

# Estado, hegemonía y praxis educativa en Antonio Gramsci

## State, hegemony and educational praxis in Antonio Gramsci

 Hernán Ouviaña<sup>1</sup>

**Resumen:** El artículo se propone reconstruir y analizar los aportes del marxista italiano Antonio Gramsci a nivel educativo, dando cuenta de algunas de sus principales conceptos formulados centralmente en los llamados *Cuadernos de la Cárcel*. Se parte de asumir la centralidad que tiene para él la disputa pedagógica y cultural en el marco de lo que define como hegemonía, concebida como campo de fuerzas asimétrico, dinámica e inestable que, si bien involucra a las instituciones educativas, las excede con creces, condicionando y estructurando al conjunto de la sociedad y al propio Estado, el cual es definido en términos integrales y más allá de su faceta represiva. Ello supone ponderar al sentido común como un territorio privilegiado de disputa hegemónica y a la intelectualidad orgánica como de enorme importancia en esta lucha pedagógico-cultural.

**Palabras claves:** Estado - hegemonía - praxis educativa

**Abstract:** The article aims to reconstruct and analyze the contributions of the Italian Marxist Antonio Gramsci at the educational level, giving an account of some of his main concepts formulated centrally in the so-called Prison Notebooks. It starts from assuming the centrality that the pedagogical and cultural dispute has for him within the framework of what he defines as hegemony, conceived as an asymmetric, dynamic and unstable field of forces that, although it involves educational institutions, far exceeds them, conditioning and structuring society as a whole and the State itself, which is defined in comprehensive terms and beyond its repressive facet. This means considering common sense as a privileged territory of hegemonic dispute and organic intellectuality as of enormous importance in this pedagogical-cultural struggle.

**Keywords:** State - hegemony – educational praxis

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Luján, email: hernanou@yahoo.com.ar

**Recepción:** 24 enero de 2024

**Aceptación:** 18 de junio de 2024

**Forma de citar:** Ouviaña, Hernán. (2024). Estado, hegemonía y praxis educativa en Antonio Gramsci. *Voces de la educación* 9 (18), pp. 03- 32 .



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License

## Estado, hegemonía y praxis educativa en Antonio Gramsci

### A modo de Introducción: ¿por qué Gramsci?

¿Qué tiene para decirnos Antonio Gramsci acerca de la educación en estos tiempos de crisis tan profunda? A primera vista, puede parecer un contrasentido retomar a un lejano militante y marxista autodidacta italiano, que pensó y actuó en un territorio y un contexto sumamente diferente al nuestro, y para colmo nos dejó como herencia simplemente un conjunto de artículos periodísticos, documentos políticos coyunturales, cartas intimistas y fragmentos de notas dispersas, escritas durante su forzado encierro en las cárceles fascistas. Sin embargo, y a pesar de todos estos condicionantes, creemos que sus reflexiones e iniciativas no han perdido actualidad. Más aún, hoy en día cobran una enorme vigencia y resultan por demás fructíferas para dar cuenta y potenciar las múltiples disputas y orientaciones que se dan en el marco de las instituciones educativas y en ámbitos formativos tradicionales, aunque también por fuera e incluso más allá de ellos.

De ahí que no resulte ocioso postular una hipótesis provocativa: invertir la undécima tesis de Feuerbach planteada por Karl Marx, y afirmar que quizás las y los integrantes de espacios educativos se han dedicado a intentar transformar sus ámbitos de enseñanza, aprendizaje, investigación, producción de conocimiento y prácticas de extensión de diversas maneras, cuando de lo que se trata, también, es de poder interpretarlos, esto es, comprenderlos de manera detallada y rigurosa. Y es que por lo general se ha caído en una especie de practicismo, de acción automática con el afán de transformación de la realidad, olvidando que Gramsci nos hablaba de una filosofía de la *praxis*, es decir, de la necesidad de articular de manera orgánica la reflexión con la acción cotidiana, el pensamiento crítico con la práctica diaria, la teoría con el hacer situado. Por ello supo advertir en una de sus notas de encierro lo siguiente:

La tesis XI: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo; pero de lo que se trata es de transformarlo”, no puede ser interpretada como un gesto de repudio a toda clase de filosofía, sino sólo de fastidio por los filósofos y

su papagayismo y la enérgica afirmación de una unidad entre teoría y práctica (Gramsci, 1986, p. 162).

Partimos de asumir que el problema de la educación no es algo que tengan que problematizar solamente las y los pedagogos entre cuatro paredes, sino que resulta fundamental a nivel general, ya que es una cuestión que nos compete a todas, todos y todes, más allá de que estemos en espacios educativos, aunque de alguna manera, como veremos con Gramsci, en un sentido más amplio e integral todos lo son. Teniendo en cuenta esta necesidad praxiológica de conocer e intervenir en una realidad tan difícil de asir como la que habitamos, lo que siguen no serán más que algunas ideas e hipótesis en torno a los aportes que realiza este marxista italiano para (re)pensar la cuestión de la educación en su estrecho vínculo con el Estado y la disputa hegemónica, no con un ánimo de mera exegesis o afán filológico, sino atendiendo a los enormes desafíos que la actual coyuntura argentina, latinoamericana y mundial nos depara a quienes intentamos *pensar el compromiso* educativo, sin dejar de *comprometer el pensamiento* con la práctica transformadora.

### **Lo educativo como eje invariante de la “obra” gramsciana**

Antonio Gramsci es uno de los intelectuales y militantes marxistas más importantes del siglo XX. Nacido en 1891 en la enorme isla de Cerdeña, ubicada en el sur campesino de Italia, vive allí hasta los 20 años y luego de terminar con dificultades e interrupciones el secundario, gracias a una beca para estudiantes pobres se traslada a la industrializada Turín, ciudad del norte donde al poco tiempo se suma a las filas del Partido Socialista y a colaborar con diversos periódicos de izquierda, por lo que jamás llega a concluir su carrera universitaria de glotología. Tras participar del bienio rojo (1919-1920), dos años de creciente politización que incluyeron un proceso de toma de fábricas y autogestión obrera desplegado en la región del Piamonte, contribuye a fundar a comienzos de 1921 el Partido Comunista de Italia, y al año siguiente es enviado a Rusia como delegado de la Tercera Internacional (conocida como Internacional Comunista). En esta inmensa escuela a cielo abierto trastocada por un proceso revolucionario inédito vive casi dos años, conoce a los principales referentes del bolchevismo y también a quien será su compañera, Julia Schucht (con la que tendrá dos hijos). Luego de

una estancia de varios meses en Viena, al ser electo diputado en 1924 y conseguir inmunidad parlamentaria retorna a Italia, para asumir la secretaría general del Partido, en un contexto cada vez más represivo y de criminalización de las fuerzas opositoras al fascismo. El tener fueros no impide que, a finales de 1926, sea detenido por el régimen junto a otros dirigentes comunistas. El fiscal que contribuye a su condena alega que se debe “impedir que este cerebro piense por lo menos por 20 años”. Tras una década de encierro, a lo largo de la cual redacta y pule gran cantidad de apuntes en más de 30 Cuadernos, fallece en un casi total aislamiento político y afectivo en una clínica en Roma<sup>2</sup>.

Acordamos con Manuel Sacristán (1998) en que resulta fundamental concebir a la “obra” gramsciana, no en los términos exclusivamente de una serie de textos y manuscritos redactados por él (y publicados, como es sabido, mayoritariamente luego de su trágica muerte), sino como *la combinación de lo actuado y pensado*. Por lo tanto, su contribución a la creación de una pedagogía crítica y una educación alternativa a la hegemónica no involucra solamente sus artículos periodísticos, sus reflexiones políticas, sus epístolas y sus notas de encierro, sino también al conjunto de iniciativas militantes y de proyectos pedagógico-políticos impulsados durante las sucesivas e intensas etapas de su vida política e intelectual.

