

Educación popular y disputa hegemónica.

Los aportes de Antonio Gramsci para el análisis de los proyectos pedagógico-políticos de los movimientos sociales

Hernán Ouviaña: Politólogo y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Carrera de Ciencia Política y de la Maestría en “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas” (UBA). Integrante del equipo de educadorxs populares del Bachillerato Popular “La Dignidad” de Villa Soldati y de la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios. Investigador del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (UBA) y del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación.
E-mail: hernanou@yahoo.com.ar

Introducción

En las últimas décadas, diferentes movimientos sociales de América Latina han asumido el desafío de construir, en sus propios territorios y de manera autogestiva, espacios educativos donde ensayar nuevas relaciones pedagógico-políticas. ¿Qué tiene para decirnos Antonio Gramsci respecto de este tipo de experiencias? A primera vista, puede parecer un contrasentido retomar a un lejano militante autodidacta, que pensó y actuó en un continente y un contexto sumamente diferente al latinoamericano, y que -para colmo- nos dejó como herencia simplemente un conjunto de notas periodísticas juveniles, apuntes políticos coyunturales y fragmentos dispersos escritos durante su solitario encierro en las cárceles fascistas. Sin embargo, y a pesar de todos estos detalles, creemos que sus reflexiones e iniciativas no han perdido actualidad. Antes bien, hoy en día cobran mayor vigencia aún que décadas atrás, y resultan por demás fructíferas para dar cuenta y potenciar las múltiples propuestas educativas que se dan no sólo en el marco de las instituciones escolares tradicionales, sino especialmente en los ámbitos que surgen por fuera de ellas, impulsados por movimientos sociales y organizaciones de base.

Lo que siguen no serán más que algunas hipótesis en torno a los aportes que realiza Antonio Gramsci para (re)pensar la centralidad de la praxis educativa en los movimientos sociales de nuestro país (teniendo como principal referencia a la experiencia de los bachilleratos populares, aunque contemplando también a jardines comunitarios y primarias populares), atendiendo a los enormes desafíos que la actual coyuntura argentina y latinoamericana nos depara a quienes intentamos *pensar el compromiso* educativo, sin dejar de *comprometer el pensamiento* con la praxis transformadora.

La relación entre praxis política y educación emancipatoria en Antonio Gramsci.

Aunque no siempre ha sido reconocido, es importante reafirmar que la problemática educativa constituye uno de los ejes que atraviesa en filigrana al conjunto de la elaboración teórica, el compromiso político, e incluso la vida familiar del propio Gramsci. Pero esto no equivale a postular que el aprendizaje y la formación intelectual de él remitan a una experiencia académica; no solamente porque Gramsci jamás se recibió en Universidad alguna y fue toda su vida un autodidacta, sino debido a que buena parte de su educación política la fue cultivando a partir de la vivencia práctica y cotidiana, por fuera de las instituciones estatales, en el seno de la militancia auto-educativa, cultural y social, junto con los distintos sectores subalternos a los que aportaba sus conocimientos, y de los cuales simultáneamente aprendía muchísimo.

Esta inalterable pasión llevó a que durante toda su vida Gramsci pregonara la necesidad de constituir ámbitos autogestivos de educación popular: desde muy joven, con la creación de organismos contraculturales y espacios alternativos de educación (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 políticas y en el marco de los Consejos de Fábrica surgidos durante el llamado “bienio rojo” (1919-1920), a través de la constitución de una Escuela de Cultura y Propaganda que planteará la necesidad de socializar y producir conjuntamente 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, mediante la creación de escuelas de formación para los propios trabajadores, dando impulso a cursos a distancia y por correspondencia, en un contexto de semi-clandestinidad entre 1924 y 1925 (puesto que el fascismo se había consolidando poco antes de que lo encarcelasen); finalmente, contribuyendo a generar, tiempo después de su encierro en 1926, talleres de alfabetización, lectura y capacitación para sus compañeros presos políticos y para los habitantes de la isla donde se encontraban confinados.

Incluso la redacción de los *Cuadernos de la Cárcel* (que abarca, centralmente, un período que va de 1929 a 1935) puede ser vista como una experiencia de educación militante en sí misma, en la medida en que Gramsci se concibe como un educador que aprende y es educado por la propia realidad histórica italiana, europea y mundial, del mismo modo que por las experiencias militantes precedentes en las que se vio involucrado. Desde esta óptica, los *Cuadernos* son una reflexión concebida desde una doble derrota (la sufrida a manos del fascismo, sin duda, pero

también la que involucra a la tragedia del estalinismo), y como tal, involucra 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 revolucionarios impulsados en Europa Occidental.

