

## La cuestión educativa en el pensamiento de Antonio Gramsci: aportes para el análisis del caso de la *Ley Federal* de Educación en Argentina

*Sociedad y Discurso*  
Número 15: 90-106  
Revista del Departamento  
de Lengua y Cultura de la  
Universidad de Aalborg  
[www.discurso.aau.dk](http://www.discurso.aau.dk)  
ISSN 1601-1686

GUADALUPE ÁLAVAREZ

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural-  
Universidad Nacional de General Sarmiento

### ABSTRACT

The study of educative issue in Antonio Gramsci's texts generates an initial question: What is the role of education in the thought of Gramsci's? In this article, a possible answer is weaved based on a network of important basic Gramsci's concepts. Subsequently, the principles of Federal Low of Education (*Ley Federal de Educación*), that articulate Argentine educative system from 1993 to 2003, are analyzed using this conceptual network. The main conclusion is that, although Gramsci's proposals and Federal Low have similarities in relation to pedagogical relation, they show important differences regarding spontaneity and conscious leadership.

**KEY WORDS:** Gramsci's thought, educative issue, analysis of Federal Low of Education in Argentine.

## 1. Introducción

La elección del tema y la modalidad de este artículo representan el último eslabón de una cadena de reflexiones suscitadas por la lectura crítica de los textos de Antonio Gramsci (1970, 1972).

El primer acercamiento a los textos gramscianos ha establecido una relación contradictoria pues la organización textual ha producido simultáneamente atracciones y rechazos: mientras que el desfile permanente de novedosos y lúcidos pensamientos provocaban fascinación, la explosiva proliferación de fragmentos desanimaba las pretensiones de sistematizarlos. En esa primera etapa cada uno de los planteos teóricos ha sido leído como el objeto adecuado para una futura investigación.

Luego, el libro *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía* (1977), de Angelo Broccoli, ha mostrado que la relación pedagógica podía funcionar como un espacio productivo desde donde abordar la textualidad gramsciana.

Esta idea de trabajar los textos gramscianos a través de la cuestión educativa ha suscitado un interrogante inicial: ¿Qué rol asume la educación, especialmente la escolar, en el pensamiento de Gramsci? En este trabajo se ha armado una posible respuesta a partir de una red conceptual que vincula algunas nociones importantes expuestas por el autor.

Aprovechando esta red conceptual, se analizan con posterioridad los principios fundamentales (explícitos o implícitos) que vertebraron el sistema educativo argentino a partir de la *Ley Federal de Educación*, la ley de educación que se sancionó en Argentina el 14 de abril de 1993 y se aplicó desde 1994 y hasta luego de aprobarse en 2006 una nueva ley, la *Ley de Educación Nacional*.

De este modo, la propuesta de Broccoli ha sido un aporte útil para establecer los principales objetivos de este artículo: la reflexión en torno a la cuestión educativa en los textos gramscianos y el análisis de un caso particular (la *Ley Federal de Educación* de la Argentina) a partir de las contribuciones teóricas resultantes de la lectura de Gramsci.

## 2. Desarrollo

### 2.1. En torno a la cuestión educativa en Gramsci

#### 2.1.1. *Filosofía, historia y política*

Para Gramsci (1970, 1972), la filosofía no es una actividad que ejercite sólo un pequeño grupo de la sociedad sino que está implícita en los actos prácticos, incluso los más cotidianos, de todos los individuos. Gramsci recurre al lenguaje común y a las expresiones de escritores de carácter popular para explicar las ideas contenidas en la palabra “filosofía”. Algunos usos populares comparten espacios de significación con las definiciones propuestas por el crítico italiano.