Al abordar la obra de Antonio Gramsci, una primera cuestión para tener en cuenta es que - aunque no siempre ha sido reconocido- la problemática educativa constituye uno de los ejes que atraviesa en filigrana al conjunto su elaboración teórica, su compromiso político, e incluso su vida familiar. Pero esto no equivale a postular que el aprendizaje y la formación intelectual de él remita a una experiencia académica. No solamente porque jamás culminó carrera alguna y fue toda su vida un autodidacta (aunque es cierto que transitó unos pocos años por la Universidad), sino debido a que buena parte de su educación y acervo intelectual lo fue cultivando a partir de la vivencia práctica y cotidiana, por fuera de las instituciones estatales, en el marco de proyectos pedagógico-políticos y contraculturales, junto con los

---

<sup>2</sup> Para una reconstrucción de la vida y obra de Antonio Gramsci, pueden consultarse, entre otras, las biografías de Mario Maestri y Luigi Candreva (2001), Luigi Nieddu (2004), Antonio Santucci (2005), Giuseppe Fiori (2009) y Angelo D’Orsi (2017).

distintos sectores subalternos a los que aportaba sus conocimientos, y de los que simultáneamente aprendía muchísimo.

Esta inalterable pasión llevó a que durante toda su vida Gramsci pregonara la necesidad de constituir ámbitos de autoeducación popular y disputa por una nueva cultura: desde muy joven, impulsando la creación de organismos propios de aprendizaje colectivo (tales como la Asociación de cultura socialista, el Club de vida moral y el Grupo de educación comunista, entre 1917 y 1919, cuyos ejes directrices consistían en contribuir a gestar una comunidad militante y de ideas, basada en la autoformación permanente); luego, en un contexto de profundo ascenso de las luchas sociales y políticas, y en el marco de los consejos de fábrica surgidos durante el llamado “bienio rojo” (1919-1920), conformando una Escuela de cultura y propaganda que planteará la necesidad de socialización y producción conjunta de saberes entre la intelectualidad socialista y los núcleos más activos del proletariado turinés; ya en el seno del Partido Comunista Italiano surgido a comienzos de 1921, creando escuelas de formación para los propios trabajadores, e incluso organizando cursos a distancia y por correspondencia, en un contexto de semi-clandestinidad, entre 1924 y 1925, debido a que el fascismo se había consolidado poco antes que lo encarcelasen; y finalmente, generando tiempo después de su encierro a finales de 1926, talleres de lectura y capacitación para sus compañeros presos políticos y para los habitantes de la isla donde se encontraban encerrados, los cuales coordinaba junto a otros prisioneros como Amadeo Bordiga.

Pero incluso más allá de estos proyectos de autoformación permanente, cabe caracterizar a la propia redacción y reescritura de los *Cuadernos de la Cárcel* (que abarca, centralmente, un período que va de 1929 a 1935) como una experiencia de educación creativa y militante, en la medida en que Gramsci se concibe como un educador que aprende y es educado por la propia realidad italiana, europea y mundial, así como por las experiencias políticas precedentes en las que se vio involucrado. Más aún, podría afirmarse junto a Massimo Baldacci que “el (o al menos *un*) problema fundamental de los *Cuadernos* es de naturaleza pedagógica: la modificación de la subjetividad de los subalternos (Baldacci, 2023, p. 20). En un plano más general, los *Cuadernos* constituyen además una paciente reflexión desde una doble derrota (la sufrida a manos del fascismo, sin duda, pero también la que genera el

estalinismo en las propias filas del marxismo), y como tal, plantean la necesidad de realizar un balance autocrítico que implica un proceso de aprendizaje a partir de una pedagogía de la pregunta, interrogándose en torno a por qué fracasaron, o bien fueron derrotados, los diversos proyectos emancipatorios desplegados en Europa occidental, y cómo reimpulsar sobre nuevas bases la lucha revolucionaria.

Es a partir de este hilo rojo que a lo largo de sus notas va a postular que la lucha política no puede acotarse, por ejemplo, al ámbito estrictamente laboral, y menos aún al territorio fabril, sino que en preciso dar la disputa, por cierto ardua, multidimensional y prolongada, en una infinidad de “trincheras” que (como la escuela y otras instituciones relevantes) exceden a esos espacios y constituyen lo que Gramsci denomina “sociedad civil”, en donde se confrontan concepciones del mundo, así como un conjunto de costumbres, pautas de comportamiento, valores y prácticas que reproducen, o bien pueden potencialmente impugnar, al orden social dominante, desde una perspectiva que como veremos otorga creciente relevancia a lo pedagógico-cultural.

### **La recreación del marxismo desde una perspectiva no dogmática**

Gramsci toma distancia de las visiones que definen a la cultura y lo político como meros reflejos de la infraestructura o “base material” de una sociedad, o aspectos secundarios en el estudio y la transformación de la realidad. A contrapelo de estas lecturas deterministas, postula que el hacer y el pensar, la materia y las ideas, la naturaleza y la historia, lo objetivo y lo subjetivo, son momentos de una *totalidad* en movimiento, que solo pueden separarse en términos analíticos, ya que configuran un abigarrado *bloque histórico* en el que se articulan y condicionan de manera dialéctica, complejo proceso éste que no puede explicarse únicamente desde la esfera económica (a la que, por cierto, no desestima). Si la idea de *bloque* es retomada de George Sorel<sup>3</sup> y refiere a una unidad internamente diferenciada, compleja y

---

<sup>3</sup> De acuerdo a Valentino Gerratana (1997), si bien la expresión no se haya literalmente en los escritos de Sorel, ella está vinculada al concepto de “mito”, y es probable que Gramsci tuviese presente un pasaje de la Introducción a *Reflexiones sobre la violencia*, donde se postula que “no hay que tratar de analizar esos sistemas de imágenes, tal como se descompone una cosa en sus elementos, sino hay que tomarlos en *bloque* en cuanto *fuerzas históricas*” (Gramsci, 1981b, p. 440; las cursivas son nuestras).

articulada, el énfasis en su *historicidad* busca desnaturalizar la trama de relaciones sociales que la constituye, dando cuenta de su carácter transitorio y situado, no eterno ni inmodificable<sup>4</sup>. Desde este prisma, y como ha sugerido Angelo Broccoli, Gramsci se propone repensar la función de la dirección política revalorizando “el momento de la supremacía cultural” (Broccoli, 1977, p. 104)

Tampoco concibe al poder como mera fuerza física ni pura represión. Si bien esta arista oficia de límite último y garante del orden social y político, considera que es fundamental ampliar la mirada y entender al Estado de forma *integral* o ampliada, es decir, como una combinación de violencia y consenso, o en sus propias palabras “hegemonía acorazada de coerción”, involucrando “el conjunto de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente justifica y perpetúa su dominación y además logra obtener el consenso activo de los gobernados” (Gramsci, 1999, p. 186). El poder deja de ser una “cosa” que se toma y manipula, para caracterizarse como una *relación de fuerzas* entre clases y grupos con intereses antagónicos, dinámica e inestable, estructurada en un plano macro-social, pero que también se vive a nivel molecular, lo que permite hacer visible el carácter político de aquellos vínculos, lenguajes y prácticas que se presumen neutrales o exentas de conflictividad.

