

LA DIALÉCTICA DE LA HEGEMONÍA

La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico como praxis político-transformadora. Reflexiones desde Gramsci para América Latina

*Paula Rossana Ojeda Pizarro y
Jorge Fabián Cabaluz Ducasse*

Resumen

Con este artículo pretendemos aproximarnos a los aportes teórico-políticos articulados por Antonio Gramsci para analizar el problema pedagógico. A partir de un análisis histórico del concepto de hegemonía, bosquejamos reflexiones sobre los cuales articular un proyecto político-pedagógico contra-hegemónico. Así, creemos que al menos tres ejes constituyen la propuesta pedagógica gramsciana: la autoeducación popular, la concientización y la omnilateralidad. Todos los cuales parecen ser columnas vertebrales en las experiencias latinoamericanas de la pedagogía de la liberación y la educación popular.

Palabras clave: hegemonía - praxis pedagógica - autoeducación - concientización - omnilateralidad.

Summary

This article intended to approach the theory-political contributions articulated by Antonio Gramsci to analyse the pedagogical problem. From an historical analysis of the concept of hegemony, we draw reflects on which articulate a political-pedagogical against hegemonic project. We believe that at least these three areas constitute the proposed

pedagogical Gramscian: popular self-education, awareness, and the omnilaterality. All of which appear to be backbones in the Latin American experiences of the pedagogy of liberation and popular education.

Keywords: hegemony-pedagogical praxis-auto education-awareness-omnilaterality.

Introducción

La vida y obra del italiano Antonio Gramsci constituye en el presente un clásico. Sus escritos interpretan con autenticidad el tiempo histórico en que vivió, pero además, sus planteamientos teóricos poseen enorme actualidad, ameritando con creces ser leídos y re-leídos por científicos sociales, historiadores, filósofos y por supuesto, educadores y pedagogos latinoamericanos. Los análisis gramscianos en torno a la complejidad de la dominación en el capitalismo, el problema de la hegemonía, la conceptualización ampliada del Estado y el papel de los intelectuales en el funcionamiento social, son núcleos temáticos relevantes y vertebrales a la hora de analizar nuestra realidad social.

La complejidad de la obra gramsciana, y particularmente de los *Cuadernos de la Cárcel*, reside en el carácter fragmentario, abierto y no lineal de sus escritos. Ahora bien, para quienes realizaron lecturas críticas, múltiples e incisivas de sus textos, la riqueza de los mismos proviene de la multiplicidad de entradas analíticas que éstos permiten. Los *Cuadernos de la Cárcel* proponen los intérpretes- jamás deben leerse como textos expositivos, únicos, lineales, ordenados y deductivos. Coherentemente, este trabajo pretende elaborar un ejercicio analítico -aproximativo- sobre el carácter dialéctico del concepto gramsciano de hegemonía, con la intención de reflexionar sobre las relevantes implicancias pedagógicas del mismo.

A partir de Gramsci, la hegemonía va a ser abordada como dominación política, intelectual y moral de un grupo social, pero que jamás se manifestará de manera total ni exclusiva. La dominación se encuentra permanentemente tensionada, resistida y desafiada, lo cual nos permite analizar las relaciones sociales de dominación y subordinación, considerando también las relaciones de lucha y resistencia. El carácter dinámico de la hegemonía requiere un proceso de continua renovación y construcción, lo cual implica siempre un proceso pedagógico (Gramsci, 1971).

Aquí pretendemos enfatizar en el carácter dialéctico del concepto gramsciano de hegemonía, por lo que, en un principio, bosquejamos una historización de la categoría desde sus orígenes en la social democracia rusa hasta la matriz gramsciana. En un segundo momento, abordamos su relevancia teórica y política para analizar la complejidad del problema pedagógico e intentamos reconstruir los trazados gramscianos de un proyecto político-pedagógico radicalmente transformador. Finalmente, delineamos algunas reflexiones sobre la introducción de Gramsci en América Latina y particularmente, su influencia en posiciones críticas de las pedagogías latinoamericanas.

I. El problema de la hegemonía

Orígenes del concepto:

Hegemonía en el movimiento social demócrata ruso

La tradición marxista ha problematizado la categoría de hegemonía, confirmando en la actualidad su carácter fundamental en la teorización política y en el análisis de la realidad social. En este sentido, es relevante entender la categoría de hegemonía como construcción teórica compleja e inserta en un proceso histórico social específico.

Adscribimos a quienes argumentan que el concepto de hegemonía, debe comprenderse en un contexto de contingencia al interior del marxismo, ya que éste emerge para cubrir una grieta teórica en torno a temas como la fragmentación de los sujetos subalternos, la dispersión de posiciones de la clase obrera y la indeterminación de las articulaciones entre las distintas luchas emancipatorias (Anderson, 1981; Laclau y Mouffe, 2004).

Al interior del marxismo, el concepto de hegemonía posee una rica y relevante tradición teórico-política. Sus orígenes se encuentran plasmados, desde la década de 1880, en los escritos del movimiento social demócrata ruso. Textos de Plejanov (1883-1884), Axelrod (1898), Martov (1901) y Lenin (1902) plantearon el problema de la hegemonía, en el marco del debate sobre el protagonismo de las clases subalternas y particularmente del proletariado, en la dirección del proceso revolucionario. De hecho, numerosos estudios afirman que el proyecto de la hegemonía del proletariado fue patrimonio político común de bolcheviques y mencheviques, una de las consignas centrales del Partido Obrero Social Demócrata de Rusia, y noción de uso familiar y frecuente en los debates del movimiento obrero ruso hasta antes de la revolución de 1917 (Williams, 2000; Anderson, 1981; Portantiero, 2002; Laclau y Mouffe, 2004).