“Tomarse las cosas con filosofía” (...) contiene una invitación implícita a la resignación y a la paciencia, pero su punto significativo más importante es la invitación a la reflexión (...). Estas maneras de decir populares podrían juntarse con las expresiones análogas de los escritores de carácter popular en esos usos esos términos tienen una significación muy precisa, de superación de las pasiones bestiales y elementales en una concepción de la necesidad que da al propio hacer una dirección consciente.<sup>1</sup>

La filosofía de cada individuo es entonces la concepción del mundo que rige su conducta y que lo incluye en un determinado grupo social, cuyos integrantes comparten ese modo de pensar y de actuar. Por lo tanto, en una sociedad no existe una sino varias filosofías complejamente interrelacionadas. En virtud de este eje, Gramsci articula las asociaciones “filosofía-historia” y “filosofía-política”.

La historia de una época no es la filosofía de tal o cual filósofo, ni la de tal o cual grupo de intelectuales, ni la de tal o cual parte de las masas populares: es una combinación de todos esos elementos que culmina

---

<sup>1</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 368.

en una dirección determinada a lo largo de la cual esa, su combinación, se hace norma de acción colectiva, o sea, se hace “historia” concreta y completa (integral).<sup>2</sup>

Entre las líneas de esta cita se esconden las cuestiones que justifican la asociación entre la filosofía y la política. Por un lado, Gramsci considera que todo acto es político y, por otro lado, que entre la infinidad de actos que uno puede llevar a cabo están incluidas la elección y la crítica de una concepción del mundo.

La actividad crítica se dificulta para el hombre activo de masa porque no posee consciencia teórica de sus actos o la hereda del pasado en forma superficialmente explícita o verbal. Esta dificultad, desde la perspectiva gramsciana, impide que puedan elevar su pensamiento.

La comprensión crítica de sí mismo se produce, por tanto, a través de una lucha de “hegemonías” políticas, de direcciones contradictoria, primero en el campo de la ética, luego en el de la política, hasta llegar a una elaboración superior de la concepción propia de la realidad. La consciencia de ser parte de una determinada fuerza hegemónica (o sea, la consciencia política) es la primera fase de una ulterior y progresiva autoconsciencia, en la cual se unifican la teoría y la práctica.<sup>3</sup>

La crítica da unidad y coherencia a la concepción del mundo transformando a la filosofía en un orden intelectual. Pero, para lograr la autoconsciencia crítica, es necesaria la creación de una elite de intelectuales porque son ellos los encargados de organizar a la masa humana para hacerla independiente.

### ***2.1.2. Los estratos populares, los intelectuales y la cuestión educativa***

El grupo intelectual pensado por Gramsci (1970, 1972) se aleja del modelo tradicional. En primer lugar, esa actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar anterior, está guiada por los principios de un tipo de filosofía denominada “filosofía de la práctica”. Desde esta

---

<sup>2</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 422.

<sup>3</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 373.

perspectiva, la crítica socava los supuestos tanto del sentido común como el de los estratos más cultos de la sociedad, sin excluir de este recorrido a la filosofía de los intelectuales que ha producido la historia de la filosofía.

Esta elite intelectual reflexiona teóricamente sobre el nexo teoría-práctica en virtud del cual organiza a las masas humanas. Esta organización implica un acercamiento entre los intelectuales y las masas que posibilita el progreso intelectual de los estratos populares de la sociedad. Para modificar el sentido común y la concepción del mundo es necesario el mejoramiento intelectual de las masas.

Trabajar constantemente para elevar intelectualmente estratos populares cada vez más amplios, o sea para dar personalidad al amorfo elemento de masa, lo cual quiere decir trabajar para suscitar elites de intelectuales de un tipo nuevo, que surjan directamente de la masa y se mantengan en contacto con ella para convertirse en las “ballenas” de la faja.<sup>4</sup>

De esta manera, las clases subalternas generan sus propios intelectuales que son, según Gramsci (1970), intelectuales orgánicos pues, al reflexionar acerca de la misma clase por la que fueron generados -el estrato popular-, no reproducen mecánicamente los principios del sistema burgués. Para Graciela Hierro (1980), esta es la profunda revolución que propone Gramsci en cuanto a la educación: se trata de luchar contra la imposición de una cultura ajena a las masas, e instalar la posible creación de una nueva cultura a partir de la crítica de la cultura existente, por las propias masas y los intelectuales formados en su seno.