Por ello, revitalizar el pensamiento educativo gramsciano en su vínculo estrecho con la disputa hegemónica y la autogestión, implica leer a sus escritos tal como él supo interpretar al libro *El Príncipe* de Nicolás Maquiavelo: no como fríos tratados escolásticos, sino en los términos de una “obra” viviente que, además de incitarnos a la invención permanente, *aún no ha dicho todo lo que tenía para decirnos*. Y es que para Gramsci, la vocación transformadora de la filosofía de la praxis debía ser siempre “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 la desagradables” (Gramsci, 1986). Tanto en el caso de Maquiavelo como en el de nuestro autor, no se trataba de escribir para sabios ni literatos, sino para el bajo pueblo que ansiaba la emancipación intelectual como contratara necesaria de la estrictamente política.

En este sentido, los *Cuadernos de la Cárcel* constituyen un basamento ineludible para actualizar una pedagogía liberadora; para pensar que la construcción contra-hegemónica tiene como eje central la puesta en práctica de un nuevo vínculo pedagógico al interior de los sectores subalternos. Porque para Gramsci, la pedagogía no se restringía a las instituciones escolares clásicas, sino que atravesaba 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 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, 1999).

De ahí que, en sintonía con esta caracterización, la construcción política sea concebida por él como una propuesta profundamente pedagógica. Y, del mismo modo, a la inversa: la pedagogía sí o sí debía ser entendida como política. Por eso pensaba en una educación unitaria, democrática e integral, es decir, en una praxis educativa que combinase diversos saberes y vivencias teórico-prácticos, sin ahorrarse críticas hacia aquellos intelectuales desapasionados que se ensimisman en lo meramente académico e institucional. Ellos, decía Gramsci, creen que saben, pero en realidad comprenden muy poco y casi nunca sienten. Y el desafío, más bien, es ir del saber al sentir, y del sentir al saber; generar una dinámica dialógica, de praxis colectiva, que combine la reflexión rigurosa y la acción, pero que también se nutra de la experiencia y el sentir popular, en especial de aquellos “núcleos de buen sentido” que anidan en la sabiduría plebeya, 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 esta vocación de transformación global de la sociedad Gramsci la concebía en los términos de una *disputa hegemónica*, 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 político plural, en donde confluyen diferentes movimientos y grupos subalternos, e implica una apuesta pedagógico-cultural e ideológica, y no solo socio-económica.

Es precisamente en este punto que nos parece pertinente conectar sus reflexiones, con los diversos proyectos pedagógico-políticos que ensayan desde hace años diferentes movimientos sociales en Argentina. Tanto los bachilleratos populares como los jardines maternos comunitarios y las primarias populares, por nombrar sólo los más emblemáticos, plantean desde una perspectiva neogramsciana la necesidad de apuntar a la autoformación integral de quienes participan en este tipo de espacios, edificando desde abajo y en forma participativa tanto la currícula como el colectivo de educadorxs populares que lo impulsan. Y es que si el horizonte último de este tipo de experiencias de educación popular es conquistar el autogobierno en el plano político, ello no puede estar dissociado del necesario fortalecimiento cultural y educativo de sus miembros, a través de un arduo proceso de formación autónoma, 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 (incluidas, por supuesto, las escuelas tradicionales; sean éstas estatales o privadas). En resumen: los movimientos sociales, siguiendo el planteo gramsciano, han ido prefigurando en sus ámbitos

educativos, en pequeña escala y no exentos de contradicciones, aunque casi siempre con ánimo de irradiación al resto de los sectores subalternos, esa nueva sociedad a la cual aspiran.

Atendiendo a este desafío, si algo hay de interesante y actual en la propuesta política esbozada por Gramsci, es justamente el hecho de que la construcción hegemónica plantea como columna vertebral a lo cultural y lo educativo. La práctica política emancipatoria, según él, debe nutrirse de anhelos y aspiraciones cotidianas latentes en estos planos de la vida social, concebidos como arcilla y punto de partida para contribuir a la sistematización de una visión del mundo alternativa a la de las clases dominantes, que haga posible una revolución total de las conciencias. Nuevamente aquí se evidencia una profunda sintonía con los proyectos educativos desplegados por los movimientos sociales, quienes en sus múltiples territorios de lucha anticipan esos gérmenes de relaciones pedagógicas, contrarias a la predominante en la escuela tradicional y bancaria. Es por ello que Gramsci piensa la revolución como una transformación integral de la vida cotidiana, donde la praxis pedagógica se cultiva a diario y tiene como principales protagonistas a los sectores subalternos que libran una “guerra de trincheras” en los diversos ámbitos que habitan y edifican en común.