Tal como afirma en varias de sus notas presidiarias, el análisis de coyuntura jamás se reduce al mero “coyunturalismo”, sino que requiere incorporar una mirada histórica que articule pasado y presente, contemple los ciclos de acumulación capitalista y los vaivenes de la lucha de clases, tanto al nivel de la estructura (la matriz productiva, los vínculos y entramados socio-económicos, las relaciones de producción y reproducción de la vida en común, etc.,

---

<sup>4</sup> Gramsci retoma en varias ocasiones la famosa metáfora de Marx de su Prólogo a la *Contribución de la Crítica a la Economía Política*, donde afirma que “la anatomía de la sociedad civil hay que buscarla en la economía política”. Sin embargo, a contrapelo de las lecturas que privilegian la exclusividad de la estructura económica como factor explicativo, o incluso plantean al Estado, la ideología y la cultura como reflejos surgidos a posteriori o separados orgánicamente de dicha “base” material, para Gramsci lo sugerente de esa imagen que propone Marx, es que insiste en la inseparabilidad de estas instancias o dimensiones que configuran a la sociedad como totalidad. “La referencia a las ciencias naturales en el materialismo histórico y el hablar de ‘anatomía’ de la sociedad era sólo una metáfora y un impulso de profundizar investigaciones metodológicas y filosóficas. En la historia de los hombres, que no tiene la misión de clasificar de manera naturalista los hechos, el ‘color de piel’ hace ‘bloque’ con la estructura anatómica y con todas las funciones fisiológicas; no se puede pensar un individuo ‘desollado’ como el verdadero ‘individuo’, pero tampoco el individuo ‘deshuesado’ y sin esqueleto” (Gramsci, 1986: 137).

que pueden medirse en una clave científica y con mayor “objetividad”) como al de la superestructura (el Estado, las ideologías, el armazón jurídico-político, las representaciones e imaginarios sociales, etc.), y que combine una lectura diacrónica (procesual, de la sociedad en movimiento, en su devenir como bloque histórico) y a la vez sincrónica (de la simultaneidad de dimensiones que se condicionan e influyen entre sí, como partes constitutivas de la sociedad, en un momento histórico determinado) (Gramsci, 1999, p. 32-40).

Al margen de la mayor o menor productividad de cada uno de los conceptos y reflexiones volcadas por Gramsci en sus notas carcelarias, todos ellos forman parte de una vocación estratégica: *recrear el marxismo sobre nuevas bases*. Las diversas nociones que Gramsci despliega y complejiza, pueden ser leídas como parte de un corpus más denso y universal que renombra *filosofía de la praxis* para reivindicar la “unidad entre teoría y práctica”, en los términos de una nueva concepción del mundo que se presenta “íntimamente fundida con un programa político y una concepción de la historia que el pueblo reconozca como expresión de sus necesidades vitales” (Gramsci, 1986, p. 163 y 182).

Lo que se evidencia en ese laboratorio vivo que son los *Cuadernos* es una crítica radical del marxismo esquemático y vulgar predominante en la URSS, así como la necesidad de desarrollar, a partir de un “encadenamiento dialéctico” de conceptos, una visión y perspectiva antagónica a la capitalista, que actualice lo mejor del marxismo, aunque sin caer en una defensa enconada y mecánica de sus planteamientos. Por lo tanto, Gramsci entiende que el marxismo no puede ser considerado un canon doctrinario y acabado a aplicar<sup>5</sup>, ni un determinismo económico<sup>6</sup>, sino una *dinámica concepción del mundo* que amalgama, de forma indisoluble, teoría y acción, vale decir, conocimiento e intervención, reflexión crítica y práctica transformadora.

---

<sup>5</sup> “Si la realidad es como nosotros la conocemos y nuestro conocimiento cambia continuamente”, entonces “ninguna filosofía es definitiva, sino que es históricamente determinada” (Gramsci, 1986, p. 178).

<sup>6</sup> “Que las vicisitudes de la economía -descubrimientos de materias primas, nuevos métodos de trabajo, inventos científicos- tengan su importancia, nadie lo niega; pero que éstas basten para explicar la historia humana excluyendo todos los demás factores, es absurdo” (Gramsci, 1986, p. 55-56).

## **El Estado integral y la hegemonía como campo de fuerzas pedagógico-político**

Releer a Gramsci atendiendo a sus aportes en materia educativa implica reconocer que no estamos en presencia de un académico que “disecciona” y analiza la realidad de manera parcelada, a partir de disciplinas disociadas entre sí. Más bien su interpretación del marxismo parte de asumir como uno de sus ejes principales el punto de vista de la *totalidad*, en una clave similar a la formulada por Georg Lukács (quien fuera comisario de educación y cultura durante la breve experiencia de la revolución húngara en 1919-1920) y por Rosa Luxemburgo (revolucionaria que impulsó variadas iniciativas educativas y concibió al proyecto socialista como un movimiento de cultura y una poderosa concepción del mundo)<sup>7</sup>.

Al mismo tiempo, es importante entender, tal como postula Carlos Nelson Coutinho (2011), que si bien Gramsci tiene como punto de partida a este *proceso de totalización* en el cual “el todo es comprendido como algo abierto y fuertemente dinámico”, aspira a delimitar y profundizar en el estudio riguroso de algunas de las dimensiones que constituyen a la sociedad. Una de ellas es la política, y otra -agregaríamos- es la pedagógica. Si bien ambas en un sentido amplio atraviesan a todo el entramado de la vida social y se anudan desde la hegemonía como campo de fuerzas, a la vez en un plano más acotado implican cierta especificidad y características particulares. Ninguna de ellas, entendidas en sentido estricto, pueden ser concebidas de manera aislada, sino que exigen una apelación constante a esa perspectiva de totalidad, que como ya mencionamos es lo característico de la teoría crítica.

Se ha convertido en un lugar común afirmar también que Gramsci es un “teórico del consenso”. En nuestro caso, optamos por definirlo más bien como *teórico del conflicto*. Su perspectiva para interpretar la realidad (e intentar transformarla) no es la obediencia ciega ni la pasividad absoluta. Tampoco el acuerdo pleno ni las relaciones armónicas. Hablar de

---

<sup>7</sup> En palabras de Lukács, “lo que diferencia decisivamente al marxismo de la ciencia burguesa no es la tesis de un predominio de los motivos económicos en la explicación de la historia, sino el punto de vista de la totalidad. La categoría de la totalidad, el predominio universal y determinante del todo sobre las partes es la esencia del método que Marx tomó de Hegel y que puso, de modo original, en la base de una ciencia totalmente nueva (...) y lo que hay de funda mentalmente revolucionario en la ciencia proletaria no consiste solamente en el hecho de que contraponen los contenidos revolucionarios a la ciencia burguesa, sino principalmente en la esencia revolucionaria de su método mismo. El predominio de la categoría de la totalidad es el portador del principio revolucionario en la ciencia” (Lukács, 1985, p. 103-104).

hegemonía, para Gramsci, es aludir a una relación de poder y resistencia, un campo de fuerzas asimétrico y contradictorio, que involucra dominación y subordinación, que si bien es desigual, implica disputa, confrontación, aceptación y negociación, en diferentes grades, niveles e intensidades, por lo que por definición es dinámico e inestable, abierto y de mutuo condicionamiento. Su prisma es la lucha, las relaciones de fuerza, el conflicto como motor y principio de inteligibilidad del devenir histórico y de la realidad. En esto es similar a José Carlos Mariátegui, para quien era necesario corregir a René Descartes y pasar del “pienso, luego existo”, al “se lucha, luego se existe”. Por lo tanto, lo que la hegemonía construye “no es una ideología compartida, sino un marco común material y significativo para vivir a través de los órdenes sociales caracterizados por la dominación, hablar de ellos y actuar sobre ellos” (Roseberry, 2002, p. 220)

A lo largo de los *Cuadernos de la Cárcel* Gramsci amplía las nociones de Estado y de poder, al igual que la de hegemonía. La dramática situación histórica que le tocó vivir como militante comprometido con el ascenso revolucionario de masas de Turín en los años inmediatamente posteriores a la Primera Guerra Mundial, que tras sufrir una cruenta derrota padece la contraofensiva y consolidación del fascismo, combinada con la creciente complejidad que fue asumiendo la dominación estatal en las sociedades capitalistas desarrolladas, lo obliga a replantear teóricamente la matriz de análisis y las estrategias clásicas de transformación del orden social existente.