Aunque la teoría gramsciana plantee que todos los hombres son intelectuales por desarrollar, de algún modo, el aspecto intelectual y cerebral, no deja de asumir que existe un grupo que es socialmente reconocido por su función intelectual. Teniendo en cuenta las variables esfuerzo cerebral y esfuerzo nervioso-muscular, la sociedad adjudica la etiqueta intelectual.

Ahora bien, la nueva capa de intelectuales busca que cada individuo equilibre la relación entre esas variables con el objetivo de construir una concepción del mundo basada en la unidad entre la teoría y la práctica.

---

<sup>4</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 379.

la creación de una nueva capa intelectual consiste, por tanto, en elaborar críticamente la actividad intelectual que existe en cada individuo con cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo nervioso muscular en busca de un nuevo equilibrio, y consiguiendo el mismo esfuerzo nervioso muscular, en cuanto elemento de actividad práctica general que innova constantemente el mundo físico y social, se convierta en fundamento de una concepción del mundo nueva e íntegra.<sup>5</sup>

El problema de los intelectuales manifiesta la necesidad de incluir la cuestión educativa como elemento ineludible de toda teoría que pretenda transformar la anterior concepción del mundo. En otras palabras: “la escuela es el instrumento para la elaboración de los intelectuales de los diversos grados”.<sup>6</sup>

A partir de reflexiones gramscianas como la anterior, Broccoli (1977) advierte la preocupación por la relación pedagógica, especialmente la escolar, en los textos de Gramsci. Utilizando los aportes que brinda la lectura de *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía* de Broccoli, esta investigación enfrenta no sólo los conceptos teóricos de Gramsci sino también la *Ley Federal de Educación* en Argentina, con el objeto de materializar, en algún sentido, una idea propuesta por el mismo Gramsci (1970): “Sería interesante estudiar en concreto, en un país determinado, la organización cultural que mantiene en movimiento el mundo ideológico y examinar su funcionamiento práctico”.<sup>7</sup>

### **2.1.3. La función de hegemonía y la relación pedagógica**

Broccoli (1977) reconstruye la concepción gramsciana de la educación teniendo en cuenta el concepto de hegemonía. En varios fragmentos este autor hace referencia a la falta de un sistema de definiciones acabado para los términos educación y hegemonía. Pero, aunque ninguno este explicitado lexicológicamente, emprende la búsqueda de aquellos pasajes significativos y reveladores con los cuales logra una reseña crítica de ambos conceptos.

---

<sup>5</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 392.

<sup>6</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 393.

<sup>7</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 36.

Según Broccoli (1977), Gramsci amplía la noción de hegemonía leninista al considerar que un grupo social ejerce la función hegemónica no sólo cuando ha conquistado el poder gubernativo, sino también en etapas previas a ese dominio en las que el grupo puede (y debe) ser dirigente.

La función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda la sociedad está a cargo del conjunto de organismos “privados” (escuela, sindicatos, partidos políticos) denominados sociedad civil.

Cada relación hegemónica implica una modalidad pedagógica particular. Por eso, cuando Gramsci plantea la forma más adecuada de lograr la hegemonía, está exponiendo implícitamente algunos principios pedagógicos. El proceso que conduce hacia un estado de dominio no puede eludir la “espontaneidad”, la dirección consciente y la disciplina.

El movimiento más espontáneo es el generado por las clases subalternas que no han llegado a una consciencia de sí. Los sentimientos espontáneos de las masas son organizados a partir de una actividad educadora sistemática (dirección consciente). Gramsci (1970,1972) se opone, por un lado, a que en esas situaciones los encargados de dirigir conscientemente a las masas descarten el elemento espontáneo imponiendo teorías abstractas sin vínculos con la experiencia cotidiana. Por otro lado, tampoco está de acuerdo con que la espontaneidad opere libremente y nunca establezca asociaciones con el elemento de dirección consciente.