En efecto, en sus *Cuadernos de la Cárcel*, Antonio Gramsci apela a la metáfora militar de las “casamatas” (que de acuerdo a la perspectiva bélica son fortificaciones destinadas a defender tanto la artillería como las tropas propias) para aludir a aquellos espacios, instituciones y territorios, tanto ajenos como propios, que constituyen a la sociedad civil, y que pueden definirse como instancias que “amurallan”, resguardan, o bien pueden desmembrar al núcleo del poder estatal. Es importante aclarar que, para Gramsci, este tipo de “casamatas” y “trincheras”, si bien no son neutrales, deben ser concebidas como ámbitos de disputa y lucha cotidiana, donde cabe librar una batalla también pedagógico-política, desde la perspectiva emancipatoria de los sectores subalternos. Nuevamente desde el lenguaje militar, Gramsci denomina a este tipo de estrategia revolucionaria como un proceso complejo y multifacético de despliegue de una “guerra de posiciones”.

Por si hiciera falta aclararlo, esta disputa no solo se produce en el marco de los vínculos clásicos entre maestros y estudiantes, o entre “docentes y alumnos”, como pretende imponer el Estado capitalista, sino sobre todo a través de una *batalla intelectual y moral*, que requiere un ejercicio permanente de escucha, convite y sistematización, esto es, un sólido proyecto de alternativa civilizatoria, basado en la producción, socialización e intercambio creciente, de saberes que portan y resignifican los diferentes actores sociales que constituyen al campo popular, y que

tienen como perspectiva el ser coagulados en un programa de acción que no antecede a los sujetos en lucha, sino que surge como consecuencia de su creciente confluencia y (re)conocimiento mutuo, en tanto son concebidas como partes complementarias de un bloque social y político antagónico al dominante.

La relevancia de las y los educadores populares como *intelectuales orgánicos* en la disputa hegemónica.

Varias décadas antes de que Paulo Freire impugne la educación bancaria basada en la mera memorización y transmisión de saberes, Gramsci realizará una crítica profunda a lo que podríamos llamar una concepción *digestiva* del conocimiento. El propio Jean Paul Sartre hablará años más tarde del *intelectual glotón* para referirse irónicamente al mismo problema. Pero ya Gramsci rechaza la idea de un “alumno-recipiente”, que involucra tanto una relación mecánica y unilateral entre el educador y el educando, como la conformación de un núcleo de intelectuales que quizás son instruidos, pero no cultos, debido a que están empachados 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*. “Hay que deshabituarse -dirá tempranamente- 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 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”. Esta forma de aprendizaje, de acuerdo a su lectura, “sólo sirve para crear marginados, 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).

A contrapelo de esta concepción enciclopedista, dogmática y monológica, Gramsci propondrá una nueva manera de pensar la praxis educativa, postulando como sustancial “el trabajo minuto a minuto de discusión y de investigación de los problemas, en el cual todos participan, todos contribuyen, en el cual todos son contemporáneamente maestros y alumnos” (Gramsci, 1982). No obstante esta interpretación original y democrática de la experiencia pedagógica, que supone concebirnos a todas y todos como filósofos e intelectuales (debido a que tenemos capacidad para interpretar y otorgar sentido a la realidad en forma constante, participando en diferentes grados e intensidades de una concepción general del mundo), en el

marco de la sociedad capitalista no todos y todas podemos ejercer la función de intelectuales, a raíz de la división del trabajo que el propio sistema nos impone. Para lograrlo, dirá Gramsci, es preciso articular el sentir popular y el saber riguroso, esto es, la reflexión crítica con la capacidad organizativa y práctica. Devenir seres *senti-pensantes* con vocación transformadora, según la bella expresión del colombiano Orlando Fals Borda. Así, las y los intelectuales sólo pueden ser considerados orgánicos, en la medida en que no resulten agentes extraños que comunican su teoría a las masas desde un afuera frío y remoto, sino en tanto que emerjan como un grupo dinámico que mantiene un vínculo inmanente y constante con la cultura y las actividades concretas de los oprimidos, fundiéndose dialécticamente con ellos en pos de un proyecto contra-hegemónico y anticapitalista que los aglutine.

En el caso específico de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos sociales de Argentina, este rol central como intelectuales orgánicos se encarna en buena medida en el conjunto de educadorxs populares que dinamizan las propuestas educativas de corte emancipatorio¹. Así, las y los compañeros que a diario sostienen las clases (bachilleratos y primarias populares) y los espacios de recreación y fomento del desarrollo motriz autónomo (jardines comunitarios), y que además dan impulso y continuidad a los espacios asamblearios y participativos de toma de decisiones colectiva, también deben ser concebidos como potenciales intelectuales orgánicos que, además de conocimientos y saberes específicos, aportan su capacidad organizativa y directiva al proceso de enseñanza-aprendizaje que allí se despliega, imprimiéndole una intencionalidad claramente política a estos proyectos. Y tal como afirma Luis Rigal, en esta dinámica socio-educativa “el educador deber jugar un rol *activo y crítico* desde la *diferencia de saberes*, no desde la jerarquía saber-no saber” (Rigal, 2011).