Sus dispersas reflexiones de encierro pueden ser leídas como una respuesta contundente e innovadora a las diferentes corrientes deterministas y vulgares de la época, que reducían al marxismo a un dogma anquilosado, cuyo núcleo central radicaba en la primacía total de lo económico sobre el resto de las esferas sociales. La visión catastrofista de la crisis del '30 que tenían sus camaradas, al establecer una relación inmediata entre colapso económico y político, omitía según él la complejidad que habían adquirido los Estados modernos, tornando caduca la estrategia revolucionaria que reducía el cambio social a una abrupta “toma del poder” por parte de una tan reducida como decidida vanguardia. Haciendo una analogía con las metáforas bélicas, Gramsci dirá que en los Estados más avanzados

la “sociedad civil” se ha vuelto una estructura muy compleja y resistente a las “irrupciones” catastróficas del elemento económica inmediato (crisis, depresiones, etcétera); las superestructuras de la sociedad civil son como el sistema de trincheras en la guerra moderna. Así como en ésta sucedía que un encarnizado ataque de artillería parecía haber destruido todo el sistema defensivo adversario, pero por el contrario sólo había destruido la superficie externa, y en el momento del ataque y del avance de los asaltantes se encontraban frente a una línea defensiva todavía eficaz, lo mismo sucede en la política durante las grandes crisis económicas; ni las tropas asaltantes, por efecto de la crisis, se organizan fulminantemente en el tiempo y en el espacio, ni mucho menos adquieren un espíritu agresivo; a su vez los asaltados no se desmoralizan ni abandonan las defensas, aunque se encuentren entre ruinas, ni pierden la confianza en su propia fuerza y en su futuro (Gramsci, 1999, p. 62).

Sin duda la ampliación del concepto de Estado y en particular la reformulación de la noción de hegemonía producida por Gramsci, constituyen dos de sus aportes más significativos a las teorías de la educación. Aun cuando varios marxistas rusos ya habían utilizado a finales del siglo XIX el concepto de hegemonía, siempre lo hacían para referirse al rol “dirigente” y de conducción del proletariado, en su alianza con resto de los sectores populares (sobre todo al campesinado), a nivel estrictamente *político* (Anderson, 1998). Si bien Gramsci reconoce su deuda intelectual con Lenin, recrea esta categoría al extenderla, como antítesis de dominación o ejercicio descarnado de la fuerza, al análisis de las clases fundamentales que componen la sociedad capitalista. En los *Cuadernos de la Cárcel*, si por un lado el término remite al liderazgo de la burguesía sobre los restantes grupos sociales, por el otro supone la generación de consenso y compromiso cultural (con ineludibles bases materiales y socio-económicas, pero también simbólicas y espirituales), logrando un reconocimiento general como la clase más idónea para articular los intereses de toda la sociedad, por supuesto no exento de conflictividad.

Así, en sus *Notas sobre Maquiavelo* el Estado es entendido como una compleja articulación entre dominio y consenso (“hegemonía acorazada de coerción”), por contraposición a cómo es comprendido generalmente: en tanto sociedad política o mera superestructura coercitiva.

De acuerdo con Gramsci, por Estado “debe entenderse no sólo el aparato gubernamental sino también el aparato privado de hegemonía o sociedad civil” (Gramsci, 1984, p. 105). Esta doble perspectiva se presenta en diversos grados, desde los más elementales hasta los más complejos, aunque Gramsci explicita que “pueden reducirse teóricamente a dos grandes grados fundamentales, correspondientes a la doble naturaleza del Centauro maquiavélico, ferina y humana, de la fuerza y el consenso, de la autoridad y de la hegemonía” (Gramsci, 1999, p. 30). En efecto, un problema no menor ha sido que el Estado

por lo general es entendido como sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y economía de un momento dado) y no como un equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional entera ejercida a través de las organizaciones así llamadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etcétera) (Gramsci, 2003, p. 329).

Para Gramsci, la sociedad civil se ubica en la superestructura, como mediación entre la base económico-social y el Estado en “sentido estricto” (aparato burocrático-represivo). Estaría conformada, por tanto, por los organismos e instituciones responsables de la elaboración y/o difusión de la hegemonía cultural y política de una clase o grupo social fundamental, sobre el conjunto de la sociedad, ligando de forma subordinada a sus diversos miembros a los intereses de esa clase dominante. A su vez, la sociedad política (aparato gubernamental y momento coercitivo del Estado), garantiza legalmente la disciplina de aquellos/as que no consienten ni activa ni pasivamente con dicha dirección.

Esta noción innovadora supone en Gramsci la incorporación de una faceta escasamente desarrollada por el marxismo clásico como es la *consensual*, aunque no concebida de manera armónica, sino definida en términos relacionales y de disputa constante. Por ello, más allá de su carácter inherentemente represivo, el Estado también está constituido por el conjunto de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente logra obtener el consenso activo de las y los gobernados (Gramsci, 1999, p. 186). Desde esta óptica, la clase capitalista consigue ser a la vez dominante y hegemónica, estructurando su primacía a partir de una

contradictoria y desigual articulación entre la amenaza (o uso potencial) de la violencia física y la persuasión activa de los grupos subalternos, al interior de un campo de fuerza en permanente tensión. Gramsci se encarga de aclarar:

Gobierno con el consentimiento de los gobernados, pero con el consenso organizado, no genérico y vago tal cual se afirma en el instante de las elecciones: el Estado tiene y pide el consenso, pero también “educa” este consenso con las asociaciones políticas y sindicales, que sin embargo son organismos privados, dejados a la iniciativa privada de la clase dirigente (Gramsci, 1981a, p. 122).

Esta dinámica dista por lo tanto de ser un hecho consumado. Antes bien, las formas y modalidades de desarticular este liderazgo y orientación de la burguesía sobre el conjunto de la sociedad, es otro de los ejes sustanciales que signa la escritura autocrítica de Gramsci. Por ello Raymond Williams advierte que la hegemonía

debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada (...) Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias. Por tanto, debemos agregar al concepto de hegemonía los conceptos de contrahegemonía y hegemonía alternativa, que son elementos reales y persistentes de la práctica (Williams, 1980, p. 134).

De ahí que el autor británico concluya que es más correcto hablar de un *proceso hegemónico*, que implica la presencia activa de formas alternativas o directamente opuestas de lo que se considera predominante a nivel político y cultural en una sociedad dada, esto es, un “complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes”, lo cual implica que dicha dominación “jamás lo es de un modo total o exclusivo” (Williams, 1980, p. 134-135). En sintonía con esta lectura, Stuart Hall dirá que ella no puede equipararse con el mero dominio cultural, como “si todas las fuerzas y prácticas contradictorias y opositoras sencillamente fueran engullidas y desaparecieran para siempre de la historia”, ya que

si bien esto puede ocurrir en algunas ocasiones, el establecimiento de la dominación en la hegemonía se produce cuando se tiene la capacidad de contener, educar y remodelar activamente las fuerzas opositoras, de mantenerlas en sus lugares subordinados. Lo que Gramsci enfatiza en la hegemonía es más el trabajo de subordinación que el logro de una incorporación total (Hall, 2017, p. 221).

Ahora bien, esta importancia de lo que Gramsci llamaba “gran política” (la dimensión universal o global de la lucha, que involucra a la sociedad en su conjunto como campo de fuerzas) no equivalía para él a desmerecer los espacios “moleculares” de disputa hegemónica. Por ello también resultan un insumo fundamental sus *Cartas de la Cárcel*, donde reflexiona y comparte propuestas con su compañera rusa y su familia sarda, acerca de la crianza y el complejo aprendizaje en la escuela y la vida cotidiana, no solo de sus hijos en Moscú, sino simultáneamente de sus sobrinas en Cerdeña, considerando incluso al ambiente socio-cultural como un “maestro” y “poderoso educador” (Gramsci, 2003, p. 262). En una carta enviada a su hermano Carlo en agosto de 1930, donde debate las desventuras educativas de su sobrina Mea, formula la siguiente advertencia:

Ya que la cosa es importante y puede ser decisiva para todo el futuro de la muchacha, te expreso todavía algunas observaciones más. Tuve naturalmente en cuenta el ambiente en el que ella vive, pero el ambiente no justifica nada: me parece que toda nuestra vida sea una lucha para adaptarnos al ambiente, pero también y especialmente para dominarlo y no dejarnos aplastar. El ambiente de Mea son antes que nada ustedes allá, luego sus amigos, la escuela y todo el pueblo con sus Cozzoncu, sus tías Tane y Zuanna Culemantigu, etcétera. ¿De qué parte de este ambiente ella recibirá impulsos para sus hábitos, sus modos de pensar, sus juicios morales? Si ustedes renuncian a intervenir y guiarla, usando la autoridad del afecto y de la convivencia familiar, haciendo presión sobre ella de modo afectuoso y amoroso y sin embargo inflexiblemente rígido y firme, sucederá sin duda que la formación espiritual de Mea será el resultado mecánico de la influencia casual de todos los estímulos de este ambiente (Gramsci, 2003, p. 262-263).

