

LA RECEPCIÓN Y USOS DE LA HEGEMONÍA GRAMSCIANA EN LA FORMACIÓN DE LA NUEVA IZQUIERDA PEDAGÓGICA

Reception and uses gramscian hegemony in the formation of the new left teaching
A recepção e uso da hegemonía gramsciana na formação da nova esquerda pedagógica

Carina Viviana Kaplan¹

Jorge Gómez Sebastián²

Resumen

En el artículo abordamos la recepción y usos de la obra de Antonio Gramsci en la formación de la nueva izquierda pedagógica, específicamente a través de la *Revista de Ciencias de la Educación* (RCE) publicada entre 1970 – 1975 en Argentina e interrumpida por el golpe cívico militar de 1976. La obra del revolucionario sardo cuenta en la actualidad con profundas influencias en la teoría social en general y educativa crítica, en particular. Existen investigaciones sobre el recorrido de su obra en la década del 60' y 70' en Argentina, pero las indagaciones en el terreno pedagógico son escasas. En el escrito introducimos un debate historiográfico con aquellos estudios sobre la recepción de la obra de Gramsci en la década del 60' y 70' que la escinden de la corriente althusseriana o consideran que la comunión de dicha obra con el legado del filósofo francés transcurrió en términos de una absorción negativa. Trabajando sobre la RCE, afirmamos que existió un uso de la hegemonía gramsciana predominantemente historicista que se situó, a la vez, por *dentro, fuera y en el umbral* del marco teórico althusseriano tan extendido en los años 60'. El artículo se inscribe en una ambición más vasta que es reconstruir el itinerario de Gramsci en la teoría educativa crítica en Argentina desde la Revolución Cubana (1959) hasta la irrupción de la última dictadura cívico militar (1976).

¹Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magister en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magister en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Profesora Adjunta Regular en Sociología de la Educación y en Teorías Sociológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Profesora Titular Ordinaria en Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Email: kaplancarina@gmail.com. Dirección postal: Arenales 3435 Piso 7 departamento 31 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CP: 1425. Teléfono: 0054 1559757992.

² Docente en Teorías Sociológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Magister en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigador becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires (Argentina). Email: sebas.educacion@gmail.com. Dirección postal: Spiro 676, Adrogué, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Código postal: 1846. Teléfono: 0054 1555847612.

PALABRAS CLAVES: Recepción. Hegemonía. Gramsci.

Abstract

This article deals with an approach on the use and reception of Antonio Gramsci's work in the conformation of the pedagogic new left-wing politics, specifically through the magazine "Revista de Ciencias de la Educación" (RCE) which was published in Argentina from 1970 to 1976, interrupted by the 1976's civilian- military coup. At present, the Sardinian revolutionary's work has a deep influence in social theory, in general, and in critic educational theory in particular. There are many researches in Argentina concerning his work between the 60's and 70's, but the ones studying the pedagogic field are scarce. In this writing we introduce a historiographical discussion with the studies on Gramsci's work reception in the decades of the 60's and 70's that move this theory away from the Althusserian tendency or the ones that consider the union of this work with the French philosopher legacy as a negative absorption. Working on the RCE, we assert that there actually existed a predominantly historicist utilization of Gramscian hegemony, situated simultaneously in, out and at the threshold of the Althusserian theoretical framework, widely spread during the 60's. This article is placed on a vaster ambition that refers to the reconstruction of Gramsci's itinerary on critic educational theory in Argentina from the Cuban Revolution (1959) to the irruption of the last civilian-military dictatorship (1976).

KEYWORDS: Reception. Hegemony. Gramsci.

Resumo

Neste artigo abordamos a recepção e usos da obra de Antonio Gramsci na formação da nova esquerda pedagógica, especificamente por meio da *Revista de Ciencias de la Educación* (RCE) publicada entre 1970 – 1975 na Argentina e que teve sua publicação interrompida pelo golpe militar de 1976. A obra do revolucionário sardo conta na atualidade com profundas influências na teoria crítica social geral e educacional, em particular. Existem pesquisas sobre o que aconteceu com sua obra na década de 60 e 70 na Argentina, porém as indagações no campo pedagógico são escassas. No trabalho, apresentamos um debate historiográfico com os estudos sobre a recepção da obra de Gramsci na década de 60 e 70 que a separa da corrente althusseriana ou consideram que a associação da citada obra com o legado do filósofo francês aconteceu em termos de uma absorção negativa. Trabalhando sobre a RCE, afirmamos que existiu um uso da hegemonía gramsciana predominantemente historicista que situou-se, enquanto, no interior, no exterior e no limiar de marco teórico althusseriano tão difundido nos anos 60. O artigo é parte de uma ambição mais ampla que é reconstruir a trajetória de Gramsci na teoria crítica educativa na Argentina desde a Revolução Cubana (1959) até a surgimento da ditadura civil-militar (1976).

PALAVRAS-CHAVE: Recepção. Hegemonia. Gramsci.

LA RECEPCIÓN Y LOS USOS DE GRAMSCI: EL CARÁCTER PRODUCTIVO DE SU LECTURA

En el presente artículo pretendemos dar cuenta de la recepción y usos de la obra de Antonio Gramsci, en particular, de su concepto de hegemonía. Lo haremos a través del análisis de una de las expresiones de la nueva izquierda pedagógica argentina en la década del 70' como lo ha sido la Revista de Ciencias de la Educación (RCE) (editada entre 1970 y 1975). La producción se inscribe en una ambición más extensa que consiste en la reconstruir el itinerario de Gramsci en la teoría educativa crítica en Argentina desde la revolución cubana (1959) hasta la irrupción de la última dictadura cívico-militar (1976). Nuestro país fue el primero, luego de Italia, en proponer el estudio y la difusión de la obra del revolucionario sardo. Si bien existen distintos estudios sobre el itinerario de su obra en Argentina, en el plano pedagógico las ausencias son marcadas.

Específicamente, discutimos con una interpretación historiográfica extendida y reeditada en el campo pedagógico: el recorrido de Antonio Gramsci en la década del 60' y 70' en Argentina o América Latina transcurrió en radical oposición al marxismo estructuralista o bien fue absorbido y obstaculizado por éste. Entre los efectos de esta interpretación, se destaca la imposibilidad de trabajar sobre determinadas y tempranas elaboraciones que bien podrían visibilizar ciertas derivas de los usos del revolucionario sardo en décadas posteriores.