“Disciplina” es el término con el cual se denomina al encuentro armonioso entre la espontaneidad y la dirección consciente.

Esta unidad de la “espontaneidad” y dirección consciente”, o sea , de la “disciplina”, es precisamente la acción política real de las clases subalternas en cuanto política de masas y no simple aventura de grupos que se limitan a apelar a las masas.<sup>8</sup>

Desde este punto de vista, la disciplina podría caracterizarse como una estrategia para lograr y mantener con eficacia la función hegemónica. Y son los intelectuales quienes tienen a cargo las funciones subalternas de la hegemonía social y el gobierno político, ya sea el consentimiento “espontáneo” o el aparato de coerción estatal.

---

<sup>8</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 311.

Aunque las funciones subalternas se extiendan a toda la sociedad, en este artículo se analiza solamente el ámbito escolar.

#### **2.1.4. El proceso pedagógico en la escuela**

En este apartado, se exponen dos aspectos relativos al proceso pedagógico: en primer lugar, se explica el proceso pedagógico que se lleva a cabo en la escuela y, en segundo lugar, se comprenden las características que debe adoptar ese proceso para que los estratos populares generen sus propios intelectuales.

La concepción gramsciana de la relación pedagógica gira en torno a tres términos autónomos y correlacionados: el hombre (alumno), el maestro y el ambiente.

El alumno es el hombre al que se le deben ofrecer las posibilidades para realizarse y reconocerse en el ambiente. A partir de un conocimiento de sí mismo puede reconocer las contradicciones de la sociedad y transformar la historia.

El comienzo de la elaboración crítica es la consciencia de lo que realmente se es, o sea, un “conócete a ti mismo” como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora, el cual ha dejado en ti mismo una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Hay que empezar a hacer ese inventario.<sup>9</sup>

El maestro es quien colabora para que esos reconocimientos se lleven a cabo representando los valores históricos e impulsando al alumno a una autocrítica. Desde el punto de vista de Gramsci, la concepción del mundo que uno tiene responde a determinados problemas planteados por la realidad. Por lo tanto, el maestro debe conocer y participar de la experiencia y las problemáticas que rigen el mundo del alumno para lograr transmitir valores que luego puedan ser criticados. Este proceso, que se inicia con el conocimiento del entorno sociopolítico, económico y cultural del alumno, es fundamental si el maestro aspira a historizar al niño porque permite la creación de un mismo clima cultural.

---

<sup>9</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 365.



Muchas veces la conciencia del niño refleja relaciones civiles y culturales que difieren respecto de las enunciadas en los programas escolares, lo “cierto” de una cultura evolucionada se convierte en “verdad” en los marcos de una cultura “fossilizada y anacrónica”. Entonces se verifica la diferencia entre instrucción y educación.

La tarea del maestro es la de determinar las condiciones del “mismo clima cultural” o de la coincidencia entre lo cierto y la verdad, conforme a los niveles del ambiente superior.<sup>10</sup>

No se logra el mismo clima cultural sin considerar previamente cuestiones ineludibles como la generación anciana y el folklore.

La generación vieja es la primera manifestación del ambiente con la que se enfrenta el niño. Más allá de que los jóvenes se revelen o estén de acuerdo con ella, debe haber un enfrentamiento entre ambos (jóvenes y ancianos). La generación anciana está a cargo de la educación por lo tanto el caos caracteriza a los períodos en los cuales los jóvenes se revelan total y permanentemente.

En cuanto al folklore es una concepción del mundo múltiple, no elaborada y asistemática que debe ser estudiado en contraposición de las concepciones oficiales caracterizadas por ser elaboradas, sistemáticas y políticamente organizadas.