Este tipo de epístolas no deben leerle como algo residual ni anecdótico, sino que por el contrario constituyen un anticipo de lo que décadas más tarde Michel Foucault (1992) va a denominar la dimensión reticular o “microfísica” del poder. A tal punto cobra relevancia para Gramsci la praxis educativa a nivel “molecular”, que podríamos definirla como la contracara necesaria de la disputa hegemónica desplegada en el plano macro-social. En otra de sus tantas cartas conmovedoras escrita tras las rejas, Gramsci le confiesa a su compañera Julia que, en tanto que madre, tiene el poder coercitivo (desde ya no entendido en el sentido brutal, de violencia externa, sino desde una óptica de intencionalidad política y directiva, vale decir, como educadora crítica y potencial intelectual orgánica), para

en determinadas esferas (...) modificar molecularmente la sociedad y especialmente para preparar a la generación que nace para la nueva vida (es decir, de cumplir en determinadas esferas la acción que el Estado realiza de forma concentrada sobre toda el área social) -y el esfuerzo molecular no puede ser teóricamente distinto del esfuerzo concentrado y universalizado (Gramsci, 2003, p. 317).

### **Educación, sentido común y conformismo social**

En sus notas carcelarias, Gramsci parte de considerar que todos los seres humanos son filósofos e intelectuales, aunque en el capitalismo, solo una parte acotada de ellos cumple ese rol o tiene esta función en un sentido más estricto. En efecto, no es posible para él hablar de no intelectuales, ya que “incluso en la mínima manifestación de cualquier actividad intelectual (...) se haya contenida una determinada concepción del mundo”, por lo que “hay que demostrar preliminarmente que todos los hombres son ‘filósofos’” (Gramsci, 1986, p. 245). La diferencia, en tal caso, es cuantitativa (de “grados” de autoconciencia crítica, mayor sistematicidad y coherencia) y no cualitativa, por lo cual, al analizar las relaciones pedagógicas, entendidas en un sentido amplio, desecha la dicotomía saber-no saber propia de las concepciones educativas tradicionales<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> “No hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual: no se puede separar el *homo faber* del *homo sapiens*. Al cabo, todo hombre, fuera de su profesión, despliega alguna actividad intelectual, es decir, es un ‘filósofo’, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del

La hegemonía, en tanto concepción del mundo arraigada en -y co-constitutiva de- la materialidad de la vida social, busca construir un consenso activo alrededor de los valores, formas de concebir la realidad e intereses de las clases y grupos dominantes, que son internalizados como propios por el resto de la sociedad, deviniendo así *sentido común* y “principio de conducta”, una “filosofía de las multitudes” que, al decir de Gramsci, orienta y direcciona su cotidianeidad<sup>9</sup>. Con estos términos, refiere a “todas aquellas conclusiones heterogéneas a las que las personas llegan no por medio de una reflexión crítica, sino porque constituyen verdades preexistentes del todo evidentes” (Crehan, 2018, p. 19).

Ello implica que muchas veces no somos nosotros y nosotras quienes hablamos y actuamos, sino que es la hegemonía hecha sentido común la que habla, siente y actúa a través nuestro, mediante una cierta “voluntad de conformismo” que deviene mecánica e inconsciente y es apuntalada por el Estado integral y el ambiente social en tanto poderosos “educadores”. Naturalizada por la población, esta experiencia vital compartida perpetúa el mantenimiento de la condición subalterna de las clases explotadas y de las relaciones sociales de producción y reproducción propias del capitalismo. En una clave similar, Paulo Freire (1970) dirá que en ocasiones los dominadores “viven” dentro de las y los dominados, en la medida en que éstos introyectan su forma de ver y habitar el mundo, “alojando” al opresor dentro de sí.

Campo de lucha dinámico y contradictorio, lo hegemónico sin embargo nunca es absoluto, sino que es confrontado y recreado a diario por quienes resisten a su condición subalterna. De ahí que Gramsci destaque el rol que cumplen las instituciones de la sociedad civil (entre ellas los medios de comunicación y el sistema educativo) como “trincheras” donde se disputan sentidos y orientaciones contrapuestas, y a través de las que se difunden un conjunto de ideas, pautas de comportamiento, normas y expectativas que contribuyen a sostener y

---

mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar (Gramsci, 1998, p. 392).

<sup>9</sup> De acuerdo a Gramsci, “cada estrato social posee su ‘sentido común’ que en el fondo es la concepción de la vida y la moral más difundida. Cada corriente filosófica deja una sedimentación de ‘sentido común’: es éste el documento de su realidad histórica. El sentido común no es algo rígido e inmóvil, sino que se transforma continuamente, enriqueciéndose con nociones científicas y opiniones filosóficas introducidas en las costumbres” (Gramsci, 1981a, p. 140).

apuntalar -o bien a erosionar e impugnar- un entramado de relaciones de dominación que, además de capitalistas, hoy podemos definir como patriarcales, racistas y adultocéntricas, imbricadas dentro de lo que se ha caracterizado como *sistema de dominación múltiple* (Valdez Gutiérrez, 2009)<sup>10</sup>.

La importancia del sentido común en el arraigo de la dominación lo coloca como un aspecto central de la disputa hegemónica, que supone una tarea permanente de desarticulación pedagógica de los sentidos dominantes y, a la vez, la elaboración política de una subjetividad de nuevo tipo, que devenga un nuevo sentido común -sobre la base de los núcleos de buen sentido ya existentes- de la época (Thwaites Rey y Ouviaña, 2020). No está de más recordar que para Gramsci la pedagogía no se restringe a las instituciones escolares clásicas, sino que atraviesa al conjunto de la sociedad. Por ello, en una de sus notas de encierro más lúcidas, además de advertir que “el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro”, postula que este rapport pedagógico

no puede limitarse a las relaciones específicamente “escolares”, mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores históricamente necesarios, y “madurando” y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda

---

<sup>10</sup> Aun cuando Gramsci no profundiza en las diferentes formas de opresión que involucran múltiples dinámicas de subordinación, consideramos que la categoría de *subalternidad*, presente entre otros en el Cuaderno 25, brinda pistas para dar cuenta del carácter plural y variado, a la vez que articulado, que ostentan las relaciones de dominación y resistencia en las sociedades capitalistas. “La historia de los grupos sociales subalternos es necesariamente disgregada y episódica. Es indudable que en la actividad histórica de estos grupos existe la tendencia a la unificación, si bien según planes provisionales, pero esta tendencia es continuamente rota por la iniciativa de los grupos dominantes, y por lo tanto sólo puede ser demostrada a ciclo histórico cumplido, si éste concluye con un triunfo. Los grupos subalternos sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, aun cuando se rebelan y sublevar: sólo la victoria ‘permanente’ rompe, y no inmediatamente, la subordinación (...) Todo rasgo de iniciativa autónoma de parte de los grupos subalternos debería por consiguiente ser de valor inestimable para el historiador integral” (Gramsci, 2000, p. 178-179). Para un análisis más detallado de este concepto, véase Baratta (2007), Modonesi (2010) y Liguori (2013).

relación de “hegemonía” es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial (Gramsci, 1986, p. 210)

En sintonía con esta caracterización, la construcción política es concebida por él en los términos de una propuesta profundamente pedagógica, como formación humana y elevación “intelectual y moral”. Y a la inversa: la pedagogía sí o sí debe ser entendida como constitutivamente política. Por eso piensa en el horizonte de una *educación unitaria e integral*, es decir, en una alternativa pedagógica que supere la segmentación propia de la división capitalista del trabajo (que establece una escuela para pobres y otra para ricos, disociando además cultura humanista de formación para el trabajo) y logre aunar diversos saberes y vivencias teórico-prácticos, desde una perspectiva humanista y omnilateral, pero también “ofrecer los medios para que los ciudadanos puedan adquirir una conciencia política y educarse colectivamente para ejercer la democracia” (Semeraro, 2023, p. 160).