Antonio Gramsci ha sobrevivido a la inclusión en “guetos” políticos o académicos. Advertido tempranamente por Portantiero (1975) en el plano político, bien podríamos afirmar que sus usos continuaron extendiéndose en dicho plano y se ha sumado un heterogéneo recorrido académico. Existe una marcada y diversa presencia gramsciana en autores de amplia difusión académica como Louis Althusser, Ernesto Laclau o de aquellos provenientes de la escuela de Frankfurt, entre otros/as. A su vez se ha sugerido una suerte de “presencia negada” de Gramsci en autores de relevancia académica como Pierre Bourdieu (CANCLINI, 1990) y Michel Foucault (KOHAN, 2004), lo que también señalaría, aunque implícitamente (y dicho sea de paso, con escasa amabilidad intelectual) la relevancia gramsciana. La negación explícita a emplear sin nombrar a Gramsci por parte de tales exponentes de la teoría social que forman parte del pensamiento crítico contra la dominación, lejos de restarle legitimidad, podría constituir un indicio de la disputa en el campo intelectual. Toda forma de reconocimiento es a la vez un modo de desconocimiento tal como sugiere Bourdieu (1981).

La incidencia académica de Gramsci ha crecido considerablemente en las últimas décadas en diversas disciplinas. Recientemente el libro de Peter Thomas *The gramscian moment. Philosophy, hegemony and marxism* (2009), de amplia llegada en los ámbitos de la izquierda académica y política en Inglaterra y Francia, que se convirtió en un acontecimiento intelectual destacado, es una ilustración más de la persistencia de la obra de Gramsci para continuar pensando estrategias emancipatorias y caracterizar las dinámicas del capitalismo avanzado. Como sostiene Infrancia (2003), Gramsci, fundado en su originalidad y agudeza teórica, es el autor marxista (después de Marx), más leído y estudiado.

En la investigación del itinerario de la obra de autores/as es indudable distinguir el campo de origen del campo de recepción, dando cuenta de los intereses específicos en pugna del último como también de las marcaciones e interpretaciones de los “receptores” sobre la obra (BOURDIEU, 1997; 1999). Existe un carácter productivo en la lectura y en los usos de la obra. La relación entre un texto y su lector responde a la vinculación entre la pregunta y la respuesta. Se lee en un texto aquello que responde a la pregunta que el lector le plantea, pero a la vez, la incompletud de la respuesta plantea al lector nuevas preguntas. Los usos suponen una operación sobre el texto, una incorporación del lector en el lugar del autor (GADAMER, 1977; MAYORAL, 1987). De todos modos, se debe articular el costado productivo de la lectura o su recepción, con su radical historicidad. Es preciso correrse del carácter inmanente que podría derivarse del acto de recepción, dando cuenta del espacio socio – histórico del sujeto articulador de la lectura. Por último, el foco del análisis en la recepción y usos de los autores/as se centra en abordar las condiciones sociales constituyentes y conflictivas de los empleos como su carácter significativo de la realidad y el texto. No se trata de develar empleos correctos e incorrectos en referencia a una interpretación válida; se trata de comprender modalidades y condiciones de posibilidad socio-históricas y socio-políticas de determinados usos.

La nueva izquierda pedagógica

La nueva izquierda pedagógica en Argentina se inscribió en un proceso de radicalización política – intelectual inaugurado por la revolución cubana. Esta revolución sobredeterminó un proceso a fines de los 50’ caracterizado a nivel local por la reinterpretación del fenómeno peronista, la resistencia peronista, la decepción con salidas reformistas o

desarrollistas y la crisis del stalinismo. Ahondó así la radicalización de amplias franjas intelectuales críticas y enmarcó rupturas con la izquierda tradicional. Los contornos o delimitaciones de la nueva izquierda son polémicos y, en cierta medida, difusos. Fue un movimiento internacional, con singularidades y variaciones nacionales relevantes.

Asumimos a la nueva izquierda de la década del 60' y 70' en términos amplios, es decir, como un constructo que comprende distintas corrientes y énfasis bajo el interés común por renovar el marxismo, construir un tercer camino ante el autoritarismo stalinista y la moderación socialdemócrata, jerarquizar el trabajo teórico o intelectual, desmenuzar la complejidad de la dominación en sociedades capitalistas avanzadas, aprehender la especificidad de las formaciones capitalistas (sin desembocar en posturas nacionalistas), diseñar nuevas estrategias políticas para el cambio social. No es aquí el espacio para fundamentar el argumento, pero esta corriente general tuvo sus mediaciones en el plano pedagógico, configurándose en la década del 60' y 70' lo que denominamos nueva izquierda pedagógica. Pasaremos a analizar el recorrido de la obra gramsciana en una de las expresiones de esta nueva izquierda pedagógica como fue la RCE.

La hegemonía gramsciana en la encrucijada althusseriana

En los estudios sobre el itinerario de Gramsci en la década del 60' y 70' existe un consenso historiográfico que pretendemos cuestionar, ahondando la interesante veta abierta por Starcenbaum (2011) al reflexionar sobre la experiencia del colectivo de intelectuales argentinos nucleados en la Revista *Pasado y Presente*. Este consenso supone que con el auge del marxismo estructuralista (en particular althusseriano) en la década del 60', Gramsci comenzó a conocerse a través de la obra de Althusser y, por tanto, de una forma difusa, siendo un obstáculo para su recepción creativa y productiva. Esta tesis es compartida en nuestro país por varios autores (BURGOS, 2004; TERÁN, 1991; 2006, entre otros/as) y se reedita en los estudios sobre la recepción de Gramsci en América Latina en la década del 60' y 70': Nogueira (1988) plantea que la obra de Gramsci se encontró con una *intelectualidad inundada* de estructuralismo y del efecto Althusser; Coutinho (1991) sostiene que el privilegio alcanzado por la supuestamente radical obra althusseriana relegó la producción gramsciana; Córdova (1991) apunta como *lamentable* el hecho de que la figura de Gramsci fuera conocida a través de las críticas althusserianas; Massardo (1999) considera que la legitimidad alcanzada

por el althusserianismo *contra*jo una postergación de la recepción de Gramsci, impidiendo una valoración de la productividad de su obra (STARCENMBAUM, 2011). En un plano de reflexión general sobre la producción de la sociología de la educación crítica, Torres y Morrow (2002) han señalado la *lectura problemática* de Antonio Gramsci por parte del estructuralismo althusseriano en la década del 60' que tildó su obra como humanista e historicista.