En este contexto, resulta ineludible referirse al concepto de hegemonía articulado por Lenin en su obra *¿Qué hacer?* Para Lenin, la hegemonía fue entendida como dirección política del proletariado en el seno de una alianza de clases obrero-campesina. El proletariado, al ser la única clase consistentemente revolucionaria, debía dirigir las luchas de todas las clases y grupos subalternos. Así planteado, el concepto leninista de hegemonía se encuentra tensionado entre posiciones autoritarias-centralistas y posiciones potencialmente democráticas. El carácter autoritario se visualiza en la relación dirigentes/dirigidos, vanguardia/masas, la cual establece una vinculación de tipo externa y manipulatoria. La relación entre dirigentes/dirigidos se fundamenta de manera esencialista, argumentando una ontología revolucionaria del proletariado y un privilegio epistemológico de la clase obrera y el partido como depositarios del saber científico y la verdad. Por otro lado, con respecto al potencial democrático del concepto de hegemonía, se reconoce la pluralidad del campo popular y de las clases subalternas, lo cual permitiría articular proyectos políticos reconociendo la multiplicidad de elementos libertarios presentes en el campo popular (Laclau y Mouffe, 2004).

El concepto de hegemonía, al ser forjado para teorizar el papel de las clases subalternas en el proceso revolucionario, cayó en desuso luego de la Revolución de Octubre. Sin embargo, sobrevivió en los documentos externos de la 3ª Internacional Comunista. El Comintern expandió la concepción rusa de hegemonía a otros países del mundo. Los dos primeros congresos (1919 y 1920) plantearon la tesis de que “El deber del proletariado era ejercer la hegemonía sobre los grupos explotados que eran sus aliados de clase en la lucha contra el capitalismo” (Anderson, 1981; p. 14). El proletariado debía ser capaz de superar sus intereses corporativos y dirigir al conjunto de las clases subalternas. Ahora bien, será el Cuarto Congreso (1922) la instancia que dará un vuelco al empleo del concepto, ya que su uso lo extiende para referirse a la dominación de la burguesía por sobre el proletariado. En efecto, para Perry Anderson, la transmisión del concepto de hegemonía a Gramsci, desde Rusia a Italia, debe situarse en los documentos de la Tercera Internacional (Anderson, 1981).

Matriz conceptual: La hegemonía en Gramsci

Como ya planteamos, el concepto de hegemonía tuvo cierta relevancia y fue empleado frecuentemente al interior del marxismo ruso. De hecho, en el concepto de hegemonía elaborado por Gramsci se observan con claridad algunos elementos de la conceptualización esbozada por el Comintern. Pero a pesar de lo expuesto, consideramos que es el italiano Antonio Gramsci quien otorga unidad teórica al concepto y por lo mismo creemos que su pensamiento es cuerpo matriz o fuerza motora de la categoría.

Para contextualizar las categorías gramscianas, resulta primordial considerar que Gramsci debatió insistentemente con algunos planteamientos de la Segunda Internacional y de la “ortodoxia marxista” o “marxismo vulgar”. Aproximarnos al análisis gramsciano de la hegemonía, requiere entender la categoría engarzada en sus reflexiones sobre las formas de dominación del Estado y en su concepción teórica y política de la revolución. Además, la construcción de categorías conceptuales debe analizarse en coherencia con sus objetivos políticos de transformación social (Glucksmann, 1986; Portantiero, 1999).

Dos momentos caracterizan la noción de hegemonía en Gramsci. El primero en las “Notas sobre la cuestión meridional” de 1926, en el que se aproxima bastante al análisis leninista de hegemonía, es decir, conceptualizándola como dirección política del proletariado en el seno de una alianza de clases obrero - campesina. La marcada diferencia existente en Italia, entre el norte industrial y el sur agrario, llevarán a Gramsci a pensar en una alianza política entre las clases subalternas -disgregadas en el capitalismo- que permita superar los intereses corporativos del proletariado, para poder así, dirigir y organizar el proceso revolucionario. El liderazgo obrero industrial era entendido en términos meramente políticos y no por una condición predeterminada.

Un segundo momento de reflexión se traza desde las prisiones del fascismo italiano, en los *Cuadernos de la Cárcel*. Aquí el concepto es resignificado, presentando importantes innovaciones, las cuales enriquecerán y problematizarán todos los análisis de la teoría política. Gramsci se mueve del plano político al

intelectual y moral, llevando el concepto más allá de los límites que significaba una alianza de clases. La hegemonía de la clase dominante será entendida como dominación de las clases subalternas, y como dirección de las clases aliadas. La dominación y dirección política se complejiza incorporando elementos ideológicos, culturales y éticos a la problemática de la hegemonía. Además, el análisis de la hegemonía no lo restringe a la relación entre el proletariado y el resto de las clases subalternas (como era aplicado por Lenin y la tradición marxista rusa), sino también al análisis de la dominación política del Estado moderno y de la burguesía (Mouffe, 1978; Anderson, 1981; Portantiero, 1999 y 2002).