El advenimiento de la escuela unitaria significa el comienzo de nuevas relaciones entre el trabajo intelectual y el trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. El principio unitario se reflejará por lo tanto en todos los organismos de la cultura, transformándolos y dándoles un nuevo contenido (...) Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no sólo puede significar que un obrero descalificado se vuelve calificado, sino que todo “ciudadano” puede volverse “gobernante” y que la sociedad lo pone, aunque “abstractamente”, en las condiciones generales de poder llegar a serlo; la democracia política tiende a hacer coincidir a gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno con el consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de la capacidad y la preparación técnica general necesarias al fin (Gramsci, 1986, p. 372 y 379).

En última instancia, de lo que se trata es de que se diluya progresivamente la escisión entre dirigentes y dirigidos/as, ya que “la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los ‘simples’ en su filosofía primitiva del sentido común, sino por el contrario a conducirlos a una concepción superior de la vida” (Gramsci, 1986, p. 252). A esta vocación de transformación

integral de la sociedad, Gramsci la concibe como una *disputa hegemónica* de carácter pedagógico-político, la cual no puede restringirse a una pelea por demandas corporativas o gremiales, si bien en muchas ocasiones ella suele tener como puntapié inicial a este tipo de exigencias.

Para Gramsci, un proyecto hegemónico alternativo involucra la construcción de un sujeto plural con vocación universal, esto es, una *intelectualidad colectiva* que no solamente impugne la concepción del mundo de la clase burguesa, sino que al mismo tiempo elabore e irradie una propia que contemple al conjunto de los sectores oprimidos, en donde diferentes movimientos, organizaciones y grupos subalternos confluyen de manera unitaria, por lo que implica una apuesta pedagógico-cultural e ideológica, y no solo socio-económica. No basta, por ejemplo, con que las y los trabajadores manejen el proceso inmediato de producción en términos técnicos, sino que además deben tener poder edificar una voluntad nacional-popular capaz de convidar una propuesta integral y de ejercicio del autogobierno en el plano político, que supone poder elevarse cultural y educativamente a través de un arduo proceso de formación autónoma, lo que requiere a su vez ir constituyendo, en el día a día y ya desde ahora, organizaciones democráticas y de nuevo tipo, que rompan con todo lo anquilosado y vertical de las instituciones propias del Estado capitalista. En resumen: que se vaya prefigurando, poco a poco y en el hoy, esa nueva sociedad a la cual se aspira como horizonte de sentido.

Así, mientras la hegemonía en tanto vínculo pedagógico para las clases dominantes constituye un dispositivo funcional al mantenimiento de su supremacía y a la condición subalterna de las y los explotados, para la filosofía de la praxis debe concebirse como un proceso de superación de esa condición y, por tanto, de la separación existente entre dirigentes y dirigidos/as. De ahí que Gramsci asevere en otras de sus notas carcelarias que el marxismo

no tiende a resolver pacíficamente las contradicciones existentes en la historia y en la sociedad, incluso es la misma teoría de tales contradicciones; no es el instrumento de gobierno de grupos dominantes para obtener el consenso y ejercer la hegemonía sobre

clases subalternas; es la expresión de estas clases subalternas que quieren *educarse a sí mismas* en el arte de gobierno y que tienen interés en conocer todas las verdades, incluso las desagradables, y en evitar los engaños (imposibles) de la clase superior y tanto más de sí mismas (Gramsci, 1998, p. 201; resaltados nuestros).

### **La importancia de la intelectualidad orgánica en la lucha por una nueva hegemonía**

En efecto, si algo hay interesante en esta propuesta pedagógico-política esbozada por Gramsci, es precisamente el hecho de que la construcción hegemónica plantea como columna vertebral a lo cultural y lo educativo, y requiere la creación de una *intelectualidad* propia de carácter *orgánico*<sup>11</sup>. La praxis emancipatoria, según él, debe nutrirse de anhelos y aspiraciones cotidianas latentes en esos planos de la vida social (que al decir de Gramsci “encierran ciertas verdades”), concebidas como arcilla y punto de partida para contribuir a la sistematización de una visión del mundo alternativa a la de las clases dominantes, que fomente un “espíritu de escisión” y haga posible una revolución total de las conciencias y de las condiciones materiales de existencia. Es por ello que Gramsci piensa la revolución como una transformación integral de la vida cotidiana, donde la pedagogía se cultiva a diario y tiene como principales protagonistas a los sectores populares, que libran una “guerra de trincheras” en los diversos ámbitos que habitan por quebrantar su condición subalterna y conquistar la autonomía integral.

Esta ardua labor educativa no solo se da en el marco de los vínculos clásicos entre maestros/as y estudiantes, o entre “docentes y alumnos”, sino en paralelo -y sobre todo- a través de una

---

<sup>11</sup> “Cada grupo social, naciendo en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea al mismo tiempo, orgánicamente, una o más capas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de su propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político” (...) Todos los hombres son intelectuales, podría decirse por lo tanto; pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales (de igual modo, porque puede darse que cualquiera en cualquier momento se fría dos huevos o se remiende un desgarrón del abrigo, no se dirá que todos son cocineros y sastres). Se forman así históricamente categorías especializadas para el ejercicio de la función intelectual, se forman en conexión con todos los grupos sociales, pero especialmente en conexión con los grupos sociales más importantes y sufren elaboraciones más amplias y complejas en conexión con el grupo social dominante” (Gramsci, 1986, p. 355-356).

*batalla intelectual y moral, transversal a toda la sociedad en tanto territorio de disputa*, que requiere un ejercicio permanente de desnaturalización del sentido común, y al mismo tiempo un ejercicio de escucha, convite y sistematización, esto es, un sólido proyecto de alternativa civilizatoria, basado en la socialización e intercambio creciente de saberes y prácticas que encarnan los diferentes grupos subalternos, y son articulados con mayor coherencia por las y los intelectuales orgánicos que tienen como perspectiva articularlos en un programa de acción que no anteceda a los sujetos en lucha, sino que surge como consecuencia de su creciente confluencia y (re)conocimiento mutuo, en tanto partes complementarias de un bloque social y político antagónico al dominante.

Desde ya que Gramsci no subestima la relevancia de las instituciones educativas en sentido estricto en esta disputa, y por supuesto de las y los maestros o educadores/as en la lucha por una nueva hegemonía<sup>12</sup>. Preanunciando el planteo de Paulo Freire (1970) de impugnación de la educación bancaria basada en la mera memorización y transmisión unilateral de saberes, formulará desde muy joven una crítica profunda a lo que podríamos llamar una concepción *digestiva* del conocimiento. El propio Jean Paul Sartre hablará décadas más tarde del *intelectual glotón* para referirse irónicamente al mismo problema. Pero ya Gramsci rechaza la idea de un “alumno-recipiente”, de una relación mecánica y lineal entre el/la educador/a y el/la educando, es decir, de la conformación de un núcleo de intelectuales que quizás son instruidos/as, pero no cultos/as. En suma: que están empachados/as de conocimiento y de pedantería, pero en la medida en que se alejan de los padecimientos y problemáticas cotidianas de los sectores subalternos, no son *intelectuales orgánicos/as*. En uno de sus escritos juveniles, afirma que

hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar

---

<sup>12</sup> Al respecto, coincidimos con la interpretación de Massimo Baldacci, para quien Gramsci define a la escuela como “una articulación del aparato hegemónico, y los docentes forman parte de los intelectuales, o sea, de los funcionarios de la hegemonía, además de tener un rol importante en la formación de las nuevas generaciones intelectuales”, lo que “no implica que la escuela pueda considerarse un simple centro de adoctrinamiento de la ideología dominante. Como el proceso hegemónico tiene una realidad conflictual, la escuela está inmersa en una lucha de hegemonías, y las mismas teorías y concepciones pedagógicas pueden ser vistas en un contexto de lucha hegemónica” (Baldacci, 2023, p. 148).

de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él tendrá después que encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para luego responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos de mundo externo. Esa forma de cultura es verdaderamente dañina, especialmente para el proletariado. Sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas, que “desembucha” en cada ocasión para construir una barrera entre ellos y los demás (Gramsci, 1998, p. 15)

Su crítica a aquellos/as intelectuales desapasionados/as, que se ensimisman en lo meramente académico e institucionalista, tiene hoy una enorme vigencia. Ellos/as, afirma Gramsci, creen que saben, pero en realidad comprenden muy poco y casi nunca sienten: “El error del intelectual consiste en creer que se pueda saber sin comprender y especialmente sin sentir y estar apasionado, es decir, que el intelectual pueda ser tal siendo distinto y estando alejado del pueblo” (Gramsci, 1981b: 164).

