

Como citar este artículo:

Vivero, L. (2020). Reflexiones en torno al pensamiento de Gramsci y Freire: sus puntos de encuentro. *Revista Eleuthera*, 22 (1), 192-210. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.1.11.

REFLEXIONES EN TORNO AL PENSAMIENTO DE GRAMSCI Y FREIRE: SUS PUNTOS DE ENCUENTRO*

REFLECTIONS ON GRAMSCI AND FREIRE'S THOUGHTS: THEIR MEETING POINTS

LUIS VIVERO-ARRIAGADA**

Resumen

Objetivo. Buscar los puntos de encuentro entre las propuestas teóricas y prácticas de Antonio Gramsci y Paulo Freire e interpretarlos a la luz del actual contexto sociopolítico latinoamericano. **Metodología.** Se consideró una revisión y análisis interpretativo de las obras de Gramsci y de Freire y esta se articuló con los pensamientos de otros autores adscritos a la corriente del pensamiento crítico latinoamericano. **Resultados.** Los resultados del análisis interpretativo muestran que los planteamientos de Antonio Gramsci, fundamentalmente lo desarrollado en los cuadernos, tienen puntos de encuentros en la propuesta político-educativa de Paulo Freire. **Conclusión.** Se concluye que la perspectiva heterodoxa del marxismo gramsciano se manifiesta en el pensamiento y la propuesta político-pedagógica de Paulo Freire, con una concepción hegeliana humanista, expresada en la propuesta pedagógica, lo cual se sintetiza en la praxis para la transformación y la liberación.

Palabras clave: Gramsci, Freire, filosofía de la praxis, oprimidos, educación liberadora.



Abstract

Objective. To find the meeting points between the theoretical and practical proposals of Antonio Gramsci and Paulo Freire, and interpret them in the light of the current Latin American socio-political context. **Methodology.** A review and interpretative analysis of Gramsci and Freire's work was considered, and this was articulated with the thoughts of other authors who form part of the current Latin American critical thinking. **Results.** The results of the interpretative analysis show that Antonio Gramsci's approaches, fundamentally those which he developed in his Notebooks, contain meeting points with Paulo Freire's political-educational proposal. **Conclusion.** It is concluded that the heterodox perspective of Gramsci's Marxism is manifested in Paulo Freire's thought and in his political-educational proposal with a Hegelian humanist conception expressed in his educational proposal, which is synthesized in the praxis for transformation and liberation.

Key words: Gramsci, Freire, philosophy of praxis, oppressed, liberating education.

* El presente artículo es resultado de las discusiones teóricas de la investigación titulada "La formación de los trabajadores sociales en Chile: un acercamiento interpretativo a la dimensión histórica-política de sus perspectivas teóricas" que corresponde al Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11140352.

** Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. E-mail: luisvive@gmail.com

 orcid.org/0000-0002-6459-1386 

Introducción

Antonio Gramsci y Paulo Freire nacieron y vivieron en países con realidades muy diferentes. Pero a pesar de ello coinciden en una propuesta intelectual y práctica que se sustenta en un profundo compromiso por mejorar las condiciones de vida de las clases subalternas y de los oprimidos. Sin perjuicio de reconocer las distancias históricas, existirían problemáticas comunes, propios de la estructura capitalista. La propuesta teórica y la convicción política de ambos se materializan en su producción intelectual y en sus experiencias de vida, que hasta hoy es fuente de inspiración, de influencia teórica y práctica, para todos/as quienes se sienten interpretados por la praxis liberadora que nos proponen estos autores.

Antonio Gramsci nació el 22 de enero de 1891, en Cagliari, Isla de Cerdeña al sur de Italia. Fue uno de los fundadores del Partido Comunista Italiano y, en representación de este, fue electo diputado. Su pensamiento filosófico y político está fuertemente inspirado por Karl Marx. Desde ahí hace su lectura crítica de Lenin, como de los distintos filósofos e historiadores italianos, desde Maquiavelo, pasando por Benedetto Croce, Gaetano Salvemini hasta Antonio Labriola (Gramsci, 2005; Kohan, 2006). Fue arrestado en Roma el 28 de noviembre de 1926, bajo la dominación del fascismo de Mussolini y fue condenado por un tribunal especial a 20 años, cuatro meses y cinco días de prisión (Gramsci, 2005). En este espacio de reclusión escribió su obra más importante: “Los cuadernos de la cárcel”. Gramsci muere el 27 de abril de 1937. Su condena había sido reducida a poco más de diez años, producto de algunos indultos, amnistías y la gestión diplomática internacional (Gramsci, 2005; Kohan, 2006).