El folklore no debe concebirse como una extravagancia, una rareza o un elemento pintoresco, sino como una cosa muy seria y que hay que tomarse en serio. Sólo así será la enseñanza más eficaz y determinará el nacimiento de una nueva cultura en las grandes masas populares, o sea, sólo así desaparecerá la separación entre la cultura moderna y la cultura popular, el folklore.<sup>11</sup>

En este sentido, como ha sugerido José María Laso Prieto (1991), para educar es necesario un aparato cultural a través del cual la generación anterior transmita a los jóvenes toda la experiencia del pasado —de las generaciones pasadas— y les haga adquirir sus inclinaciones y hábitos.

---

<sup>10</sup> Angelo Broccoli, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, Nueva Imagen, México, 1977, p. 170.

<sup>11</sup> Antonio Gramsci, *Antología*. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p. 491.

Incluso los físicos y técnicos que se adquieren con la repetición. Esta transmisión de contenidos culturales de la vieja a la nueva generación se realiza especialmente a través de la escuela.

La especial atención que Gramsci presta al ambiente determina los principios pedagógicos que posibilitan la creación de nuevos intelectuales.

El maestro debe acercarse al mundo del niño (folklore), es decir, partir de la espontaneidad para lograr, a partir de una intervención hegemónica, un consenso consciente. Esto implica que el alumno una vez que adquiere disciplina y control puede ser capaz de dominar el ambiente e imprimirle, con un esfuerzo espontáneo y autónomo, su personalidad. Gramsci (1970) considera que ese proceso de autocomprensión lo debe realizar el alumno a través del trabajo, entendido como actividad teórico-práctica del hombre. Por otra parte, desde la perspectiva gramsciana, el estudio es también un trabajo e implica una actividad, además de intelectual, muscular y nerviosa.

La descripción del proceso pedagógico que Gramsci pretende que se lleve a cabo en la escuela recupera los conceptos iniciales del trabajo relativos a la filosofía práctica. De este modo, la experiencia cotidiana del alumno implica los supuestos de la filosofía gramsciana, en especial, el nexo teoría-práctica.

A partir de los conceptos anteriores relevados en torno a la cuestión educativa en Gramsci, se aborda el análisis de un caso educativo en Argentina: la *Ley Federal de Educación*. Antes, sin embargo, conviene hacer un breve recorrido histórico en torno a la educación en Latinoamérica y, particularmente, en Argentina; pues esta reseña permitirá comprender el contexto sociohistórico y político en el cual surge la *Ley Federal*.

## **2.2. En torno a la *Ley Federal de Educación* en Argentina**

### **2.2.1. Educación en Latinoamérica: breve reseña histórica**

En “Educación neoliberal y alternativas”, Adriana Puigrós explica que durante la segunda mitad del siglo XIX la educación latinoamericana fue organizada sobre el eje de los sistemas escolares. Así, hacia la década de 1980, estos sistemas escolares y las universidades de la región tenían un funcionamiento relativamente estable, y sus desarrollos eran, si bien insuficientes, constantes.

Sin embargo, a fines de los años ochenta aparecieron algunos conflictos que, sin ser graves, resultaron relevantes. En principio, se deterioraron los lazos tradicionales de la relación entre adultos y niños o jóvenes, y entre profesores y alumnos. De este modo, se comenzó a criticar la enseñanza tradicional pero sin desarmar las categorías pedagógicas en cuestión ni construir nuevas. No hubo tampoco buenas respuestas por parte de las fuerzas políticas y educativas democráticas. Esa situación, sin embargo, requería -y aún requiere- respuestas claras ya que hay quiebres grandes en el espacio educacional y los dispositivos tradicionales han comenzado a dejar de transmitir la cultura.