El concepto de hegemonía, construido en los *Cuadernos de la Cárcel*, se caracteriza por bosquejar posiciones oscilantes, ambivalentes e incluso contradictorias, lo cual se explica generalmente por las condiciones de producción de los escritos, es decir, por la censura carcelaria, la inaccesibilidad a libros y documentos, y por la elaboración de una “teoría nueva” con un “vocabulario viejo”.

Además de lo planteado, resulta preciso destacar el análisis gramsciano de lo social como totalidad. Lo social se encuentra sobredeterminado, por tanto, existe un vínculo orgánico entre los elementos que lo constituyen, cuyas partes se encuentran en permanente tensión y relación. Por consiguiente, la hegemonía no puede desvincularse de lo económico, lo político y lo cultural, así como tampoco de las problemáticas del poder. Justamente, la categoría nos invita a retomar la riqueza de la concepción de totalidad construida por la tradición marxista, analizando la complejidad social como un todo interrelacionado, integrado, complementario, contrapuesto y antagónico (Anderson, 1981; Laclau y Mouffe, 2004; Campione, 2005).

Finalmente, debemos precisar que el concepto gramsciano de hegemonía no es abstracto ni cosmopolita, pues supone un contexto socio-histórico preciso. El carácter nacional es siempre original y único, por ende para comprender un determinado orden hegemónico es oportuno reconocer las fuerzas sociales que operan y se relacionan al interior de cada Estado-Nación (Glucksmann, 1986; Portantiero, 1999; Twaites, 1994).

Contra-hegemonía: La teoría revolucionaria en Gramsci

La teoría revolucionaria construida por Gramsci es uno de los hilos conductores de toda su obra, es un elemento de la construcción contra-hegemónica en tanto herramienta relevante e ineludible para la transformación social y por tanto, es contraparte antagónica de las formas de dominación del capitalismo. En este marco, es necesario resaltar que la teoría-política gramsciana sobre el proceso revolucionario se constituyó en su praxis militante, por ende, para poder aproximarnos a la comprensión de sus planteamientos, debemos otorgar trascendencia y considerar su experiencia en los Consejos de Fábrica y el periódico *L'Ordine Nuovo*, su militancia en el Partido Socialista

Italiano y en la conformación del Partido Comunista, y su participación en la III Internacional, entre otras.

Siguiendo a Juan Carlos Portantiero, podemos afirmar que la teoría revolucionaria delineada por Gramsci se caracteriza al menos por tres elementos: *Primero*, es anti-jacobina y anti-autoritaria, esto es, rechaza posiciones iluministas, vanguardistas y sectarias. La conquista del poder debía ser el resultado de un proceso genuinamente popular; *segundo*, la revolución debía generar el autogobierno popular. Gramsci reconocía la pluridimensionalidad organizativa de las clases subalternas y planteaba que mediante una organización estructurada fundamentalmente en tres soportes orgánicos, consejos, sindicatos y partidos, el pueblo podía ejercer su real soberanía; y *tercero*, el socialismo debía crear una nueva cultura, una nueva conciencia alcanzada mediante una “reforma intelectual y moral” (Portantiero, 1999).

La teoría revolucionaria delineada por Gramsci otorga centralidad al Estado en la organización y re-organización de la sociedad (Glucksmann, 1986). Con Gramsci, cualquier proyecto político popular que aspire a la transformación social debe plantearse contra y desde el Estado. Considerando que el Estado es parte central del sistema capitalista; es relación social de dominación; es fundamental para la reproducción y acumulación del capital, garantizando y racionalizando el proceso de acumulación; es aquel que regula las prácticas de industriales y empresarios y asegura la reproducción de la fuerza de trabajo, resulta pertinente preguntarse ¿Podemos transformar la sociedad capitalista sin transformar al Estado? ¿Podemos derrotar a la clase dominante sin disputarle o anular al Estado como herramienta política? Sin duda, lo estatal tiene una relevancia estratégica para cualquier proceso que pretenda la emancipación social.

La teoría revolucionaria gramsciana propone que el proceso de emancipación no puede pensarse sin el problema del Estado. Ahora bien, esto no quiere decir que el foco de la lucha de los proyectos populares deba ser el control de los aparatos estatales (noción restringida del Estado), puesto que la construcción contra-hegemónica implicaría un trabajo “desde abajo”, es decir, rompiendo el consentimiento activo y voluntario de los subalternos con respecto a la dominación de clase y edificando experiencias anticipatorias a la nueva sociedad; y un trabajo “desde dentro” de los aparatos estatales, esto es defendiendo los triunfos históricos de los trabajadores, tensionándolo para fortalecer a los movimientos y organizaciones sociales.

Estrategia revolucionaria y guerra de posiciones

La estrategia revolucionaria elaborada por Gramsci para occidente, debemos analizarla en relación con las diferentes estrategias articuladas en el seno del movimiento obrero europeo. En este sentido, la conocida guerra de posiciones se encuentra en diálogo-debate con dos propuestas: la del marxismo alemán y húngaro conocida como *teilaktionen*; y la del “tercer periodo” del Comintern. A *grosso modo*, la propuesta alemana y húngara, elaborada entre 1919 y 1921, consideraba que la revolución y la toma del poder por parte del proletariado eran inminentes dadas las particularidades del momento histórico,

por tanto, proponían una serie de acciones armadas parciales y constantes contra el Estado capitalista, asumiendo así una estrategia ofensiva que restaba relevancia a la maduración de la clase obrera para la revolución y mostraba una enorme incomprensión de la unidad integral del poder represivo del Estado. Por otro lado, el Sexto Congreso del Comintern, realizado entre 1928 y 1930, vivió un proceso conocido como “tercer período”, el cual se caracterizó por posiciones ultraizquierdistas y sectarias que homologaban el fascismo a la socialdemocracia y la dictadura a la democracia burguesa, planteando así una posición irreconciliable entre comunistas y socialdemócratas, y permitiendo a su vez la ampliación de la base social del fascismo (Anderson, 1981; Glucksmann, 1986).