De ahí que esta apuesta subalterna por generar y consolidar un núcleo activo de intelectuales orgánicos que dote de mayor organicidad y coherencia a este tipo de procesos, no puede disociarse 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, es decir, para plantear una confluencia en donde se diluya toda escisión entre gobernantes y gobernados? Es fundamental no omitir este desafío, porque de lo contrario se puede interpretar a Gramsci como alguien preocupado por construir una

¹ Algo similar podríamos afirmar respecto de las promotoras y promotores de las Escuelas Autónomas Rebeldes Zapatistas gestadas en los territorios chiapanecos de México, así como de las y los maestros rurales que forman parte de las escuelas rurales en los asentamientos del Movimiento Sin Tierra de Brasil.

casta de intelectuales o educadores autosuficientes, que “guían” y esclarecen al pueblo-ignorante.

Nada más alejado de la propuesta pedagógico-política pregonada por Gramsci. Para él, ser un mero especialista “sabelotodo” no equivale a devenir en un *intelectual orgánico*. El o la intelectual, además, debe tener una profunda convicción política, así como una capacidad de reflexión crítica y una vocación organizativa, pero no en un plano individual sino propiamente colectivo, inmiscuyéndose en la vida práctica de las y los de abajo. Y sin perder su intencionalidad catalizadora, estar siempre abierto a ser educado, es decir, a aprender y nutrirse del sentir y de los saberes plebeyos, de los núcleos de “buen sentido” que laten en la experiencia actual y en las tradiciones históricas de quienes integran estos espacios de educación popular. En última instancia, cabe concebir a los diversos espacios educativos construidos por los movimientos sociales como verdaderos “intelectuales colectivos”, que en sus respectivos territorios aportan a la creación de una nueva cultura y una concepción del mundo alternativa a la hegemónica.

Atendiendo a esta centralidad de lo educativo, Gramsci afirmaba que *sólo la burguesía tiene el privilegio de la ignorancia*. 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 y seguir adelante como sistema de explotación y dominio (Gramsci, 2011). 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 de auto-educación que precedan a esa famosa “toma del poder” que es tan cara para la vieja izquierda. Y a eso contribuyen justamente los diversos proyectos educativos que ensayan en barrios, villas y empresas recuperadas los movimientos sociales de base de nuestro país. En efecto, este tipo de emprendimientos autogestivos pueden ser caracterizados, siguiendo a José Luis Rebellato, como experiencias de construcción de poder local que ponen en práctica una *pedagogía del poder*, en donde el poder “en lugar de reducirse a una estrategia de manipulación, debe convertirse en un dispositivo de aprendizaje” (Rebellato, 2009).

Y es que 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. Y como planteamos anteriormente, lejos de constituir un evento futuro, debe entenderse en los términos de una transformación integral que comienza hoy y se expresa en todos los planos de la vida. En este sentido, la práctica pedagógica es central en tanto dinámica de co-educación fraterna, de constante batalla “intelectual y moral” como la llamaba él. Por eso para los trabajadores es un deber no ser ignorantes: porque la civilización socialista, para realizarse plenamente, requiere una

elevación y metamorfosis educativa, una socialización y una construcción de saberes a nivel colectivo, de manera tal que la clase trabajadora adquiriera creciente autonomía en todas las dimensiones de su vida. Porque, de lo contrario -dirá Gramsci- esa elite, esa casta de intelectuales, de pedagogos, de sabios que provisoriamente resultan ser los “portadores” del conocimiento social, va a decantar inevitablemente en una nueva dictadura (Gramsci, 2011).

La educación prefigurativa como motor de la praxis política.

De ahí que todo este proceso de auto-emancipación precise de la ruptura total con una concepción de educación que luego Freire va a denominar *bancaria*, pero que Gramsci va a teorizar lúcidamente a comienzos de la década de 1930 en los *Cuadernos de la cárcel*. Implica, pues, una praxis pedagógica prefigurativa, que permita ir anticipando ya desde ahora y a nivel cotidiano, tanto las formas innovadoras de producción conjunto de conocimiento, como las relaciones de enseñanza-aprendizaje propias de la sociedad futura, vale decir, las prácticas educativas de “nuevo tipo”, los vínculos que contemplen creación colectiva y socialización de saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora. Por eso para Gramsci la relación pedagógica prefigurativa se asienta en una experiencia intersubjetiva que se tiene que constituir a diario y en el conjunto de la sociedad, *co-descubriendo y co-transformando la realidad*, como supo expresar Rebellato. En este sentido, los proyectos pedagógico-políticos que despliegan en los diferentes territorios los movimientos sociales argentinos, tienen un propósito similar. En efecto, tal como expresa la Red de bachilleratos populares comunitarios en un documento titulado *Autonomía y territorio*, “el hecho de apostar a este tipo de proyectos es parte de la construcción de poder popular y de participación real, elementos que consideramos fundamentales en la prefiguración de la sociedad futura, en el camino por edificar nuevas relaciones sociales igualitarias, justas, solidarias, libres, anti-patriarcales y anti-capitalistas” (Red de bachilleratos populares comunitarios, 2011).