En este contexto, en muchos países latinoamericanos se asumió como estrategia el neoliberalismo pedagógico. En este sentido, se estableció una vinculación directa entre los organismos destinados a actividades financieras (e.g. FMI y BM) y los programas educacionales de América Latina. Por lo tanto, los ministerios de economía intervinieron en las áreas pedagógicas estatal y privada, y sus imposiciones económicas determinaron desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y reformas de contenidos.

En este sentido, en Argentina se decidieron dos estrategias fundamentales: la transferencia a las provincias de todos los establecimientos educativos pertenecientes al gobierno nacional y una reforma de estructura del aparato educativo nacional completo, que comprendió aspectos administrativos, de organización académica y curriculares. En este sentido, la *Ley Federal de Educación* ha sido una herramienta discursiva clave y resulta productivo analizarla de acuerdo con la red conceptual gramsciana.

### **2.2.2 La Ley Federal de Educación desde la mirada crítica de Antonio Gramsci**

Como se ha anticipado, en esta sección se recurre al itinerario trazado por la textualidad gramsciana para analizar las propuestas de la *Ley Federal de Educación* en torno a la relación pedagógica entre el maestro y el alumno, por un lado, y a la actitud respecto del Estado, por otro.

La *Ley Federal de Educación* fue sancionada el 14 de abril de 1993 y comenzó a ser aplicada un año después y hasta la sanción de la nueva ley, la *Ley de Educación Nacional*.

La *Ley Federal* hace hincapié en dos dimensiones que definen la escuela: el tipo de conocimiento y la concepción del aprendizaje.

El proceso educativo que propone la nueva ley tiene como eje fundamental el aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje que se produce cuando la nueva información se relaciona con experiencias, hechos u objetos no totalmente desconocidos. Para lograr este proceso es indispensable partir de las realidades percibidas por los alumnos para acceder a las nociones abstractas.

El sujeto aprende mediante “acciones” sobre la realidad, externas y también internas, o sea de pensamiento. Estas acciones le permiten plantearse interrogantes y objetivos y lo llevan a nuevas exploraciones y abstracciones.

Aprender de esta manera permite desarrollar, además, determinados valores y aptitudes, indispensables para participar en la vida social y productiva.<sup>12</sup>

Este resumen, este fragmento comparte espacios de significación con los conceptos gramscianos. Ambas propuestas rescatan la experiencia del alumno (espontaneidad) y la necesidad de una mediación que oriente ese bagaje que no ha sido sistemáticamente educado.

Otro espacio común se establece a partir de la idea del aprendizaje a través de una actividad (trabajo) que es simultáneamente interna (intelectual) y externa (muscular). Sin embargo, en el caso de la teoría del crítico italiano, la intervención tiene como objetivo fundamental la historización del alumno para que lo conduzca a la crítica del propio ambiente y de sí mismo. Aunque la *Ley Federal* no niega este proceso, hace hincapié en la experiencia del alumno para lograr el aprendizaje de los contenidos propuestos por el docente.

Si se consideran como variables la espontaneidad y la dirección, se podría decir que tanto la teoría gramsciana como la *Ley Federal* exhiben ambos elementos como ejes fundamentales; pero que en el primer caso se intenta lograr consenso, un equilibrio entre la espontaneidad y la dirección, y en cambio en el segundo caso el elemento espontáneo siempre está contenido por los marcos de la dirección.

Además del modelo pedagógico de la *Ley Federal* es interesante (y fundamental) analizar la actitud respecto del estado considerando al mismo no como la forma de vida estatal sino a partir

---

<sup>12</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Aplicar la Ley para transformar la escuela*, Ediciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1994, p. 4.

de las modalidades en que se presenta: como sociedad civil (autogobierno) o como sociedad política (gobierno de los funcionarios).