En este contexto, la guerra de posición podemos entenderla como la respuesta gramsciana a las estrategias señaladas recientemente. La propuesta formulada por Gramsci se aproximó a la idea del “frente único” promovida por el Comintern entre los años 1920 - 1922. La guerra de posiciones enfatizaba en la urgencia de ganar ideológica y culturalmente al proletariado (y al pueblo en general), para el marxismo revolucionario, mediante dos líneas de trabajo: la organización y la concientización. Así, la guerra de posiciones representaba la necesidad de un trabajo profundo, serio y desprovisto de sectarismo, antes de que la toma del poder pudiese realizarse.

En términos generales, la estrategia revolucionaria articulada por Gramsci osciló entre la guerra de posiciones y la guerra de maniobras, ambos conceptos extraídos del arte político-militar. El despliegue de una estrategia u otra, y el tránsito de la guerra de posiciones a la de maniobras, dependerá de las condiciones económicas, políticas y culturales de cada Estado-Nación, cobrando relevancia las relaciones de fuerza existentes entre los diferentes grupos antagónicos. Por ende, será el análisis de las correlaciones de fuerzas aquellas que deberán definir la estrategia política a seguir: la caracterización histórico-política de las sociedades occidentales (naciones industrializadas y avanzadas de Europa occidental) lo llevaron a proponer la guerra de posiciones; mientras que la situación de oriente, en la cual existen condiciones económicas, políticas y culturales que mantienen a la sociedad civil en una condición primitiva, lo llevaron a reflexionar sobre la guerra de maniobras (Gramsci, 2008; Portantiero, 1999).

La guerra de posiciones, al estar entroncada en la conceptualización ampliada del Estado, permitía incorporar y reconocer la importancia de la sociedad civil en la lucha política contra el capital. En occidente, según los planteamientos de Gramsci, las relaciones de poder se expresaban en un enorme tejido de pautas culturales, ideológicas y políticas, articuladas en el seno de la sociedad civil, las cuales operaban como múltiples trincheras diseminadas y protectoras de la sociedad política. En otros términos, en occidente para la reproducción del sistema de explotación y opresión, primaba la construcción del consenso (sociedad civil) por sobre la coerción (sociedad política), por consiguiente, antes del asalto a la sociedad política, se precisaba destruir el bastión ideológico-cultural que le daba soporte y firmeza. Así entonces, y coherentemente con esta caracterización de occidente, la estrategia revolucionaria debía embarcarse en la enorme tarea de “desentrañar los elementos que en el seno de la sociedad civil operan como cemento de las relaciones sociales vigentes” (Twaites, 1994: p. 11).

Siguiendo a Anderson y Campione, creemos que la estrategia revolucionaria articulada por Gramsci, tensiona la tradición “estadolátrica” de la izquierda leninista y trotskista, pero debemos advertir que para Gramsci la unilateralidad de la “toma de los aparatos del Estado” no debe ser reemplazada por la unilateralidad de la sociedad civil. La estrategia revolucionaria en el capitalismo no puede olvidar la unidad y eficacia del Estado en términos coercitivos, como tampoco el momento insurreccional y la toma del poder por parte de las clases subalternas. La guerra de posiciones, al igual que otras categorías gramscianas, debe visualizarse en términos dialécticos, es decir en este caso, como lucha revolucionaria articulada recíprocamente entre la sociedad civil y la sociedad política (Anderson, 1981; Campione, 2005).

II. La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico

Hegemonía y problema pedagógico en Gramsci

El carácter dialéctico del concepto gramsciano de hegemonía permite elaborar relevantes reflexiones sobre el problema pedagógico. De hecho, gran parte de la concepción pedagógica bosquejada en sus escritos gira en torno al concepto de hegemonía. El problema de la hegemonía, en tanto dirección y dominación político-cultural, nos lleva a analizar las relaciones entre dominantes/dominados, dirigentes/dirigidos, intelectuales/pueblo, partido/masas, como relaciones pedagógicas.

La relación pedagógica educador/educando trasciende el espacio escolar y el sistema educativo, existiendo y manifestándose en todo el conjunto de la sociedad, en toda la vida social y política. Según los planteamientos gramscianos, toda relación social es también una relación pedagógica, o dicho de otra forma, la relación pedagógica es inherente a la sociedad, es una relación permanente e ineludible. En palabras de Gramsci, “toda relación de hegemonía es necesariamente un *rapport* pedagógico” (Gramsci, 1971; Broccoli, 1987; Huidobro, 1983; Lombardi, 1972).