La escisión estructuralismo althusseriano y filosofía de la praxis gramsciana en tanto tradiciones opuestas e inarticulables o como un mera apropiación y contaminación de la primera sobre la segunda torna ciego el trabajo específico, o bien predispone a observar de manera despectiva la articulación de estas tradiciones en la época.

Nos interesa fundamentar y analizar la productividad de los usos de Gramsci en vínculo con el legado althusseriano en la pedagogía crítica del período. Nos centraremos en determinado momento de la obra de Althusser de amplia repercusión en Argentina en la década del 60' y 70' e influyente sobre diversos autores, como Nicos Poulantzas. Si bien el asunto es espinoso, establecemos una corte en la obra de Althusser, en particular entre sus producciones de la década del 60' y las siguientes. En *La revolución teórica de Marx* (1965), *Para Leer el Capital* (1967), *La filosofía como arma de la revolución* (1968) e *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1969) existió una marcada preocupación política – epistemológica (en los primeros tres) o la profundización (en el último) del tratamiento de conceptos, como ideología o sujeto, bajo la impronta de los anteriores trabajos. Coincidimos con De Ipola (2007) en situar al artículo *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1969), publicado en *La Pensée*, en Junio de 1970, como el último del que denomina Althusser “clásico” y su posfacio (1970) como el primero de una larga serie de artículos, prefacios a reediciones de obras propias o ajenas, conferencias, etc. en las cuales el autor fue desplegando un amplio abanico de rectificaciones y autocríticas que supuso, entre tantos aspectos, jerarquizar la lucha de clases en la dinámica social. Siguiendo a De Ipola denominamos este momento de Althusser como “clásico”, caracterizado por situarse dentro la problemática estructuralista. El filósofo francés continuó la axiomática global del estructuralismo lévistrasussiano. El proyecto de Althusser heredó no sólo los conceptos sino también los problemas del estructuralismo. Desde luego, la asunción de la perspectiva lévistrasussiana no podía ser cómoda para Althusser, fundamentalmente, por la distancia de Lévi Strauss respecto

del marxismo – leninismo. Pero aún con sus tensiones la comunión con dicha perspectiva fue evidente, como en la asunción del antihistoricismo y antihumanismo. Con todo, Althusser “clásico” inscribió y desarrolló al marxismo – leninismo en clave estructuralista.

Pasaremos a analizar los usos de Gramsci en la RCE (1970 – 1975) dirigida por Juan Carlos Tedesco, específicamente nos centraremos en el artículo de Sara Finkel titulado “Hegemonía y educación”, publicado en la última edición de la revista (que unificó los números 13 – 14), en septiembre de 1975. Como recuerda su director, la revista en la época “se constituyó como centro de la difusión de la teoría crítica educativa: El libro de Bourdieu y Passeron, *La reproducción*; toda la literatura de Paulo Freire, que inspiraba muchas de las teorías de educación popular. La revista, en algún punto, fue la que empezó a poner esos textos en circulación masiva” (entrevista realizada por ARATA, AYUSO, BAEZ Y VILLA, 2009, p. 275). Textos, vale subrayar, que como *La Reproducción* representaban un viraje renovador y analítico en los estudios socioeducativos sobre la desigualdad escolar y en la enseñanza (que, hasta ese momento, sostenían las ideas de las reformas liberales de matriz selectiva y meritocrático funcionalista) al tiempo que implicaban cuestionamientos a las posturas marxistas economicistas.

La RCE apareció en abril de 1970. La iniciativa fue interrumpida por la sangrienta y genocida dictadura cívico militar en nuestro país (1976; 1983). El mismo año de aparición de la revista, Juan Carlos Tedesco publicó *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)* donde anclado en la sociología inspirada en Gino Germani, o sea, en el funcionalismo, incorporó a Gramsci en su acervo teórico. Presumiblemente, éste fue el primer uso de Gramsci en la teoría educativa local. Tal vez sea posible arriesgar, en clave hipotética, que el recorrido inmediatamente posterior de Tedesco con marcada influencia althusseriana, condujo a su ruptura con el funcionalismo y a un “olvido” del empleo de Gramsci en tanto lo había anclado en la problemática funcionalista. Coincidimos con Acuña (2004) en que la recepción del estructuralismo marxista en la década del 60’ fue en contraposición al funcionalismo. Los elementos gramscianos en la producción de Tedesco y en la evolución de la revista se volvieron ausentes. Sólo hubo referencias a Gramsci en la última edición de la revista, a través del artículo de Finkel. Éste artículo se inscribió en un momento singular del curso de la publicación. A partir de la aparición del N° 11 de RCE (abril de 1974) la preocupación se centró en fundamentar la posibilidad de la intervención o erigir propuestas para el aparato

escolar desde el paradigma educativo crítico, pero esto no implicó un quiebre radical con el estructuralismo althusseriano. Se pretendió superar – conteniendo el momento fundamentalmente analítico de los años anteriores.

Ahora bien, habiendo realizado una exhaustiva revisión, en el único trabajo historiográfico que aborda el recorrido de la RCE, en el marco de una intención más amplia, esto es, estudiar la configuración del campo pedagógico universitario en las décadas del 60' y 70' a partir de la relación entre pedagogía y política y los distintos roles de los intelectuales de la educación, se coloca el artículo de Finkel en oposición al legado de Althusser, que se conforma, una vez más, como un obstáculo en la recepción y usos de Gramsci (SUASNABAR, 2004, p.271). Junto con la extendida interpretación historiográfica citada más arriba, aquí se yuxtapone otro aspecto. Existe una común lectura del denominado reproductivismo crítico educativo (que reúne a producciones de autores en la década del 60' y 70' como Louis ALTHUSSER, Nicos POULANTZAS, Christian BAUDELOT y Roger ESTABLET, Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, Samuel BOWLES y Herbert GINTIS) en términos mecanicistas o de marxismo vulgar. Poco tendrían que envidiarle al economicismo marxista. Justamente no se repara que estos autores produjeron en disputa y enfrentamiento con dicho economicismo. No hace falta agregar que el mote de críticos - reproductivistas es una calificación ajena a estos autores (que por otra parte, han criticado, por ejemplo, BOURDIEU, 1997:125) y bien podría estar mediada por las lecturas historiográficas socialdemócratas características de la década del 80' que asimilan a las producciones de los años 60' y 70' en términos de una sobrepolitización, incapaces de analizar y jerarquizar las disputas específicas al interior de las instituciones burguesas.