Gramsci (1970) considera que la actitud positiva de la sociedad se establece con “la voluntad de construir en el marco de la sociedad política una sociedad civil compleja y bien articulada, en la cual el individuo se gobierne por sí mismo sin que por ello su autogobierno entre en conflicto con la sociedad política, sino convirtiéndose, por el contrario, en su continuación social normal, en su complemento orgánico.”<sup>13</sup> También considera que la “estataltría”, la forma normal de la “vida estatal”, puede ser una etapa previa a la vida social autónoma pero que no debe perdurar entregada a sus propias fuerzas.

El primer apartado de la *Ley Federal de Educación* se titula “Derechos, obligaciones y garantías” e incluye cuatro artículos.

Artículo 1º- El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de los principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración.

Artículo 2º- El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, el continente y el mundo.

Artículo 3º- El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, garantizan el acceso a la educación en todos los ciclos, niveles y regímenes especiales, a toda la población, mediante la creación, sostenimiento, autorización y supervisión de los servicios necesarios, con la participación de la familia, la comunidad, sus organizaciones y la iniciativa privada.

Artículo 4º- Las acciones educativas son responsabilidad de la familia, como agente natural y primario de la educación, del Estado nacional, como responsable principal, de las provincias, los municipios, la Iglesia Católica, las demás confesiones religiosas oficialmente reconocidas y las organizaciones sociales.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Antonio Gramsci, *Antología* (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p.315.

<sup>14</sup> Ley 24.195. *Ley Federal de Educación*, 1994, p.4.

El gobierno y la administración de la educación es una tarea compartida por el Ministerio de Cultura y Educación de la nación, el Consejo Federal de Cultura y Educación, las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. Además el Ministerio de Cultura y Educación y las provincias se hacen cargo de la evaluación permanente de todo el sistema educativo.<sup>15</sup>

En este sentido, la actitud que se manifiesta son respecto al Estado no conformaría al crítico italiano porque presenta rasgos propios de una etapa de estatolatría. Gramsci propondría que “tiene que ser criticada, precisamente para que se desarrolle y produzca formas nuevas de vida estatal en las cuales la iniciativa de los individuos y de los grupos sea “estatal”, aunque no debida al “gobierno de los funcionarios” (esto es conseguir que la vida estatal se haga espontánea)”.<sup>16</sup>

### **2.2.3. Diversos cuestionamientos en torno a la Ley Federal de Educación**

Desde su sanción, la *Ley Federal de Educación* fue resistida y objetada por diversos actores del proceso. Así, en un documento elaborado por la Unión Docentes Argentinos (2005), se sintetizan algunos de los cuestionamientos más importantes.

Primero, prácticamente no hay jurisdicciones en que la *Ley Federal* se aplique de igual manera, especialmente desde el punto de vista de la Estructura Educativa. En parte, esto se debe a que esta ley colisiona con normativas preexistentes en las provincias, incluso con las Constituciones Provinciales.

Segundo, la *Ley Federal* plantea una contradicción fuerte ya que centraliza la toma de decisiones en el Poder Ejecutivo mientras la mayor parte del peso de sostenimiento del sistema recae sobre las provincias. De modo similar, centraliza las políticas de control y evaluación en el Ejecutivo Nacional, sin proponer articulación alguna con cada jurisdicción que permita llevarlas a cabo cabalmente.

---

<sup>15</sup> En este sentido, en Puigrós: Más financiamiento solo no mejora la educación (2005), Adriana Puigrós explica que la *Ley Federal* tuvo como efecto positivo la federalización del sistema, pero el problema ha sido que la economía de las provincias estaban quebradas y no han podido sostenerlo. "La cuestión no está en re-centralizar el sistema sino en fortalecer a las provincias para que puedan sostener sus sistemas educativos", expresó por eso.

<sup>16</sup> Antonio Gramsci, *Antología* (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán), Siglo XXI, México, 1970, p.316.

Tercero, introduce en el ámbito educativo la concepción y la ejecución de políticas sociales que nada tienen que ver, por lo menos formalmente, con la institución escuela, por lo que la convierte en una entidad asistencial y obliga a los docentes a cumplir con funciones de asistencia social.