A partir del concepto de hegemonía, Gramsci inserta el problema pedagógico en el conjunto de la estructura social, en la complejidad de los problemas políticos y culturales. Así también, el problema pedagógico se encuentra atravesado por la multiplicidad de relaciones y contradicciones sociales. En este aspecto, los planteamientos de Huidobro nos parecen certeros: “De una parte, el Estado es esencialmente educador, ya que la clase dominante no puede eximirse de la búsqueda y de la conquista de hegemonía y del consenso de la mayoría social; de otra parte, una clase subalterna que quiere llegar a ser dominante y dirigente tiene también que educarse y educar, tiene que luchar por darse una conciencia de clase política, por llegar a ser una voluntad colectiva y por extender esta conciencia y esta voluntad a todas las restantes clases subalternas. En este sentido, es posible postular que los diversos

modelos educacionales nacen más bien a nivel de la lucha por la hegemonía” (Huidobro, 1983; p. 27).

La educación no puede desvincularse del problema de la dirección y la dominación político-cultural, ya que ésta nunca es neutral ni desinteresada, sino por el contrario, es ineludiblemente política. Los planteamientos gramscianos nos invitan a develar el carácter político de la praxis pedagógica, el cual muchas veces se oculta tras un ropaje técnico, objetivo, despolitizado y a-histórico. En este ámbito, Gramsci no propone una politización de la escuela, la universidad y los espacios educativos en general, pues reconoce el carácter intrínsecamente político de éstos. Al reconocer abierta y explícitamente la politicidad del problema pedagógico, su propuesta apunta a construir una concepción y posición política opuesta a la conformada hegemónicamente en el capitalismo, es decir, enfrentar el adoctrinamiento para la explotación y el tecnicismo, y construir pensamiento crítico, práxico, motorizador, transformador y constituyente de nuevas relaciones sociales.

Cabe agregar que todas las relaciones sociales, y por tanto también las relaciones pedagógicas son relaciones históricas y responden a condiciones históricas. La praxis político-pedagógica transformadora debe reconocer la historicidad del conjunto de relaciones sociales. Para transformar la historia y modificar las relaciones sociales que la constituyen, el sujeto debe trabajar hacia un sentido genuino de historicidad que le permita descubrir y comprender las contradicciones sociales, reconocerlas como superables y luchar por transformarlas. Para Gramsci, la finalidad de la educación se dibuja en la historia, esto es la transformación de la naturaleza y del ambiente (Gramsci, 1971; Manacorda, 1995).

Gramsci reconoció dos vías para comprender la relación pedagógica entre educador/educando: Una que transita entre el puerocentrismo, el innatismo y el espontaneísmo, representada por los escritos de Rousseau y sus discípulos italianos Pestalozzi, Gentile y Radice, que planteaba medularmente dejar actuar a la naturaleza y al ambiente en la educación del sujeto; y la otra de tipo coercitiva, voluntarista y autoritaria, representada por la tradición pedagógica jesuita, que planteaba la intervención, la instrucción y la disciplina como principios vertebrales de la formación del educando. Gramsci rechazó ambas concepciones, argumentando que la relación pedagógica debe ser activa y recíproca, es decir retroalimentativa; los saberes no se transmiten unidireccionalmente, sino que se construyen en la mediación, en la interrelación. La relación pedagógica activa, recíproca y retroalimentativa debe darse y se da en toda la sociedad, entre intelectuales/pueblo, gobernantes/gobernados, dirigentes/dirigidos, partido/masas, etc. (Manacorda, 1995).

Educación y tejido contra-hegemónico

La extensión gramsciana del concepto de hegemonía no se limitó a la burguesía como clase social, sino que también la empleó para trazar las vías del ascenso del proletariado al poder. Todo proyecto de transformación social de carácter global, requiere de la existencia de un proyecto político pedagógico

contra-hegemónico, coherente por supuesto, en contenido y forma, con la prefiguración del nuevo orden. Gramsci no elaboró con sistematicidad reflexiones sobre un nuevo sistema educativo, ni tampoco creó relevantes esquemas didácticos u organizativos del campo escolar. Sin embargo, la preeminencia de sus reflexiones y bosquejos teóricos sobre la educación, radica en insertar el problema pedagógico en la complejidad de la estructura social, así entonces, “lo pedagógico” se encuentra inmerso en los problemas culturales y políticos de la sociedad.

Las reflexiones y propuestas político-pedagógicas de Gramsci, deben insertarse en el conjunto de su teoría y estrategia revolucionaria. En este sentido, reconocemos al menos tres ejes vertebrales en la relación gramsciana entre pedagogía y contra-hegemonía. Nos referimos a la *autoeducación popular*, al proceso de *concientización* y a la necesaria *omnilateralidad* requerida para una formación integral del sujeto.

a) Autoeducación. El joven Gramsci, vinculado fuertemente a la experiencia de los Consejos de Fábrica en Turín y al “bienio rojo” italiano, comenzó a esbozar la trascendencia de la autoeducación de las clases subalternas. Frente a lo inadecuado de las instituciones educativas -escuela de instrucción profesional, escuela clásica e idealista, universidades populares, etc.-, Gramsci propuso construir “otras vías” o “alternativas” de organización y difusión cultural. En este ámbito, Gramsci abocó importantes esfuerzos en crear organizaciones de base, como clubes, asociaciones culturales y círculos obreros, los cuales coordinados con organizaciones políticas (sindicatos y partidos) habrían de constituirse en espacios educativos *de y para* los trabajadores y militantes del proletariado. Con esto, Gramsci buscaba definir una cultura proletaria autónoma y comprometida con la revolución socialista (Manacorda, 1995).