En su artículo, Finkel discutió explícitamente con dos posturas. Por un lado, la corriente funcionalista – liberal que asociaba la educación con movilidad social. La autora consideró las críticas a esta corriente como sólidas y de amplio conocimiento. Por otro, con la perspectiva marxista economicista que reducía la superestructura a la base económica, expresada por Joseph Stalin y Oskar Ryszard Lange. Entonces bien podríamos concluir que los rivales teóricos de Finkel eran semejantes a los asumidos por el marxismo estructuralista de Althusser y Poulantzas en la década del 60'. Éstos emprendieron un profundo debate tanto contra lo que denominaban marxismo economicista como contra las corrientes voluntaristas (entre las que se encontraba el funcionalismo) que, invirtiendo el esquema, situaban el centro y

motor de la totalidad social en la política y no la economía. Una pesimista, otra optimista, forjaban una pareja y eran reduccionista de la totalidad a un principio unívoco y lineal (la economía o la política).

Es cierto que Finkel rebatió las posturas althusserianas, pero, a diferencia de los casos anteriores, el enfrentamiento no fue abierto sino en clara tensión. Por un lado, asumió como evidentes y contundentes las reflexiones althusserianas en torno a la reproducción social del aparato escolar. Sin embargo, como veremos, inscribió estas reflexiones en la problemática historicista y, por tanto, en ruptura con Althusser. Por otro lado, en su pretensión de dar cuenta de la transformación, Finkel no se distanció completamente de Althusser, prosiguiendo algunas de sus categorías también en este plano, como veremos. En ambos casos, ya sea para explicar la reproducción o las posibilidades de la transformación, el concepto gramsciano de hegemonía resultó medular, inscribiéndose en tensión, ruptura o continuidad con el marco althusseriano.

Fue este concepto gramsciano quien animó la reflexión de la autora. Vale subrayar la doble originalidad teórica pedagógica local de Finkel. Por un lado, a comienzos de los años 70' se multiplicaron los trabajos sobre la obra de Gramsci y dicho concepto. De hecho, la autora refirió a Gramsci no a través de su obra sino a través de sus intérpretes. Pero las mediaciones con el proceso educativo eran escasas o tal vez desconocidas a nivel local³. Por otro sus autores de referencia, Lenin, Raymond Williams, Ernest Mandel... en su totalidad

³ En el plano de la reflexión pedagógica sobre la obra de Gramsci, al momento del escrito de Finkel, existían algunas producciones. Manacorda, Mario (1973): *L' alternativa pedagógica*. Su traducción al castellano fue en 1981, España: ediciones Fontamara. Este libro, con una introducción de Manacorda, era una extensa selección de los escritos carcelarios gramscianos referidos a temas educativos y pedagógicos. En 1966 publicó *Marx e la pedagogía moderna*. Roma, Editor Riuniti. Su traducción al castellano fue en 1969, Barcelona: Colección Libros Tau. El libro contenía una sección dedicada a la pedagogía marxista en Italia que abarcaba las ideas de Gramsci en torno a la educación. En 1970 publicó en italiano *Il principio educativo in Gramsci, Americanismo e conformismo*. Roma: Armando. Su traducción al español ocurrió en 1977, España, Salamanca: Sígueme. Un trabajo similar a *L' alternativa pedagógica* fue realizado en 1967, también en Italia por Urbani Giovanni: Antonio Gramsci, *La formazione dell'uomo, Scritti di pedagogía*. Roma: Editori Riuniti. Reeditado en Italia, aún no cuenta con una versión en español. También se encontraba el trabajo de Lombardi, Franco (1973): *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. A. Barcelona: Redondo. Tal vez el antecedente más cercano a la labor de Finkel era Broccoli, Angelo (1972) *Gramsci e l'educazione come egemonia*. Fue traducido al castellano en 1977, México: Nueva Imagen. Quizás resulte extraño que Finkel no refiera al trabajo Bucí Glucksman, Cristhine (1972): *Gramsci et la question scolaire*, publicado por la revista *Litterature, science, ideologie* en su número 3-4 dedicado a las ideas pedagógicas de Gramsci. Decimos extraño porque este artículo fue publicado en castellano en la revista argentina *Los Libros*, n° 32, Octubre – noviembre, 1973.

eran teóricos que no asumieron a la educación como parte sistemática de su reflexión. Las articulaciones con el objeto educativo respondieron en exclusividad a Finkel.

A nuestro entender, y esta es la tesis que exponemos, el trabajo con el concepto de hegemonía gramsciano de Finkel expresó una imbricación y ruptura con el legado althusseriano. Finkel se situó *por fuera, por dentro y en el umbral* del marco althusseriano al emplear el concepto de hegemonía gramsciano. Esta modalidad de trabajo con la obra althusseriana es difícil aprehenderla porque la autora empleó sus conceptos sin mencionarlo o citarlo, lo que es una ilustración más de la gravitación del filósofo francés en la teoría educativa crítica local del período y de la dificultad para decretar una ruptura taxativa con su obra. Cuando decimos que Finkel se situó *por fuera, por dentro y en el umbral* del marco althusseriano al tratar el concepto gramsciano de hegemonía referimos, respectivamente, a lo siguiente: algunas de sus categorías y, fundamentalmente, su punto de vista epistemológico supusieron un ruptura o quiebre (*por fuera*); empleó conceptos que respondían al marco teórico althusseriano (*por dentro*); usó determinadas categorías que se encontraban en la frontera de Althusser “clásico”, ya sea porque implicaban aspectos que luego el filósofo francés profundizó en clave de revisión de su momento “clásico” o bien la profundización de conceptos trabajados por Althusser “clásico” (como contradicción) bajo aristas no tematizadas por él (*en el umbral*).