Por último, al modificar la estructura del sistema educativo, con la creación de la Educación General Básica y el nivel Polimodal, se genera un gran conflicto pues no se logra uniformidad entre las jurisdicciones en este aspecto.

### 3. Conclusiones

La propuesta gramsciana y los aspectos analizados en la *Ley Federal* comparten algunos principios vinculados con la relación pedagógica. Sin embargo, el objetivo de ambas parecería ser diferente teniendo en cuenta las variables espontaneidad y dirección consciente.

En cuanto a la relación pedagógica, Gramsci propone lograr consenso, un equilibrio entre la espontaneidad y la dirección. La *Ley Federal*, en cambio, requiere que el elemento espontáneo siempre esté determinado y contenido por los marcos de la dirección.

Por otra parte, con la *Ley Federal*, la escuela se ha transformado en una entidad asistencial, y los maestros y profesores han adoptado funciones compatibles con ello. Este perfil asistencialista de la escuela y la escolarización se aleja mucho de las ideas educativas gramscianas que consideran la escuela como espacio de formación de los nuevos intelectuales.

Respecto al estado, Gramsci considera un proceso que, a partir de una intervención hegemónica que dirija conscientemente los elementos espontáneos, posibilite la autocomprensión crítica y el autogobierno de los individuos. Es decir, aspira a que se organice la sociedad civil en el marco de la sociedad política y que, de esta manera, los individuos se autogobiermen sin que esto entre en conflicto con la sociedad política. La *Ley Federal de Educación* expone un proceso similar de autogobierno pero a cargo, en todas sus fases, de la sociedad política. No es casual entonces que, si bien el peso de sostenimiento (económico) del sistema sea responsabilidad de las provincias, la toma de decisiones y la evaluación recaiga siempre en el Poder Ejecutivo.

Tras este análisis que ha considerado algunos -aunque no todos los- aspectos relevantes de la cuestión educativa en el pensamiento gramsciano, la próxima etapa (casi obligada) sería estudiar

la nueva ley de Educación, la *Ley de Educación Nacional*, a partir de la misma red conceptual con la que se ha considerado la *Ley Federal de Educación*.

## Bibliografía

- Gramsci, Antonio. (1970). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México: Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio. (1972). *Introducción a la Filosofía de la Praxis*. Traducción y selección de J. Solé Tura. Barcelona: Ediciones Península.
- Broccoli, Angelo. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen.
- Hierro, Graciela. "Gramsci y la Educación" en [http://www.anuiés.mx/servicios/p\\_anuiés/publicaciones/revsup/res038/txt2.htm](http://www.anuiés.mx/servicios/p_anuiés/publicaciones/revsup/res038/txt2.htm) [consultada el 10 de marzo de 2009]
- Laso Prieto, José María. (1991) "Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci". En *Signos Teoría y Práctica de la Educación*. Número 4 (p. 4-11).
- Ley 24.195. Ley Federal de Educación* (sancionada el 14 de marzo de 1993). Boletín Oficial, 5 de mayo de 1993.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional* (aprobada el 14 de diciembre de 2006). Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1994). *Aplicar la Ley para transformar la escuela*. Buenos Aires: Ediciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Puiggrós, Adriana. "Educación neoliberal y alternativas". En <http://www.scribd.com/doc/11711249/Critica-a-la-Educacion-Neoliberal-Adriana-Puiggros> [consultada el 23 de marzo de 2009]
- "Puiggrós: Más financiamiento solo no mejora la educación", nota publicada el 17 de octubre de 2005, en "El Ancasti".
- Unión Docentes Argentinos. "Críticas a la Ley Federal de Educación y ejes propuestos para una nueva Ley de Educación". En



<http://www.sindicatouda.com.ar/2005/prensa/estaticosNuevos/LeyFederaldeEducacion.htm>

[consultado el 23 de marzo de 2009]