Las reflexiones sobre educación escritas por el joven Gramsci se encuentran presentes en los periódicos *Avanti*, *Il Grido del Popolo* y *L'Ordine Nuovo*. Sus escritos sobre la escuela y la cultura están atravesados por el problema y la contradicción de educar al proletariado de acuerdo a sus necesidades, empleando instrumentos culturales creados por la burguesía. ¿Cómo elevar y promover la formación cultural de las clases subalternas sin apropiarse críticamente de la cultura burguesa? ¿Qué tipo de escuela requerían el proletariado y el conjunto de las clases subalternas? ¿Quiénes debían crear y dirigir una escuela de carácter popular? El problema de la educación era presentado inminentemente como un problema de clase.

En el periódico *L'Ordine Nuovo*, las posiciones gramscianas con respecto a la cultura popular se encuentran fortalecidas por los planteamientos del grupo francés *Clarté*, particularmente por Henri Barbusse, por el *Proletkult* ruso y por las lecturas de uno de sus referentes Anatoli Lunacharski. Estos movimientos junto a *L'Ordine Nuovo* rechazaban la concepción de cultura proletaria articulada por la Segunda Internacional, enfatizando en la creatividad popular y obrera y en la participación directa de los trabajadores, enunciaron una crítica al dirigismo del partido y exaltaron, con mayor o menor intensidad, la espontaneidad revolucionaria de las clases subalternas. Obviamente la cultura

no era el saber enciclopédico, sino que la conceptualizaban como organización, apropiación de sí mismo, conciencia superior, comprensión del proceso histórico y conocimiento de las funciones sociales e individuales del sujeto (Gramsci, 1991; Broccoli, 1987).

La autoeducación y la conformación de la cultura proletaria debía enfrentar numerosos problemas: construir una concepción del mundo propia, coherente y articulada, rescatando las contradicciones sociales; la compleja relación entre teoría y práctica; la relación entre los contenidos de la educación, la metodología de trabajo y la didáctica; la relación entre espontaneidad y dirección en la formación del proletariado; la relación entre instrucción y educación, etc. En este sentido, la propuesta gramsciana apuntaba a fortalecer la participación activa del educando, fomentar su creatividad, autonomía y auto-disciplina; constituir una relación activa y recíproca entre educador y educando; e incrementar la concientización de las clases subalternas, de manera crítica, problematizadora y polémica (Gramsci, 1971; Broccoli, 1987; Manacorda, 1995).

b) Concientización. El proceso de concientización de las clases subalternas es vertebral dentro de la propuesta político-pedagógica bosquejada por Gramsci. En principio, creemos que el proceso de concientización se encuentra inmerso en el complejo e inseparable nudo entre historia, filosofía y política. Este núcleo o nudo es relevante para que las clases subalternas puedan re-crear una base histórica apropiada que les permita comprender los significados y dimensiones de la lucha y conflictividad social. En otros términos, nos parece propio insertar el problema de la concientización en las reflexiones gramscianas sobre la filosofía de la praxis.

La filosofía de la praxis establece que su punto de partida y llegada son las clases subalternas y el pueblo, por tanto el resultado del vínculo entre teoría/práctica, intelectuales/masas, es la transformación, complejización, elevación y reflexión crítica de su concepción del mundo. En términos gramscianos, concientizar a las masas no implica enfrentarlas doctrinariamente, sino más bien problematizar y volver coherentes, organizados y críticos los *núcleos de buen sentido* presentes en el sentido común. Estos núcleos sanos del sentido común representan el espíritu popular creativo y son punto de partida para la construcción de la conciencia histórica de los sujetos. De este modo, las reflexiones gramscianas están permanentemente tensionando tradiciones racionalistas e iluministas que consideran que la principal tarea del partido revolucionario y sus intelectuales debía ser la introducción de lógicas *racionales* y *científicas* en las clases oprimidas. La conceptualización gramsciana sobre la construcción del folclor, el sentido común y la filosofía, permitió además analizar el problema de la concientización, unificando la compleja relación entre teoría y práctica (Gramsci, 1971; Nun, 1986).

La preocupación por la cultura popular, el folclor y el sentido común, en tanto concepciones del mundo desorganizadas, incoherentes, acríticas, dogmáticas e incluso misoneístas y conservadoras, no cae nunca en “reduccionismos racionalistas”, ya que siempre reivindica el carácter creativo del espíritu popular. El reconocimiento de la creatividad y los núcleos de buen sentido permiten caracterizar al pueblo como fuente de orientaciones culturales y de lucha, más que como sujetos pasivos necesariamente adoctrinables. La

caracterización gramsciana de la cultura popular, proyecta nociones pedagógicas anti-autoritarias y anti-dogmáticas, pues no traduce la praxis pedagógica en clave represiva, sino más bien en actividad política liberadora. En esta dirección, el educador debe otorgar predominancia a la historicidad del sujeto, impulsando y permitiendo la inserción del hombre en el proceso histórico, en su dialéctica, en sus contradicciones, promoviendo prácticas transformadoras. Así entonces, la filosofía de la praxis permite impulsar un proceso dialéctico de maduración de la conciencia popular (Gramsci, 1971; Lombardi, 1972; Huidobro, 1983).