Innecesario insistir en que el concepto gramsciano de hegemonía no sólo presenta más de un sentido en *Los Cuadernos...* (como lo demostró hace tiempo Anderson, 1977;1981) sino que además existió un abuso en sus posteriores usos (ARICÓ, 1987; BUTTIGIEG, 2004; CAMPIONE, 2007, entre tantos). Las diversas fuentes teóricas reunidas por Finkel bajo el concepto de hegemonía no son una excepción sino una característica en el trabajo con dicho concepto. La autora realizó, fundamentalmente, un uso que denominaremos *historicista* de la categoría de hegemonía gramsciana. El calificativo historicista refiere al modo de comprender el marxismo por el revolucionario sardo, esto es, como un “historicismo absoluto”. Implica una versión histórica y humanista del mismo. Supone enfatizar del denominado materialismo histórico, el segundo término y no, como supone la versión mecanicista, el primero de origen metafísico. Por otra parte, no es fortuito el calificativo de historicista propuesto. Busca mostrar, en principio, el contraste con Althusser quien criticó a esta corriente y al propio Gramsci (fundamentalmente, 1967; 2006, p.130-156) para sostener una versión antihumanista

y antihistoricista del marxismo. Sin embargo, como intentaremos demostrar, este contraste tan solo fue parcial dado que un conjunto de conceptos althusserianos fueron puestos en juego por Finkel aún bajo un uso predominantemente historicista de la hegemonía gramsciana.

El propósito del trabajo de Finkel consistió “en demostrar que en toda *formación social capitalista* la educación no es solamente un *reflejo mecánico de la dominación económica* y por lo tanto *no es solamente el instrumento de clase dominante sino el instrumento de una sociedad dividida en clases*, donde la *hegemonía* no se da de modo natural y definitivo sino que es *histórica y disputada*” (FINKEL, 1975, p.32). Repárese que si bien el propósito responde al empuje historicista de la hegemonía, en su seno se colocaban conceptos con reminiscencias althusserianas (como formación social o la separación poder de clase y aparato de Estado). Para alcanzar el propósito citado, Finkel tuvo que plantear una relación no mecánica entre base y superestructura. Para ello, aludió al concepto de hegemonía gramsciano en tanto articulador de ambas instancias.

Aunque las sugerencias y citas fueron pasajeras, es evidente que en este nivel su empleo de la hegemonía gramsciana remitió al influyente trabajo en nuestro país del político francés Hugues Portelli, *Gramsci y el Bloque histórico* de 1972 y traducido al español en 1973 por María Braun bajo la editorial Siglo XXI. Influyente, entre otras razones, porque el libro cuenta con más ediciones en español que en su versión original en francés (a la fecha transcurre por su vigésimo segunda edición en español, siempre a cargo de Siglo XXI). El autor interpretó *Los Cuadernos...* a través de la categoría de bloque histórico. No deja de llamar la atención esta clave de lectura, dada la escasa alusión a dicha categoría por el revolucionario sardo en sus escritos carcelarios. Como es sabido en el concepto de bloque histórico se encontraba la influencia sobre Gramsci del pensador francés, adscrito al sindicalismo revolucionario y con raíces historicistas, Georges Sorel. Portelli interpretaba que en *Los Cuadernos...* la unidad entre estructura y superestructura y su conformación como bloque histórico, se dirimía, fundamentalmente, a través de la hegemonía. Expresaba, en términos generales, una interpretación historicista de la hegemonía gramsciana. Básicamente suponía que la unidad de una formación social, su constitución en términos de bloque histórico, remitía, al igual que en la totalidad hegeliana, a una instancia central: la clase – sujeto de la historia y su concepción del mundo. Una clase hegemónica se convertía en la clase - sujeto de la historia a través de su concepción del mundo que impregnaba y unificaba a una

cierta formación social. En esta interpretación la hegemonía gramsciana se ligaba a la voluntad o conciencia de la clase dominante. Los intelectuales orgánicos a la clase fundamental tenían la tarea de sostener y reproducir el bloque histórico, la unidad social a través de la difusión y organización de la concepción dominante en el seno de la sociedad civil. Al contrario del economicismo, era momento superestructural (la política, la voluntad) el motor de la unidad social. Finkel suscribía a este uso del concepto de hegemonía gramsciano:

¿Cómo se gesta la unidad del momento económico y del momento político en el seno de una sociedad? En otras palabras y retomando nuestro problema ¿Cómo se articula la base y la superestructura en el quehacer histórico? Gramsci avanza una respuesta donde el vínculo orgánico entre ambas no es teórico sino concreto: este vínculo está asegurado por la función histórica de la hegemonía cuya organización, coherencia interna y unidad es elaborada por los intelectuales orgánicos de toda clase fundamental (1975, p.36).

Este uso historicista de la hegemonía gramsciano para explicar la dominación, fue reeditado por Finkel para explicar la reproducción escolar. Los intelectuales orgánicos a la clase dominante difundían una concepción del mundo que impregna al aparato escolar. Así Finkel se inscribió *por fuera* del marco althusseriano. Como es sabido el marxismo estructuralista (POULANTZAS, 1968; 1985, p. 87-88; 1969; 1986, p.253-4) ha sido crítico de este tratamiento de la hegemonía gramsciana que proseguía la problemática luckasiana del sujeto, esto es y en este caso, ligaba la hegemonía a una instancia central: la voluntad de la clase dominante, soslayando otro conjunto significativo de determinaciones de orden estructural.

Pero, si se mira con atención, el costado de la reproducción escolar también fue explicado por Finkel a través del concepto de hegemonía gramsciano *dentro* del marco althusseriano. Existen distintas alusiones de Finkel a la reproducción escolar en clave althusseriana. Por ejemplo, “Como institución el sistema es creado y mantenido como agencia ideológica” (FINKEL, 1975, p.32). Recuérdese que para Althusser la característica principal y distintiva de los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) era su funcionamiento, básicamente, a través de la ideología. O bien, “(...) se debe describir a través de qué mecanismos concretos de vehiculiza o se interfiere el cemento ideológico que configura la estructura de dominación” (FINKEL, 1975, p.38). “Cemento ideológico” era un concepto althusseriano para dar cuenta del rol unificador de la ideología dominante en la estructura social, de articulación entre base y superestructura. Otra ilustración se halla en la indistinción entre aparato escolar público o

privado en la explicación de la reproducción: “La escuela pública del Estado capitalista no es esencialmente distinta de la escuela privada...” (FINKEL, 1975, p.32-38). Althusser insistió en dicha indistinción dado que lo fundamental residía en la función ideológica del aparato.

En definitiva, el empleo historicista de la hegemonía gramsciana dispuesto por Finkel para explicar la reproducción se situó aquí *dentro* del marco althusseriano en un doble sentido. Por un lado, colocó categorías althusserianas (tales como la de cemento ideológico) al interior de la difusión de la concepción del mundo de la clase dominante. O sea, ligó categorías del filósofo francés al papel y dinámica de la clase dominante y, por tanto, a la problemática historicista. Por otro, apuntó el funcionamiento de determinadas instancias en términos althusserianos. Esto no sólo porque comprendió a la escuela bajo la jerga althusseriana, como aparato, sino también en tanto sugirió parte de su funcionamiento en términos de una estructura de dominación que guardaba una especificidad propia, sin vínculo alguno con el papel histórico de los hombres o las clases sociales como reclamaría el historicismo.