Partimos del supuesto de que en esta vocación gramsciana por la prefiguración subyace, a su vez, una concepción más amplia, no solamente de la política y la sociedad existentes, sino también y sobre todo de sus posibilidades de transformación radical. Es aquí donde opera la *proyección del nuevo orden* en el “aquí y ahora”, *acelerando el porvenir* de manera tal que haga posible la superación paulatina tanto de la educación autoritaria y monológica propia del sistema, como, en un plano más general, de las relaciones sociales capitalistas, sin esperar a “la toma del poder” para dar comienzo a este proceso. No obstante, sería ingenuo aseverar que en Gramsci (ya sea durante

esta etapa juvenil o en su período carcelario) está presente una concepción evolutiva o reformista de la construcción del cambio social, o la omisión de *quiebres* revolucionarios en el avance hacia una sociedad sin clases. Antes bien, este proyecto emancipatorio, que es por definición, pedagógico y político, prevé niveles de correlación de fuerzas que sin duda involucrarán alternadas dinámicas de confrontación, rupturas, ascensos y retrocesos, así como disputas no solamente semánticas sino económicas, culturales, sociales, e incluso político-militares.

Y esto no hay que olvidarlo, porque cuando Gramsci habla del necesario vínculo entre el saber y el sentir para constituir un sujeto contra-hegemónico, no está aludiendo centralmente a los intelectuales académicos. Más aún: ni siquiera tiene como prioridad este tipo de intelectuales. Antes bien, lo que está planteando sobre todo, es la confluencia entre ciertos saberes y capacidades de dirección colectiva, de auto-conducción de un proceso revolucionario, donde en sus propias palabras cada militante “debe tener cerebro además de garganta y pulmones”, y cuya columna vertebral está constituida por los grupos subalternos que se asumen de manera creciente como protagonistas del cambio social integral. Y ese crisol de prácticas pedagógico-políticas no se puede plantear como algo de antemano, en los términos de un programa preconcebido por un reducido número de “intelectuales esclarecidos”, sino que se va edificando y fortaleciendo en el propio andar colectivo, en función de un análisis detallado de la correlación de fuerzas existente entre los sectores populares en lucha y el bloque dominante.

En este sentido, no está demás recordar que el poder para Gramsci no es una cosa que debe “tomarse”, sino un complejo y dinámico campo de fuerzas simbólico-material, que se tiene que modificar en cada una de las trincheras, propias y ajenas, que uno habita o bien disputa a diario. Y para modificar esa correlación de fuerzas tan adversa, es preciso ir constituyendo un sujeto político, que no necesariamente tiene que expresarse en términos organizativos en un esquema clásico o partidario, sino que puede asumir múltiples formatos y encarnaduras. De ahí la pertinencia de abordar las prácticas educativas de los movimientos sociales argentinos, porque nos plantean la necesidad de rediscutir la famosa consigna gramsciana de gestar un “nuevo Príncipe”, aunque sobre la base de los inéditos desafíos formulados por la realidad nacional y latinoamericana de las últimas décadas, donde no fueron precisamente los partidos quienes

encararon proyectos pedagógico-políticos en los espacios barriales y productivos más postergados².

Cabe recordar que como metáfora, Antonio Gramsci pensaba en sus notas carcelarias en la figura de un *Príncipe moderno* tal cual lo concebía Maquiavelo en el 1500, pero en el siglo veinte (más precisamente a finales de la década del veinte) ya no podía ser un individuo quien unificase a todos los sectores populares de una nación fragmentada, sino que debía ser una organización colectiva la que diera esta disputa integral. Por lo tanto, Gramsci amplía también la noción de política y la vincula estrechamente con la cuestión pedagógica. Las prácticas políticas son por lo tanto profundamente pedagógicas, porque implican una batalla hegemónica, así como un intercambio, un mutuo aprendizaje, y una metamorfosis educativo-cultural por parte de los sectores subalternos, que fortalecen a través de la organización su autonomía. Y es que como supo expresar Oscar del Barco, para Gramsci la política no constituye *una* práctica, sino una *intensidad en toda práctica*.

Los espacios educativos de los movimientos sociales como ámbitos moleculares de disputa hegemónica.