La filosofía de la praxis se realiza en la organización y en la experiencia de la lucha por la transformación social. Los momentos organizativos y de lucha son entendidos como forma de conciencia necesaria para la construcción contra-hegemónica. Para Gramsci, el sujeto individual debe superar su estado “egoísta-pasional” mediante un proceso político-pedagógico, y pasar a un estado “ético-político”. Este necesario tránsito debe comprenderse como una superación del individualismo y un incremento de la asociatividad y la organización social (Broccoli, 1987; Lombardi, 1972).

c) Omnilateralidad. Finalmente, cabe agregar algunas líneas sobre las proximidades de los planteamientos educativos de Gramsci y los del modelo educativo soviético, con respecto al concepto de omnilateralidad. La coincidencia gramsciana con la concepción soviética, radica en la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar todas las facultades humanas, sean estas intelectuales y/o prácticas. Así planteado, la educación debe romper con la división social del trabajo y formar un sujeto integral, capaz de crear y transformar continuamente la realidad. El potencial creativo-transformador del sujeto debe conocer la complejidad e historicidad de las relaciones sociales que lo constituyen y atraviesan, por tanto una formación omnilateral se encuentra entrelazada con el proceso de concientización del sujeto, el cual se comprende *en* la dinámica de las relaciones sociales y se compromete *con* su modificación activa y constante (Broccoli, 1987; Manacorda, 1995).

Gramsci en América Latina y en *nuestras* pedagogías críticas

La traducción e inmersión de los textos de Gramsci en América Latina data de fines de la década de 1950. Las primeras traducciones de los *Cuadernos de la Cárcel* se realizaron en Buenos Aires entre 1958 y 1962, en Brasil entre 1966 y 1968 y en México entre 1981 y 1986. Las mismas se materializaron en numerosas y reiteradas publicaciones, las cuales fueron rápidamente apropiadas por los intelectuales radicalizados de la época. En un inicio, las lecturas de Gramsci realizadas durante las décadas de 1960 y 1970 fueron *filtradas, bloqueadas y postergadas* por el marxismo vulgar, enormemente positivista, y por el estructuralismo althusseriano. Empero, luego de la implantación mayoritaria de dictaduras militares en la región y del reflujo vivido por las clases subalternas, la obra gramsciana será analizada con mayor exhaustividad. A partir de ese momento, y predominantemente desde México, numerosas categorías comienzan a incorporarse al discurso de las ciencias sociales, a

la historiografía y al trabajo intelectual, político y cultural de la izquierda latinoamericana (Massardo, 2003; Aricó, 2005).

En América Latina, desde la década de los '60 las reflexiones de Gramsci han sido evocadas como ajenas a la ortodoxia marxista-leninista, presentándose generalmente como vertiente de renovación política y moral. Además, en tanto crítico del determinismo y el mecanicismo, defensor del valor del sujeto y la acción revolucionaria, promulgador de la *reforma intelectual y moral*, y de la *revolución desde abajo*, se aproximó -para muchos autores- a los ideales de la revolución cubana. Para los intelectuales latinoamericanos, uno de sus aportes principales fue la agudeza teórica y analítica con que abordó los procesos socio-históricos y la relevancia asignada en los mismos al problema de la cultura y los intelectuales (Aricó, 2005).

Explicar la importancia del pensamiento gramsciano en América Latina resulta extremadamente complejo, sin embargo, nos interesa plantear -superficialmente- tres elementos. Primero, sus análisis sobre Italia como una sociedad compleja y desarticulada, caracterizada por la inexistencia de una clase dominante autónoma y de un Estado fuerte que pudiera otorgar estabilidad política, y además, con un desarrollo económico desigual, permitieron comparar el capitalismo tardío de la Italia de comienzos del siglo XX, con el occidente periférico y tardío de Latinoamérica (Portantiero, 1999). Segundo, el análisis de lo "nacional-popular" permitió remitir a la relación intelectuales/pueblo y a sus consecuencias en términos de constitución de la nación y de la revolución socialista. El problema de lo "nacional-popular" ha permitido reflexionar sobre ¿cómo lograr una organización del mundo subalterno que sea capaz de estructurar una voluntad nacional-popular que pueda enfrentar y superar la hegemonía de la clase dominante? Y tercero, el marxismo gramsciano entregó argumentos fundamentales para aproximarse a la cultura popular latinoamericana y a la complejidad del campo popular. Estos tres elementos, entre muchos otros, significaron que los planteamientos de la praxis gramsciana fueran y sean en nuestra región una constante propuesta de renovación de la cultura política de izquierda.

En coherencia con los objetivos del presente trabajo, resulta pertinente elaborar algunas reflexiones sobre la geografía de Gramsci en América Latina desde una perspectiva pedagógica. Aventurándonos, podemos esbozar algunos ejes sobre los cuales la obra gramsciana ejerció su influencia en las pedagogías contra-hegemónicas de nuestra región. En primer lugar, Gramsci entregó junto con el concepto de hegemonía, contundentes argumentos para develar el carácter político-ético-ideológico de la educación, engarzando el problema pedagógico en el conjunto de las relaciones sociales. Para Latinoamérica, el problema del acceso a los diferentes niveles del sistema educativo y el tipo de instrucción que han privilegiado los sistemas escolares y universitarios, debían leerse en relación con las características propias del capitalismo dependiente, tardío y periférico de la región, considerando también los intereses dominantes de las respectivas burguesías nacionales. Segundo, las reflexiones temáticas de Gramsci en torno a: la importancia de la cultura popular; la identificación de factores y elementos alienantes en la cultura y por consiguiente la relevancia de la educación como proceso concientizador; el protagonismo asignado al sujeto en la praxis

transformadora; la necesaria reciprocidad presente en la relación pedagógica educador/educando; y la inmersión del educador en su teoría de los intelectuales donde lo caracteriza como intelectual orgánico de las clases subalternas. Todo ello contribuyó a elaborar análisis político-pedagógicos complejos, dialécticos, movilizadores, militantes, comprometidos y esperanzadores.