Es sabido que Gramsci inauguró un costado inédito en la historiografía marxista del concepto de hegemonía: la dominación. Hasta Lenin la hegemonía había permanecido adscripta a la estrategia de la clase obrera. Gramsci retuvo esto último, pero también con hegemonía aludió a la dominación de la clase dominante. En el uso historicista de Finkel se encontraban ambos costados. En el caso de la dominación, como vimos, era la burguesía y su concepción del mundo el motor. Cuando pretendía explicar la transformación el acento lo corría a la clase dominada y, en particular, a sus intelectuales en tanto organizadores y difusores de una concepción del mundo alternativa y forjadores de un nuevo bloque histórico. La problemática historicista persistía. Ahora, eran los intelectuales orgánicos a la clase subalterna por donde transcurrían las posibilidades de la transformación social (FINKEL, 1975, p.40). De allí que la autora refirió a la conocida III tesis sobre Feurbach de Marx y, por tanto, a la necesidad que el educador se eduque para asumir sus propias contradicciones de clase en un proceso en que “él es protagonista y no una marioneta” (FINKEL, 1975, p.38). Aquí se situó *por fuera* del marco althusseriano. El contraste con las consideraciones del filósofo francés en torno a las posibilidades de transformación vehiculizadas por los docentes es marcado (ALTHUSSER, 1969; 2005, p.38). Recordemos, además, que para el marxismo estructuralista los “hombres” no son el fundamento y el origen de las estructuras sino su “soporte”; son los *portadores* históricos de las estructuras.

La perspectiva historicista se centra en el hombre y su praxis histórica. No es casual que al abordar el vínculo estructura – superestructura Finkel refiera a Raymond Williams (a su artículo “Base and superstructure” publicado, por primera vez, en la *Revista New Left Review*, n° 82, 1973) quien parte de la proposición de que el ser social determina la conciencia para aprehender dicho vínculo, alejándose así de la mecanicista ecuación base determinante y superestructura determinada. Un enfoque que asumió la unidad existencia y conciencia, base y superestructura, sin reduccionismo, fue empleado explícitamente por Finkel (1975, p.34). Claro contraste con la perspectiva marxista estructuralista en que la conciencia no es considerada en términos de una relación entre el hombre y sus condiciones de existencia sino como una forma de inconciencia ideológica. La ideología para Althusser “clásico” implicaba una relación imaginaria de los hombres con sus condiciones de existencia que transcurría más allá de la conciencia. Era, según Althusser, en el seno de la inconciencia ideológica donde los hombres llegaban a modificar sus relaciones “vivas” con el mundo y a adquirir esa nueva forma de inconciencia específica denominada conciencia. No existía pues transparencia entre conciencia y condiciones de existencia. A través de la ideología los hombres se representaban no las condiciones de existencia sino la relación que existía entre ellos y las condiciones de existencia y esta relación era imaginaria, ilusoria.

Finkel se esforzó por sortear un enfoque subjetivista o voluntarista de la hegemonía gramsciana al tratarla en clave de transformación. Por ello, señaló las condiciones de posibilidad de la intervención del hombre, en su caso del educador. Hubo dos conceptos pilares aquí: práctica y contradicción. En este punto, Finkel continuó trabajando *por fuera* del marco marxista estructuralista, pero por otro, se situó *dentro* o en su *umbral*. Decimos *por fuera*, porque Finkel realizó un contraste u oposición entre práctica e ideología inexistente en el marxismo estructuralista. Sabido es que para Althusser “clásico” la ideología servía a los hombres para “soportar” sus condiciones de existencia; era una suerte de “cemento” de naturaleza particular que aseguraba el ajuste y la cohesión de los hombres en sus roles, funciones y relaciones sociales (ALTHUSSER, 1968; 2011, p.50-51). A su vez, postuló la tesis que la ideología tenía una existencia material, Althusser (1969; 2005, p.47). La ideología se insertaba en las prácticas de los AIE y, por tanto, se encontraba regulada por rituales (por ejemplo, una misa en una iglesia, un partido en un club, una clase en una escuela, etc.). Estas prácticas y rituales dispuestos por los AIE sostenían la ideología dominante; expresaban su

materialidad. Las ideas de un sujeto eran materiales en tanto insertadas en prácticas materiales, reguladas por rituales materiales definidos, a su vez, por los AIE de donde procedían las ideas del sujeto (1968; 2005, p.51).

En el tratamiento de la hegemonía en clave emancipatoria, Finkel escindió la ideología de su materialidad al abordar el aparato escolar. Así se situaba por *fuera* del marco althusseriano: “Cuando hablamos de los elementos de ruptura que puede producir el sistema educativo no nos referimos a éste como institución sino a la práctica educativa de quienes están insertos en él” (1975:32). Recordemos que la autora, siguiendo a Althusser, comprendió a la institución y su funcionamiento en términos ideológicos. O sea, y en este pasaje, para aprehender la ruptura era preciso situarse *por fuera* de Althusser. El concepto de práctica de Finkel no respondía al tratamiento althusseriano sino que se inscribió en el historicismo. En resumidas cuentas, la autora se refirió a la práctica no como una instancia o nivel particular de la totalidad social como sugiere Althusser sino para dar cuenta de la práctica histórica educativa.

