº 8.

RUSILOVSKY, S (2007) Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción, Buenos Aires, Novedades Educativas.

COÑA, P (1984) Memorias de un cacique mapuche, (Comp. Ernesto W. de Moesbach), Santiago de Chile, Pehuén Editores.

FREIRE, P (1969) La educación como práctica de la libertad, Buenos Aires, Siglo XXI.

GALASSO, E y RAVALLION, M (2003) Social Protection in a Crisis: Argentina’s Plan Jefes y Jefas. En: Development Research Group - World Bank, Washington DC, [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org), 7-09-03.

GARCÍA, J y BATALLÁN, G (1994) Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. En: GARCÍA, José, La racionalidad en política y en ciencias sociales, Buenos Aires, CEAL.

GRAMSCI, A (1966) El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, en: Antonio Gramsci, Obras escogidas, La Habana.

GRAMSCI, A (1972) Los intelectuales y la organización de la cultura, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

JOUTARD, P (1986) Esas voces que nos llegan del pasado, México, FCE,

LALIVE D’ ESPINAY, C (1974) Les religions au Chili entre l’aliénation et la prise de conscience, In: Social Compass, Social Compass Nº 10, pp. 85-100.

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 48: 193-214, Año 2015

MADERA, M (1999) Identidad de grupo y funciones de la lengua en el análisis de la desaparición y mantenimiento de una lengua. En: Yolanda Lastra y Aninta Herzfeld (Ed.), Las causas sociales de la desaparición y mantenimiento de las Lenguas en las Naciones de América, Hermosillo, Universidad de Sonora.

MALVESTITI, M (1996) Algunas conclusiones sobre actitudes en el bilingüismo mapuche-español. En: Etnolingüística 1, Segundas Jornadas de Etnolingüística, Rosario, pp. 256-264.

MANQUILEF, M (1914) Comentarios del Pueblo Araucano, Revista de Folklore Chileno, Tomo IV, Santiago de Chile.

MONTEVERDE, A (1996) Entrevista a Silvia Brusilovsky. Educación de adultos ¿problemática significativa?. En: Revista IICE, Año 5, N° 8, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, pp.86-91.

NUÑEZ HURTADO, C Educación Popular. Una mirada de conjunto. En: Revista Decisio N° 10. CREFAL. México. Enero-abril 2005.

PAOLI, A (1984) La lingüística en Gramsci, Puebla, La Red de Jonás Premià Editora.

PIÑA, C (1986) Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales. En: Revista Paraguaya de Sociología, Año 23, N°84.

QUIJANO, A (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander (comp), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires, Clacso-Unesco.

RODRÍGUEZ, L (1996) Educación de adultos (EA) y actualidad, en Revista del IICE, Año V, N° 8, Buenos Aires.

ROSBERRY, W (1996) Hegemony, power and languages of contention, in The politics of difference, Chicago, The University of Chicago Press.

SIRVENT, MT (1994) Educación de Adultos: investigación y participación, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

SPIVAK, G (2003) ¿Puede hablar el subalterno?, Revista Colombiana de Antropología, Volumen 39: 297-364, Bogotá.

TAMARIT, J (1990) Estado, hegemonía y educación, en Rev. Propuesta Educativa, Año 2, N° 2, Buenos Aires.

TAMARIT, J (1992) Poder y Educación Popular, Buenos Aires, El Quirquincho.

TAMARIT, J (1994) Educar al soberano: crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy, Buenos Aires, Miño y Dávila.

TAMARIT, J (1997) Escuela crítica y formación docente, Buenos Aires, Miño y Dávila.

THOMPSON, EP (1989) Folklore, antropología e historia social en Revista de Historia Social, N° 3, Madrid.

THOMPSON, EP (2000) Agenda para una Historia Radical, Barcelona, Ed. Crítica.

VAN DE CASTEELE, S y VOLEMAN, D (1992) Fuentes orales para la historia de las mujeres, en Ramos Escandón, C., (comp.); Género e Historia: la historiografía sobre la mujer, México, Instituto Mora.

VISOTSKY, J (2013) Hegemonía-Subalternidad en la Historia Social de la Educación. Reflexiones en Centros de Alfabetización de Adultos en Bahía Blanca entre los años 1999-2003, Tesis de Doctorado en Historia, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Inédita.

WALSH, C (2013) Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Serie "Pensamiento decolonial" de Ediciones Abya Yala Quito, Ecuador.

WHITE, H (1992) El contenido de la forma, Barcelona, Paidós.

WILLIAMS, R (1980) Marxismo y literatura, Barcelona, Península.