Paulo Freire es uno de los pensadores latinoamericanos más destacados del siglo XX. Nació en 1921 en la ciudad de Recife, Brasil. En 1947 fue invitado a participar en el Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI), lo cual, de acuerdo con su propio relato, significó un campo de experiencia, de estudio, de reflexión, de práctica, que constituyó “un momento indispensable en la gestación de su libro *Pedagogía del oprimido*” (Freire, 2002, p. 16). Desde sus creencias profundamente cristianas, concibió su pensamiento como una praxis pedagógica y política, a partir de la cual cuestiona el modelo y práctica educativa, por considerarlo un instrumento ideológico de domesticación. Su pensamiento se nutre de diversas fuentes, que incluyen el cristianismo, particularmente lo expresado en la teología de la liberación, y autores como Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Sartre, Marcuse, por mencionar algunos (Freire, 2002). Sus postulados pedagógicos se centran en la búsqueda de la liberación de los oprimidos, lo cual le significó la persecución, encarcelamiento y el exilio (Freire, 2002, 2004). Muere en São Paulo, en 1997, dejando una herencia intelectual, política y moral, invaluable, hasta hoy fuente de inspiración en gran parte del mundo.

Lo que se presenta en adelante en este trabajo es un análisis interpretativo que busca mostrar algunos puntos de encuentro entre los postulados de estos intelectuales. Al reconocer que se

ubican en contextos históricos y políticos diferentes, se analiza la vigencia y pertinencia de sus obras, para analizar y comprender el actual contexto de conflictividad y contradicciones que vive América Latina. Este análisis está organizado en tres ejes temáticos: 1) La formación de la cultura popular y la educación liberadora, 2) La reforma moral de la sociedad y la educación como práctica de la libertad, y 3) Comentarios finales: Gramsci y Freire en América Latina del siglo XXI. Lo anterior se cruza con la perspectiva del pensamiento latinoamericano, entendido como un contradiscurso que surge desde la periferia, para desde ahí pensar y avanzar en el proceso de transformación y liberación (Dussel, 1973, 2005, 2011; Freire, 2006).

Metodología

Este trabajo se ha desarrollado fundamentalmente desde una concepción hermenéutica crítica, como horizonte de comprensión e interpretación de las obras de Antonio Gramsci y Paulo Freire. Los textos se definen como construcciones históricas, contextuales y dinámicas, donde los sujetos cognoscentes pueden interpretarlos, comprenderlos y resignificarlos en virtud de su relación contextual (Ricouer, 2008; Schutz, 1974, 1995). La hermenéutica crítica permite la articulación del texto (lenguaje) en una realidad histórica, entendida esta como construcción ontológica. El ser surge desde el lenguaje como una verdad develada que le da sentido a las diferentes representaciones a las cuales accede la subjetividad humana (Ricouer, 2008; Schutz, 1995).

Este trabajo consideró la selección de textos de ambos autores, los cuales se revisaron buscando puntos de encuentros, especialmente en aquellos constructos teóricos que contribuyan al análisis e interpretación del actual contexto sociopolítico latinoamericano. El desarrollo metodológico de este trabajo se basó en tres momentos: a) la revisión y reflexión crítica de algunas de las obras más relevantes de los autores, b) selección y matriz con aquellos elementos comunes entre ambos, y c) análisis crítico con el actual contexto sociohistórico (Baeza, 2000, 2008; Ricouer, 2008; Schutz, 1974, 1995). La unidad de análisis son los textos en su contexto histórico, problematizados a la luz de la realidad actual. La matriz de análisis permitió ordenar las ideas centrales de los textos, a partir de las siguientes macro reglas: a) omitir, b) seleccionar, c) generalizar y, d) construir o integrar, las cuales en sí son una forma de “construcción formal de la deducción de un tema (...)” (Van Dijk, 1989, p. 58). Esto permitió un ordenamiento del discurso textual en tres ejes temáticos (mencionados en la introducción), para su posterior descripción y análisis interpretativo.