Ahora bien, esta importancia de lo que Gramsci llamaba “gran política” (la dimensión universal o global que involucra a la sociedad en su conjunto) no equivalía para él a desmerecer los espacios “moleculares” de educación y disputa contra-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 no solo de sus hijos en Moscú, sino simultáneamente de sus sobrinos en Cerdeña. 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 va de 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 vocación hegemónica desplegada en el plano macro-social, en el marco de una persistente estrategia de “guerra de

² Si bien no podemos desarrollarla, cabe plantear como hipótesis tentativa que esta falta de iniciativa, por parte de los partidos políticos de izquierda, con respecto a la creación y apoyo de experiencias basadas en la educación popular (tales como los bachilleratos, las primarias populares y los jardines comunitarios), además de evidenciar una cierta tendencia a lo que Gramsci denominaba “estadolatría”, puede ser leída como un síntoma del carácter refractario que, salvo escasas excepciones, este tipo de organizaciones expresa con relación a la educación popular.

posiciones”. En una de las 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).

En este sentido, cabe además postular que en los ámbitos prefigurativos donde los propios movimientos sociales ensayan nuevas prácticas pedagógico-políticas, también se gestan nuevas formas de enunciación de aquello que “aún está naciendo”. Por ello un segundo elemento a tener en cuenta en este tipo de instancias “moleculares”, de acuerdo a Gramsci, es la necesidad de refundar una *gramática normativa* que pueda simbolizar aquellos vínculos de nuevo tipo que germinan al calor de la praxis dialógica educativa. Y es que si de lo que trata es de crear relaciones sociales que confronten con la concepción bancaria y autoritaria de la educación hegemónica, este proceso de invención no puede dejar de lado al lenguaje, debido a que resulta imposible disociarlo de la manera en que vemos al mundo. Desde ya que esta vocación transformadora no equivale a caer en una apología del sentido común y de la gramática que tiende a predominar en las clases subalternas, ya que, tal como advierte José Luis Rebellato, la actitud de “solo escuchar” y de dejar que los grupos y comunidades “decidan por sí mismos”, desconoce que “la voz de los sectores populares no es siempre su auténtica voz; que otras voces hablan por ellos, a través de sus palabras” (Rebellato, 2009).

En efecto, tal como expresa en una de sus notas carcelarias, en todo lenguaje “está contenida una concepción determinada del mundo”, por lo que se torna imprescindible realizar un análisis “crítico e historicista del fenómeno lingüístico”, ya que él “es al mismo tiempo una cosa viviente y un museo de fósiles de la vida y la civilización” (Gramsci, 2000). Por ello, en sus textos está presente también una vocación de ruptura con las *formas gramaticales tradicionales* heredadas de la modernidad capitalista. Lejos de percibir a éstas como algo neutro y plausible de ser utilizadas sin más, Gramsci considera que aquellas forman parte inherente de un pasado en decadencia -aunque todavía hegemónico- con el que se debe romper marras. La creación de un nuevo universo simbólico, tiene entonces a la gramática como a un campo de batalla prioritario.

Consideramos que esta propuesta de una forma innovadora de enunciar el por-venir, puede ser caracterizada desde lo que Gramsci en sus *Cuadernos de la Cárcel* denominó gramática normativa. Con ella hace referencia a las formas en que las relaciones de dominio co-constituyen a -y se cristalizan en- nuestro lenguaje cotidiano, moldeando la subjetividad de tal manera que resulte acorde a las relaciones sociales que solventan el orden social dominante, así como también los vínculos patriarcales, coloniales y racistas hegemónicos. No es posible, desde esta perspectiva, desacoplar al lenguaje del contexto social y político dentro del cual, su gramática, está necesariamente inmersa. De ahí que, para Gramsci, la introyección, por parte de la mayoría de la población, de su propia subordinación a estas múltiples relaciones de poder, está dada también por la predominancia de un conformismo gramatical, que establece “normas” o juicios de corrección y sanción (una especie de “censura intersubjetiva”) al momento de simbolizar la realidad que nos circunda, neutralizando aquellas gramáticas alternativas y alterativas. Y si la ideología (dominante) se materializa sobre todo en actos, el impugnar este tipo de prácticas enajenantes al interior del universo cultural plebeyo suponía inevitablemente para nuestro autor, el edificar de forma simultánea una *nueva gramática*, que permitiese prefigurar también en el hoy, esos otros universos de significación que darían vida a una sociedad plenamente emancipada.