Pero, nuevamente, Finkel pretendió alejarse de cualquier enfoque subjetivista de la hegemonía en su veta transformadora. Entonces anudó su conceptualización de la práctica educativa con el desarrollo de contradicciones sociales en general y, específicamente, a nivel escolar. La potencialidad de forjar una nueva hegemonía se dirimía en el curso de las contradicciones. Aquí, el tratamiento de la hegemonía historicista se envolvió con conceptos althusserianos, en particular al comprender la formación social capitalista. Althusser “clásico” (1965; 2004, p.166-181) abordó el concepto de contradicción aludiendo al famoso texto de Mao de 1937, *Sobre la contradicción*. Así, distinguió contradicciones principales o secundarias dentro de una formación social, señalado sus posibles articulaciones y dominación de unas sobre otras. Alejándose de la dialéctica hegeliana, afirmó que la unidad de la formación social no es simple, originaria o universal sino que suponía una estructura articulada dominante. Esta asunción de la contradicción, la ligaba, a su vez, con otro concepto, proveniente del psicoanálisis: sobre determinación. En la totalidad marxista la contradicción se revelaba sobredeterminada por la complejidad estructura que le asignaba su papel. No estaba determinada de una vez para siempre, no es unívoca. Estaba sobre determinada. El concepto de sobredeterminación le permitió comprender las variaciones y las mutaciones concretas de una complejidad estructura (como lo es una formación social). Estas reflexiones en el terreno

del materialismo dialéctico, Althusser las reeditó en el terreno del materialismo histórico, para un análisis complejo del vínculo estructura – superestructura en la formación social capitalista. Finkel se colocó *dentro* del marco althusseriano para marcar las contradicciones en el seno de una formación social y, por tanto, sus grietas en vistas a una nueva hegemonía:

En la realidad social no encontramos la contradicción principal en estado puro sino una combinación estructura y compleja de contradicciones principales y secundarias que no tienen un desarrollo homogéneo. La complejidad de los procesos reales en la forma en que se condensan esa multiplicidad de determinaciones en el sentido althusseriano es precisamente la forma particular que asumen las contradicciones en el desarrollo desigual y combinando de toda formación capitalista (1975, p.37).

Si bien Finkel emprendió un empleo tácito de Althusser, asumió como referencia explícita otro representante del marxismo estructuralista: Poulantzas, específicamente su trabajo *Clases sociales y poder político en el Estado capitalista* editado por Siglo XXI en 1969. Aunque la referencia explícita fue usada para demostrar el funcionamiento contradictorio de la burocracia escolar, creemos que otro empleo se basó en demostrar las contradicciones de fracciones dominantes en el seno del Estado burgués y, específicamente, en el aparato escolar. La autora, al igual que el marxismo estructuralista, planteó la distinción entre poder de clase y aparato de Estado. A diferencia del historicismo que homologaba Estado a voluntad de clase dominante, Poulantzas en el trabajo citado insistió en las contradicciones y disputas entre fracciones dominantes en el seno del Estado. Sugirió que el concepto de hegemonía gramsciano, despojado de su historicismo, habilitaba esta clave de análisis. Finkel reeditó este enfoque al tratar el aparato escolar argentino, señalando las disputas por su orientación entre la burguesía industrial y la burguesía terrateniente (FINKEL, 1975, p. 39).

En suma, lejos de una dinámica de reproducción lineal o mecánica, Finkel insistió en sus aspectos contradictorios y, por tanto, en la viabilidad de la intervención. De todos modos, para dar cuenta de las posibilidades de la transformación, la autora aludió a las contradicciones en la reproducción desde el punto de vista de las clases subalternas. Aquí se situó por *fuera* del marxismo estructuralista. En este último, el punto de vista epistemológico era la reproducción; se analizaba la formación social capitalista desde una perspectiva estructural. La autora se distanció de esta perspectiva, que la consideró en términos de “la circularidad elíptica de la dialéctica de la reproducción” (FINKEL, 1975, p.36), y se colocó para aprehender la reproducción (y, por tanto, las condiciones de posibilidad de la transformación) desde el punto

de vista de la clase subalterna. Anclada en el historicismo, insistió, además, en que la capacidad de construcción de una nueva hegemonía residía en el rol de los intelectuales orgánicos a la clase subalterna.

Al abordar la hegemonía gramsciana en clave emancipatoria, también Finkel se inscribió en el *umbral* del marco althusseriano, al menos en dos planos. En primer lugar, el tratamiento de la contradicción presentó una impronta althusseriana. Tenía un carácter (por ejemplo, en la distinción de contradicciones principales o secundarias) y un curso (por ejemplo, al situarse, por momentos, más allá de la acción histórica) similar al filósofo francés. Sin embargo, el punto de ruptura con el marco althusseriano residió en la intervención histórica de los intelectuales. A su vez, Finkel, como (o siguiendo a) Althusser, trabajó el concepto de contradicción a la luz del legado de Mao Tse Tung. Sin embargo para asir la transformación citaba un costado de la dialéctica propuesto por Mao que Althusser no parece haber profundizado "... el materialismo histórico reconoce otro tipo de negación (...) la que está precisamente en el fondo de todo proceso revolucionario: la dialéctica de la destrucción (...). La teorización más importante de esta dialéctica de la ruptura la formuló Mao en su análisis de la contradicción" (FINKEL, 1975, p.36-7). Así argumentó la autora, bajo el concepto de hegemonía gramsciano subyace una dialéctica distinta, imposible de reducirse a la reproducción conservación - infinita; una dialéctica que no es simplemente la nueva síntesis de la negación sino una síntesis en que lo negado es destruido (FINKEL, 1975, p.36).

En segundo lugar, la inscripción *en el umbral* del marco althusseriano, también se registró al fundamentar en otro plano la viabilidad de la ruptura: la imposibilidad de la sutura del proceso social. Es cierto que autores como Raymond Williams que citó Finkel y no pertenecían al marxismo estructuralista, habían reflexionado al respecto. Pero en el propio Althusser "clásico" existieron muestras claras. En *Ideología...* Althusser anotó que la lucha de clases en y sobre los AIE, respondían a que esa lucha desbordaba los AIE y las formas ideológicas en tanto estaba arraigada por fuera de la ideología, en la infraestructura. En el postfacio al artículo, que como indicamos marca el inicio de un largo proceso de revisión de su momento "clásico" del filósofo francés, insistió en este punto. Aludió a que la ideología que una clase dominada conseguía defender en y contra los AIE, se asentaba más allá de éstos. Finkel, aunque como vimos, esgrimió otro concepto de práctica, enfatizó este punto tan sólo sugerido por Althusser y que luego fue uno de los nudos en la revisión de su momento

“clásico”. En su fundamento, además, empleó el concepto althusseriano de sobredeterminación:

... existe fuera de la cultura dominante, y por tanto de la cultura escolar, prácticas sociales no integradas a ellas (...). Brevemente: ninguna clase o fracción de clase dominante agota la totalidad de la práctica social. Si aceptamos que la práctica educativa no es aislada sino que está sobredeterminada por una multiplicidad de prácticas sociales, debemos aceptar que éstas no pasan inadvertidas ni son eternamente ocultadas por las clases dominantes (1975, p.38).