El desafío, más bien, es ir del saber al sentir, y del sentir al saber, sin omitir la necesaria comprensión, de forma tal que devengan no solamente “especialistas”, sino un puntal fundamental en *la creación de una nueva cultura*, en tanto seres senti-pensantes con vocación disruptiva que aportan a -y aprenden de- las masas en el mismo andar colectivo que forjan en común, logrando la elaboración y difusión crítica de ciertas verdades, que contribuyen a “pensar coherentemente y en forma unitaria el presente real”, a la vez que tienden a convertirse “en base de acciones vitales” y en “elemento de coordinación y de orden intelectual y moral” (Gramsci, 1986, p. 247).

Se trata, pues, de generar una dinámica dialógica que potencie la praxis pedagógico-política y se asiente en el enriquecimiento mutuo y la auto-organización, combinando la reflexión rigurosa, el conocimiento situado y la acción colectiva, nutriéndose de la experiencia y las tramas populares de solidaridad y cooperación tejidas por las clases y grupos subalternos, y partiendo de aquellos “núcleos de buen sentido” que anidan en la sabiduría plebeya (aunque

sin romantizarla), así como de los diversos ámbitos que se van cultivando desde abajo y que tienen a lo educativo como un eje central de democratización de la sociedad.

A contrapelo de la concepción enciclopedista, dogmática y pasiva que predomina en la sociedad capitalista, Gramsci propondrá una nueva manera de pensar la praxis educativa y la organicidad de una intelectualidad crítico-transformadora, que mixture el sentir popular y el saber sistemático con la capacidad organizativa y la labor propositiva, haciendo *más pedagógico lo político y más político lo pedagógico* (Aronowitz y Giroux, 1992). Las y los intelectuales sólo pueden ser considerados orgánicos en la medida en que no resulten extraños que comunican su teoría a las masas, sino que emerjan como un grupo cada vez más masivo, que mantiene un vínculo inmanente y constante con la cultura y las actividades concretas de las y los oprimidos, fundiéndose dialécticamente con ellos/as para construir un proyecto alternativo que les aglutine. En palabras de José Luis Rebellato, se trata de asumir el saber del pueblo, pero a la vez mostrar e intentar superar sus contradicciones, desafiarlas para avanzar en el crecimiento cualitativo de esos saberes en función de una *pedagogía del poder popular*, que enfrenta a la cultura autoritaria desde una intencionalidad política liberadora (Rebellato, 2009).

Esta apuesta por generar intelectuales orgánicos/as no puede dissociarse de una pregunta central que se formula Gramsci en los *Cuadernos de la cárcel*: ¿se quiere que existan siempre dirigentes y dirigidos? ¿O se quiere ir generando ya desde ahora las condiciones para superar esa separación, para plantear una confluencia en donde se diluya toda escisión entre gobernantes y gobernados, pudiéndose gestar un autogobierno de las y los productores, entendiendo desde ya a la producción no en el sentido restrictivo de lo fabril, sino en los términos de la producción y reproducción de la vida en común? (Gramsci, 1999, p. 175).

Es fundamental no omitir este desafío, porque de lo contrario se puede interpretar a Gramsci como alguien preocupado por construir una casta de intelectuales autosuficientes, que “guían” y esclarecen al pueblo-ignorante. Nada más alejado de la propuesta pedagógico-política pregonada por él, ya que ser un mero especialista “sabelotodo” no equivale a devenir un/a *intelectual orgánico/a*. El o la intelectual, además, requiere una profunda convicción

ético-política, una capacidad de reflexión y una vocación pedagógica que oriente y propicie la organización, pero no en términos exclusivamente individuales, sino en un plano colectivo y abierto siempre al aprendizaje y la autocrítica.

Dicho proyecto no niega la necesidad de concebir a la formación también en la clave de una *autodisciplina* que debe aprenderse e internalizarse a nivel individual y social (y a la que Gramsci define como “conformismo dinámico”). No obstante, ella resulta diametralmente opuesta a la disciplina impuesta por diversas vías por parte del sistema capitalista, que induce a un “conformismo mecánico” y redundante en pasividad, adaptación sumisa u obediencia ciega al orden establecido, a partir de prácticas autoritarias y verticales, así como la internalización de valores y costumbres que tienden a ser naturalizadas por las clases y grupos subalternos. Se trata por el contrario de formar(se) en la autodisciplina personal y colectiva, a partir de la colaboración democrática entre iguales que reivindican un respeto mutuo, en función de un esfuerzo psicofísico y subjetivo (hasta “muscular-nervioso” según Gramsci) que apunte a una creciente autonomía y creatividad de las y los sujetos, quienes ejercen su libertad y cooperación con responsabilidad y consciencia crítica.

### **A modo de conclusión**

En uno de sus artículos periodísticos juveniles, Gramsci supo afirmar que “sólo la burguesía tiene el privilegio de ser ignorante” (Gramsci, 1982, p. 394). En efecto, los capitalistas pueden darse el lujo de ser ignorantes porque este orden social puede sostenerse sobre la base de una minoría de intelectuales, de sabios y de técnicos, que igual sigue adelante como sistema de explotación y dominio. Pero los trabajadores y trabajadoras no pueden darse ese privilegio como clase. Tienen, por el contrario, el deber de no ser ignorantes, de generar prácticas formativas y de educación liberadora que precedan a la “conquista del poder”. Porque, además, como vimos, para Gramsci la revolución resulta ser un prolongado proceso pedagógico-político de auto-emancipación, no un suceso abrupto e inminente de asalto al cielo estatal. Lejos de constituir un evento futuro, la entiende en los términos de una transformación integral que comienza hoy y se expresa en todos los planos de la vida, concebidos como “trincheras” donde se disputa a diario la hegemonía.

Un aporte sustancial y complementario en este sentido es la categoría de *subalternidad*. Con ella Gramsci pretendía dar cuenta de, pero también exceder a, los sectores netamente explotados, planteando que puede haber una relación de subalternidad (que literalmente remite a quienes se encuentran “por debajo de” o “sometidos a”), es decir, de dominación, subordinación u opresión, más allá no sólo de lo fabril, sino incluso del ámbito laboral o productivo en general, en una infinidad de instituciones, vínculos y espacios sociales que desbordan con creces a aquel tipo de territorialidades. Los espacios educativos tradicionales, considerados por Gramsci “aparatos de hegemonía”, no están al margen de esta condición subalterna, en la medida en que tienden a primar en ellos lógicas jerárquicas, relaciones de poder y mera transmisión de saberes, por lo general vinculados con la garantía del orden social dominante, negando además la posibilidad de que se produzca colectivamente conocimiento y desde una perspectiva emancipatoria.