Precisamente atendiendo a esta centralidad de lo gramatical en la configuración del mundo, se podría afirmar que en esta vocación rupturista se preanuncia ya una lectura de la gramática como *constitutivamente política*; algo que Gramsci desarrollará con mayor profundidad en su último *Cuaderno* carcelario escrito en 1935. En él, nuestro autodidacta italiano dirá por ejemplo que “la gramática normativa escrita es siempre (...) una ‘elección’, una orientación cultural, o sea es siempre un acto de política cultural-nacional. Podrá discutirse acerca del modo mejor de presentar la ‘elección’ y la ‘orientación’ para hacerlas aceptar voluntariamente, o sea podrá discutirse acerca de los medios más oportunos para obtener el fin; no puede existir duda de que existe un fin que alcanzar que tiene necesidad de medios idóneos y conformes, o sea que se trata de un acto político” (Gramsci, 2000). Pero algo similar acontece con la gramática no escrita: “Si la gramática está excluida de la escuela y no es ‘escrita’ -advertirá en otra de sus notas de encierro-, no por eso puede ser excluida de la ‘vida’ real (...) Se excluye sólo la intervención organizada [unitariamente] en el aprendizaje de la lengua y, en realidad, se excluye del aprendizaje de la lengua culta a la masa popular nacional, porque la capa dirigente más alta, que tradicionalmente habla ‘bien’, transmite de generación a generación, a través de un lento proceso que comienza con los primeros balbuceos del niño bajo la guía de los padres, y continúa en la

conversación (con sus ‘se dice así’, ‘debe decirse así’, etcétera) durante toda la vida: en realidad la gramática se estudia ‘siempre’” (Gramsci, 2000).

Se hacen camino al andar: los movimientos sociales, entre la condición subalterna y la búsqueda de la autonomía integral.

Además de la propuesta de librar una disputa bifronte que amalgame lo “molecular” y lo “universal”, y de la necesidad de asumir la politicidad inherente de la educación y de la gramática, apuntando por tanto a su inevitable recreación al calor de un proyecto transformador integral, otro aporte sustancial y complementario de Gramsci para (re)pensar la praxis educativa y el cambio social es la categoría de *subalternidad*, desarrollada en especial durante su período de encierro. Con ella 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 u opresión, más allá no sólo de lo fabril, sino incluso del ámbito laboral en general, en una infinidad de instituciones, vínculos y espacios sociales que desbordan a aquel tipo de territorialidades. Y los espacios educativos tradicionales no están al margen de esta condición subalterna, en la medida en que tienden a primar en ellos relaciones de poder y lógicas de mera transmisión de saberes, por lo general centradas en la garantía del orden social dominante, negando además la posibilidad de que se produzca en estos espacios, colectivamente, conocimiento crítico y desde una perspectiva emancipatoria. Por eso también las iniciativas educativas requieren dar una disputa incesante a través de prácticas antagónicas que permitan salir de nuestra condición subalterna y conquistar la “autonomía integral”, como la llamaba Gramsci. Porque una pedagogía prefigurativa (y en un plano más global, una estrategia de “guerra de posiciones”) debe apostar a la creación, ya desde ahora, de una nueva institucionalidad potencialmente anticapitalista, e incluso de una normatividad no estatal.

Durante este sinuoso tránsito que va desde la condición subalterna a la autonomía integral, los sectores populares, en conjunción con la intelectualidad crítica, tienen que ir creando sus propias normas y reglas de convivencia social, así como sus propias dinámicas de enseñanza-aprendizaje, de elevación cultural y de co-producción y socialización de saberes, inclusive más allá y en contra de lo estrictamente estatal, y aún antes de la conquista plena del poder. En suma: cultivar un “espíritu de escisión”, que tome creciente distancia no solamente de la lógica mercantil, sino también del Estado en tanto cristalización simbólico-material de la relación de

dominio que escinde gobernantes de gobernados. 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, es decir, una dinámica de autogestión cada vez más generalizada que se fortalezca en el tiempo y se disemine al conjunto de la sociedad.

De ahí que, siguiendo al marxista neogramsciano Massimo Modonesi (2009), podamos afirmar que esta construcción contra-hegemónica de organismos y espacios de poder popular prefigurativo, requiere pensar una tríada en tensión permanente: subalternidad, antagonismo y autonomía. Ellas no son escalas “puras” de un camino prefijado hacia la plena emancipación humana, sino dimensiones agregadas y contradictorias de la lucha colectiva por constituir nuevas relaciones sociales, teniendo como eje transversal a lo educativo.