“Obviamente este proceso (la posibilidad de generar contradicciones) no se genera en la escuela (...) sino en la lucha de clases” (1975:40).

CONSIDERACIONES

El análisis vertido debe asumirse en clave de apuntes que demandan mayores recorridos, al menos en tres caminos. Por un lado, el análisis centrado en documentos, reclama su complejización con entrevistas a los actores protagonistas de la revista que permite colocar luz sobre los motivos de determinados usos y, en general, el itinerario de Gramsci en la recepción pedagógica crítica. Por otro, la ampliación del análisis de los usos de Gramsci a otras corrientes pedagógicas de la década del 60' y 70' como el nacionalismo popular. Por último, ligar los usos analizados con sus condiciones históricas y sociales constituyentes. Todos serán caminos a transcurrir en los años venideros.

Intentamos profundizar el cuestionamiento a un extendido consenso historiográfico, para iluminar rupturas y discontinuidades. Más aún, la línea de indagación sugerida bien podría explicar producciones de amplia repercusión en décadas posteriores sobre Gramsci que presentan huellas althusserianas, como la influyente producción de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista* (1985) donde algunos elementos de Althusser “clásico” son hilvandos con un tratamiento particular de la hegemonía gramsciana. Por otro parte, unos de los efectos de la última dictadura en nuestro país ha sido destruir la historia, cortando todo vínculo con el pasado y orientando todos los esfuerzos y toda la imaginación hacia lo que está a punto de ocurrir. Walter Benjamin (1940; 2007) ha insistido en que la fuerza disruptiva anida en la unidad de la generación presente con su pasado emancipatorio derrotado. Reconstruir de manera compleja el recorrido de la teoría educativa crítica en

nuestro país a la luz del influyente trabajo de Antonio Gramsci, creemos, es una contribución a forjar dicha unidad y ahondar la ineludible tarea de renovación de la teoría crítica educativa.

REFERENCIA

ACUÑA, Cynthia. El itinerario del estructuralismo en la Universidad de Buenos Aires (1958-1966). En *XII Anuario de Investigaciones Facultad de Psicología*. Bs. As.: Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología – UBA, 2004.

ALTHUSSER, Louis *La revolución teórica de Marx*. Bs. As.: Siglo XXI, 1965;2004.

ALTHUSSER, Louis y Balibar, Étienne. *Para leer el Capital*. Bs As: Siglo XXI, 1967;2006.

ALTHUSSER, Louis. *La Filosofía como arma de la Revolución*. Bs. As.: Siglo XXI, 1968;2011.

ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Bs. As: Nueva Visión, 1969; 2005.

ANDERSON, Perry: *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1977; 1981.

ARATA; NICOLÁS, AYUSO, María luz, BAÉZ, Jésica y Díaz VILLA GABRIELA. *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*. Bs. As.: Editorial de la FFyL – UBA, 2009.

ARICÓ, María José. *La cola del diablo*. Bs. As.: Puntousur, 1987;2005.

BENJAMIN, Walter. *Sobre el concepto de historia. Tesis y fragmentos*. Bs. As.: Piedras de Papel, 1940; 2007.

BOURDIEU, Pierre. “Describir y prescribir: las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política”. En *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1981.

BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. España: Siglo XXI, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Intelectuales, política y poder*. Bs. As.: Eudeba, 1999.

BURGOS, Raúl. La interferencia gramsciana en la producción teórica y política de la izquierda latinoamericana. *Periferias*, n. 3, p.47-63, 1997.

- BURGOS, Raúl. *Los gramscianos argentinos. Cultura y política en la experiencia de Pasado y Presente*. Bs. As.: Siglo XXI, 2004.
- BUTTIGIEG, Joseph. La educación de relaciones que constituyen la hegemonía. En KANOUSI, Dora (comp.). *Gramsci en Río de Janeiro*. España: Plaza Valdez, 2004.
- CAMPIONE, Daniel. *Para leer a Gramsci*. Bs As.: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación, 2007.
- CÓRDOVA, Arnaldo. Gramsci y la izquierda mexicana. *La Ciudad Futura*, n. 6, p.83-96, 1987.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Introducción a Gramsci*. México: Era, 1986.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Brasil y Gramsci: variadas lecturas de un pensamiento. *Nueva Sociedad. Democracia y política en América Latina*, n. 115, p.104-13, 1991.
- FINKEL, Sara. Hegemonía y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 13-14, p.30-42, 1975.
- GARCÍA Canclini, Néstor. Introducción: la sociología cultura de Pierre Bourdieu. En BOURDIEU, Pierre. *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo, 1990.
- INFRANCA, Antonio. La cola del diablo: el marxismo de José Arico y su interpretación de Gramsci. *Periferias*, n. 11, p.14-27, 2003.
- KANOUSI, Dora. *Gramsci en América*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2000.
- KOHAN, Néstor. Gramsci y Marx. Hegemonía y poder en la Teoría marxista, *Utopías, nuestra bandera: Revista de Debate Político*, n.182, p. 3-45, 2004.
- MASSARDO, Jaime. La recepción de Gramsci en América Latina: cuestiones de orden teórico y político. *International Gramsci Society Newsletter*, n. 9. <www.italnet.nd.edu>, 1999.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1975; 1987). *Los usos de Gramsci*. México: Plaza y Janés.
- POULANTZAS, Nicos (1968; 1985). Poder político y clases sociales en el estado capitalista. Bs. As.: Siglo XXI.
- POULANTZAS, Nicos (1969; 1986). Hegemonía y dominación en el estado moderno. Bs. As. *Cuadernos de Pasado y Presente*, n. 48.

SUASNABAR, Claudio. *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Bs. As: FLACSO/Manantial, 2004.

STARCENBAUM, Marcelo. El marxismo incómodo: Althusser en la experiencia de pasado y presente. *Revista www.izquierdas.cl*, n. 11, p.35-53, 2011.

TERÁN, Oscar. *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966*. Bs. As.: Puntosur, 1991.

TERÁN, Oscar. *De utopías, catástrofes y esperanzas. Un camino intelectual*. Bs. As: Siglo XXI, 2006.

THOMAS, Perter. *The gramscian moment. Philosophy, hegemony and marxism*. Boston: Brill, 2009.

TORRES Carlos y MORROW Raymond. *Las teorías de la reproducción social y cultural. Manual crítico*. Madrid: Editorial popular, 2002.

Recebido em: 03/05/2014

Aprovado em: 12/05/2014