Concretamente, Gramsci se interrelaciona en nuestra región con los planteamientos de la *pedagogía de la liberación* latinoamericana, configurada a partir de la década de 1960, así como también en la praxis de la *educación popular* impulsada por grupos intermedios y de base, por movimientos y organizaciones sociales e incluso por ONGs del continente. También Gramsci aportó a la pedagogía dialógica y al análisis de la interrelación saber/poder, y además otorgó elementos teórico-políticos para debatir con las pedagogías autoritarias y colonialistas, insertando las diferentes propuestas y posiciones pedagógicas en la complejidad de los conflictos entre grupos sociales antagonicos.

Como hemos relatado a lo largo del trabajo, la teoría revolucionaria gramsciana ha otorgado centralidad a la problemática del Estado, lo cual nos remite inmediatamente a la complejísima relación entre los proyectos político-pedagógicos tejidos en la actualidad por los movimientos y organizaciones sociales, y los estados neoliberales y post-neoliberales de la región. Las múltiples experiencias educativas articuladas al interior del campo popular, han asumido distintos posicionamientos con respecto a su relación con los aparatos estatales, lo cual se visualiza en una variedad de posturas que se desplazan desde una aceptación de los planes asistenciales del Estado, hasta una oposición completa y radical frente a cualquier modalidad de vinculación con el mismo. Convenientemente, creemos que la concepción ampliada del Estado y sus implicancias teóricas y políticas deben seguir alimentando los debates y discusiones realizados al interior del campo popular.

Finalmente, creemos que las posiciones críticas de las pedagogías latinoamericanas deben continuar siendo nutridas por múltiples concepciones teórico-políticas. Las categorías y constructos gramscianos puestos en diálogo con vertientes democrático-populares, socialistas, marxistas, libertarias y cristianas de base, son necesarios para renovar y reconfigurar el pensamiento crítico. Sin duda, la praxis gramsciana debe seguir siendo impostergable, ineludible y fundamental para la construcción de una pedagogía latinoamericana genuinamente popular y transformadora.

Referencias

Anderson, Perry (1981). *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*. Buenos Aires. Ediciones Fontamara.

Anderson, Perry (2005). *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Aricó, José (2005). *La cola del diablo, itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Borón, Atilio y Cuellar, Oscar (1983). Apuntes críticos sobre la concepción idealista de la hegemonía, en Revista mexicana de sociología. Año XLV, N°4.

Broccoli, Antonio (1987). Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México, Editorial Nueva Imagen.

Buci Glucksman, Christine (1986). Gramsci y el Estado. México, Siglo XXI Editores.

Campione, Daniel (2005). Hegemonía y contra-hegemonía en la América latina de hoy. Algunos apuntes hacia una nueva época, en www.rebellion.org.

Ferreira, L., Lo Giudice, E. y Twaites Rey, M. (1994). Gramsci mirando al Sur. Sobre la hegemonía en los 90. Buenos Aires, Kohen y Asociados.

Fleury, Sonia (1997). La naturaleza del Estado capitalista y de las políticas públicas, en Estado sin ciudadanos, Lugar Editorial, Buenos Aires.

García Huidobro, Juan (1983). Gramsci: Educación y cultura. Santiago, Cuadernos de Educación.

Giroux, Henry (1990). Los profesores como intelectuales, Madrid, Paidós-MEC.

Gramsci, Antonio (1971). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Gramsci, Antonio (2008). Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Gramsci, Antonio (2009). Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Gramsci, Antonio (1991). Escritos periodísticos de L'Ordine Nuovo 1919-1920. Buenos Aires, Tesis 11.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). Hegemonía y estrategia socialista, Madrid, Siglo XXI.

Lombardi, Franco (1972). Las ideas pedagógicas de Gramsci. Barcelona, A. Redondo Editor.

Manacorda, Mario (1995). Antonio Gramsci: La alternativa pedagógica. Buenos Aires. Ediciones Fontamara.

Massardo, Jaime (2003). La recepción de Gramsci en América Latina: Cuestiones de orden teórico y político. 51° Congreso Internacional de Americanistas, Santiago.

Mazzeo, Miguel (2004). ¿Qué [no] hacer?. Editorial Antropofagia, Buenos Aires.

Mouffe, Chantal (1978). Hegemonía e ideología en Gramsci, en revista Arte, Sociedad e Ideología, Núm. 5.

Nun, José (1986). Gramsci y el sentido común, en Punto de vista, Año IX, N° 27, Buenos Aires.

Portantiero, Juan (1999). Los usos de Gramsci, Buenos Aires, Grijalbo.

Portantiero, Juan (2002). Hegemonía, en Altamirano, Carlos: Términos críticos de sociología de la cultura. Buenos Aires, Paidós.

Portelli, Hughes (1973). Gramsci y el bloque histórico, México, Siglo XXI.

Texier, Jacques (1992). ¿Qué cultura para qué concepto de política?, en Revista Doxa, Año 3, N°7. Universidad de Buenos Aires.

Williams, Raymond (1988). Marxismo y literatura, Barcelona, Península.

Williams, Raymond (2000). Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires, Nueva Visión.