Las iniciativas pedagógicas de carácter liberador -ya sea que se desplieguen dentro de instituciones formalmente educativas o por fuera de ellas- requieren por tanto dar una disputa diaria a través de prácticas antagónicas y autoafirmativas, que permitan salir de dicha condición subalterna y conquistar la “autonomía integral”, tal como la llamaba Gramsci. Durante este sinuoso tránsito de la subalternidad a la autonomía, los sectores populares, en conjunto con la intelectualidad crítico-transformadora, tienen que ir creando una nueva cultura que logre encarnarse en institucionalidades democráticas y participativas, que acorten de manera creciente la distancia entre dirigentes y dirigidos/as, gestando sus propias normas y reglas de convivencia social, así como sus propias dinámicas de enseñanza-aprendizaje, de elevación cultural y de socialización de saberes, inclusive más allá y en contra de lo estrictamente estatal. En suma: cultivar un “espíritu de escisión”, que tome creciente distancia no solamente de la lógica mercantil, sino también del Estado moderno en tanto relación de dominación que escinde gobernantes de gobernados/as. En última instancia, de lo que se trata es de contribuir a que los grupos subalternos dejen de ser tales y comiencen a ejercer un autogobierno popular de masas, que se fortalezca en el tiempo y se disemine al conjunto de la sociedad.

El marxista boliviano René Zavaleta -un profundo conocedor del pensamiento gramsciano- solía decir que las crisis son momentos propicios para que los sectores subalternos conozcan a la sociedad y, por lo tanto, se autoconozcan (Zavaleta, 1986). No caben dudas de que hoy estamos en presencia de una inédita crisis que no solo tiene sus raíces en la dimensión de lo económico, sino que involucra a todos los planos de la vida social. De ahí que sea más correcto caracterizarla como una *crisis civilizatoria*. Teniendo en cuenta esta delicada coyuntura, resulta interesante rescatar la concepción que de las crisis tenía Antonio Gramsci. Diferenciando una mera crisis económica o financiera de una crisis orgánica (o del “Estado en su conjunto”), Gramsci va a plantear que en general durante las crisis se vive un momento denominado “catártico”, esto es, una situación que abre la posibilidad de un pasaje o tránsito hacia algo novedoso, aunque sin ninguna garantía de triunfo o resolución predefinida.

La victoria, a tal punto no está garantizada, que incluso la reflexión misma de Gramsci en la cárcel debe entenderse como una profunda autocrítica al voluntarismo político, contracara del determinismo económico que primaba en su época de militante. Es por ello que buena parte de los conceptos claves que sobrevuelan los *Cuadernos* son imposibles de ser entendidos sin tener en cuenta la coyuntura acuciante en la cual se inscriben, en el marco de la derrota que sufrió Gramsci y sus compañeros de lucha, tras la crisis de hegemonía abierta desde la inmediata posguerra. Esto quedó evidenciado en el trágico hecho de que, a la hambruna, el desconcierto y la desocupación generalizada, le sobrevino el régimen fascista y no el triunfo inevitable de los trabajadores, como preveía cierto marxismo esquemático. No obstante, vale la pena contrapesar aquel *pesimismo de la inteligencia* con un cierto *optimismo de la voluntad*, ya que, al fin y al cabo, como supo expresar Gramsci en uno de sus textos juveniles, “existen en la historia derrotas que más tarde aparecen como luminosas victorias, presuntos muertos que han hecho hablar de ellos ruidosamente, cadáveres de cuyas cenizas la vida ha resurgido más intensa y productora de valores” (Gramsci, 1974, p. 18).

## Bibliografía

- Anderson, Perry (1998) *Las antinomias de Antonio Gramsci. Estado y revolución en Occidente*, México: Editorial Fontamara.
- Aronowitz, Stanley y Giroux, Henry (1992) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”, en VV. AA. *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baldacci, Massimo (2023) *Más allá de la subalternidad. Praxis y educación en Antonio Gramsci*, Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Baratta, Giorgio (2007) *Antonio Gramsci in contrappunto*, Roma: Carocci.
- Broccoli, Angelo (1977) *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México: Editorial Nueva Imagen.
- Coutinho, Carlos Nelson (2011) *Marxismo y política*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Crehan, Kate (2018) *El sentido común en Gramsci*, Editorial Morata, Madrid.
- D’Orsi, Angelo (2017) *Gramsci. Una nuova biografia*, Milano: Feltrinelli Editore.
- Fiori, Giuseppe (2009) *Vida de Antonio Gramsci*, Buenos Aires: Peón Negro.
- Foucault, Michel (1992) *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva.
- Gerratana, Valentino (1997) *Gramsci. Problemi di método*, Roma: Editori Riuniti.
- Gramsci, Antonio (1974) *Revolución rusa y Unión Soviética*, México: Ediciones Roca.
- Gramsci, Antonio (1981) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 1, México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1981b) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 2, México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1982) *La città futura. 1917-1918*, Torino: Einaudi Editore.
- Gramsci, Antonio (1984) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 3, México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1986) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 4, México: Editorial Era.
- Gramsci, Antonio (1998) *Antología*, México: Editorial Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio (1999) *Cuadernos de la Cárcel*, Tomo 5, México: Editorial Era.
- Liguori, Guido (2013) “Tres acepciones de ‘subalterno’ en Gramsci”, en Modonesi, Massimo (coord.) *Horizontes gramscianos. Estudios en torno al pensamiento de Antonio Gramsci*, México: UNAM.
- Lukács, George (1985) *Historia y conciencia de clase*, Barcelona: Editorial Sarpe.
- Maestri, Mario y Candreva, Luigi (2001) *Antonio Gramsci: vida e obra de um comunista revolucionario*, Sao Paulo: Expressao Popular.
- Manacorda, Mario (2008) *O principio educativo em Gramsci*, Sao Paulo: Alínea Editoria.
- Modonesi, Massimo (2010) *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, Buenos Aires: CLACSO.
- Nieddu, Luigi (2004) *Antonio Gramsci. Storia e mito*, Venezia: Marsilio Editori.
- Nosella, Paolo (2010) *A escola de Gramsci*, Sao Paulo: Cortez Editora.

Ouviña, Hernán (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Un acercamiento a la teoría y práctica de la educación futura”, en Hillert, Flora; Ouviña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: *Gramsci y la Educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en el nuevo milenio*, Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Ouviña, Hernán (comp.) (2023) *Antonio Gramsci: aproximaciones y (re)lecturas desde América Latina*, Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones/El Zócalo.

Rebellato, José Luis (2009) “Gramsci: transformación cultural y proyecto político”, en *José Luis Rebellato. Intelectual radical*, Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.

Roseberry, William (2002) “Hegemonía y lenguaje contencioso”, en Gilbert, Joseph y Nugent, Daniel (comp.) *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*, México: Editorial Era.

Sacristán, Manuel (1998) *El orden y el tiempo*, Madrid: Editorial Trotta.

Santucci, Antonio (2005) *Gramsci*, Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Semeraro, Giovanni (2023) “El principio educativo de Gramsci en la creación de una nueva civilización”, en Ouviña, Hernán (coord.) *Antonio Gramsci: aproximaciones y (re)lecturas desde América Latina*, Buenos Aires: Muchos Mundos Ediciones/El Zócalo.

Thwaites Rey, Mabel y Ouviña, Hernán (2020) “Notas sobre la disputa hegemónica y el sentido común en el largo ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina”, en VV.AA. *Gramsci, la teoría de la hegemonía y las transformaciones recientes en América Latina*, Asunción: Germinal.

Valdéz Gutiérrez, G. (2009) *Posneoliberalismo y movimientos antisistémicos*, La Habana: Ciencias Sociales.

Williams, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*, Madrid Ediciones: Península.

Zavaleta, René (1986) *Lo nacional-popular en Bolivia*, México: Editorial Siglo XXI.

## *Acerca del autor*

*Hernán Ouviaña*, licenciado en Ciencia Política y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y de diversos posgrados de Universidades del país. Investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (UBA) y del Centro Cultural de la Cooperación. Coordinador del Grupo de Trabajo de CLACSO “Estados latinoamericanos: rupturas y restauraciones”. Investigador del Grupo de Trabajo de CLACSO “Alternativas contrahegemónicas desde el Sur Global”, 2016-2019. Educador popular y coordinador de seminarios y talleres de formación en el marco de movimientos populares y sindicatos de base de Argentina y América Latina. Autor de *Zapatismo para principiantes* (2007) y co-autor de *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América; Pedagogías Críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular* (2015) y de *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. (2011) Integra el *Movimiento Popular La Dignidad*.