Definiremos, pues, a este proceso de génesis y expansión del poder popular, en un plano de distinción analítica, y retomando las categorías de los *Cuadernos de la Cárcel*, como una paulatina metamorfosis de la correlación de fuerzas sociales, que va de la “adhesión activa o pasiva a las formaciones políticas dominantes” por parte de los sectores subalternos, a aquellas “que afirman la autonomía integral”. No obstante, sería un error vislumbrar a la autonomía como simple punto de llegada. Al decir de Modonesi, ella comienza a existir, si bien de manera rudimentaria, en las experiencias concretas que la prefiguran, siendo una utopía que adquiere materialidad si la entendemos, con Marx y Engels, como un “movimiento real que anula y supera el estado de cosas actual”. La resistencia entonces, en tanto borde de salida de la sumisión, es el basamento, la arcilla sobre la que se van sedimentando los diversos grados de las relaciones de fuerza. Y el avance o retroceso de estas últimas puede medirse, en palabras del propio Gramsci, en función del “grado de homogeneidad, autoconciencia y organización alcanzado por los diversos grupos sociales”, yendo desde ese nivel primigenio de rebelión “elemental”, inmanente a toda relación de *poder-sobre*, que aún no contempla la necesidad de aunar sus demandas con los de un sector más vasto, y pasando por la asunción de una solidaridad de intereses entre todos los miembros de un *mismo* grupo social, hasta la fase intersubjetiva final (que Gramsci define como el momento “ético-político”) en que se tiende a superar cualquier resabio de corporativismo, incorporando como propios los intereses de otros grupos subordinados, y difundiéndolos como concepción del mundo y programa de acción por toda el área social, al punto de dar lugar a una “crisis orgánica”.

El marxista boliviano René Zavaleta -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. 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, y a modo de cierre, vale la pena 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 nos sugiere que, en general, durante estas últimas, las clases dominantes pierden legitimidad y ya no gozan del consenso popular, desencadenándose un momento “catártico”, esto es, una situación que abre la posibilidad de un *pasaje* o tránsito hacia algo cualitativamente novedoso, aunque sin ninguna garantía de triunfo o resolución predefinida. Desde una perspectiva emancipatoria, este salto implicaría superar una serie de limitaciones (como por ejemplo, el corporativismo o la lógica “reivindicacionista”) que permitan la culminación de este multifacético proceso de disputa contra-hegemónica, a través de la conformación de un nuevo bloque histórico.

Esta apuesta política implica asumir subjetivamente el hecho de dejar de ser “objetos de educación” y comenzar a concebirnos como parte de una comunidad pedagógico-política amplia y combativa, cuya característica distintiva es adjudicarse un rol protagónico como co-participe del cambio social integral, aportando a la emergencia de un poder constituyente y disruptivo, que confluya con los restantes sectores subalternos en lucha y no escatime la dimensión propositiva de toda revolución genuina, siendo capaz de prefigurar en el hoy una alternativa civilizatoria que resulte tan *inédita* como *viable*, al decir de Paulo Freire. En diferentes grados e intensidades, esta propuesta innovadora la han puesto en práctica los movimientos sociales que han asumido el desafío de construir sus propios espacios educativos. A pesar del tiempo transcurrido, las reflexiones gramscianas se nos presentan como imperecederas, brindando aún hoy numerosos elementos teórico-interpretativos para analizar y potenciar a este tipo de experiencias de nuevo tipo. Quizás ellas se presenten como quiméricas para muchos y muchas. Nosotros optamos por cabalgar con la utopía a cuestas y, junto con Gramsci, continuar exigiendo lo imposible. Porque al fin y al cabo, como supo expresar un entrañable poeta cubano, *de lo posible ya se sabe demasiado*.

Bibliografía.

Gramsci, Antonio (1982) "Filantropia, buona volontà e organizzazione", en *La città futura. 1917-1918*, Einaudi editore, Torino.

Gramsci, Antonio (1998) "Socialismo y cultura", en *Escritos Periodísticos de L'Ordine Nuovo*, Editorial Tesis XI, Buenos Aires.

Gramsci, Antonio (1986) *Cuadernos de la Cárcel. Tomo 4*, Editorial Era, México.

Gramsci, Antonio (2000) *Cuadernos de la Cárcel. Tomo 6*, Editorial Era, México.

Gramsci, Antonio (2003) *Cartas de la Cárcel. 1936-1937*, Editorial Era, México.

Gramsci, Antonio (2011) "El privilegio de la ignorancia", incluido en Hillert, Flora, Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Modonesi, Massimo (2009) *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*, Editorial Prometeo, Buenos Aires.

Ouviaña, Hernán (2011) "La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Teoría y práctica de la educación futura", en Hillert, Flora, Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Rebellato, José Luis (2009) "El aporte de la educación popular a los procesos de construcción de poder local" y "La contradicción en el trabajo de campo", en *José Luis Rebellato. Intelectual radical*, Editorial Nordan, Uruguay.

Red de bachilleratos populares comunitarios (2011) "Autonomía y territorio", reproducido en *Revista Nuestra Voz 1*, Buenos Aires.

Rigal, Luis (2011) "Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales", en Hillert, Flora, Ouviaña, Hernán; Rigal, Luis y Suárez, Daniel: *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*, Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.