Resultados, análisis y discusión

Si bien es cierto que este apartado se ordena en tres ejes, los cuales, fueron resultado de la reducción metodológica del corpus textual de las obras de los autores, en el desarrollo de este análisis, se superponen unos con otros, por cuanto existe una conexión entre estos, dado que, en la experiencia histórica, no aparece como fenómenos separados, ni son necesariamente

excluyentes. Este análisis, se apoya también, con obras de otros autores tributarios de las perspectivas críticas.

La formación de la cultura popular y la educación liberadora

A pesar de la distancia contextual e histórica entre ambos, al revisar la obra de Freire (2001, 2002, 2004, 2006) y de Antonio Gramsci (Gramsci, 1981a, 1981b, 1981c, 1984, 2005, 2006, 2012) se pueden encontrar interesantes puntos de encuentro. Como se planteó en otro texto (Vivero, 2014), resulta interesante el contenido de una de las cartas que Gramsci le envió a su cuñada Tania; en dicha misiva, hace referencia a un rosal que estaba cultivando en la cárcel y cómo, tanto las rosas como sus hojas, se estaban marchitando (Gramsci, 2005). Puede parecer una simple historia, de lo que una persona privada de libertad hace para buscar formas de ocupar su tiempo. Pero para Gramsci, esto también es un insumo para hacer una profunda reflexión en torno a la educación. A partir de esta analogía con el cultivo de un rosal, levanta una reflexión sobre que lo que es el proceso educativo, y los cuidados que se debe tener de quien educa. En esa carta mencionada, Gramsci pone como ejemplo su propia experiencia en el cultivo de ese rosal, y de su ansiedad por pretender que la planta se desarrolle más rápidamente posible. En esta analogía, el jardinero sería el educador, y la planta el estudiante, que, al no tener los cuidados necesarios, puede traer como consecuencia que este se marchite. Así entonces, sería el caso de un/a educador/a que deposita conocimientos sin reconocer las particularidades sociales y culturales ni las necesidades de sus estudiantes, puede traer como consecuencia el anular su identidad y su libertad, lo que Freire llamaría educación bancaria, o una pedagogía del oprimido.

Pero esta situación que describe Gramsci, y que se expresaría en las prácticas educativas, puede ser analizada e interpretada más profundamente. Esto, por cuanto define el proceso educativo como un complejo sistema de producción, reproducción y consolidación de la hegemonía.

Para Gramsci (1981c), la estructura y la superestructura formarán un 'bloque histórico' en el proceso de construcción de la hegemonía, que permitirá la dirección y control por parte de la clase dirigente. Esto a su juicio implica un conjunto complejo y discordante de las superestructuras en el seno de las relaciones sociales de producción. Este bloque histórico, representado por la clase dirigente de la sociedad civil, sería la clase fundamental (Gramsci, 1981b, 2006, 2012). Para transformar esta realidad y levantar un proyecto contra-hegemónico se requiere de una reforma cultural y moral, que signifique el surgimiento de una nueva hegemonía con una moral distinta a la anterior.

Comprender la reforma cultural es un paso importante para poder comprender lo que Gramsci plantea respecto de la cuestión de la hegemonía y como antítesis a esto, la lucha contrahegemónica que pueden desarrollar las clases subalternas. Esto en Freire se aborda

en distintos pasajes de su obra, lo cual se puede sintetizar en la necesidad de desarrollar un proceso socioeducativo con sectores oprimidos, como lo ilustra la siguiente cita:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (Freire, 2006, p. 55)

Tanto para Gramsci (1981a, 1981b, 1981c, 2005, 2006, 2012) como para Freire (2004, 2006), la toma de conciencia crítica y la emancipación no se producen de forma automática, sino como efecto de un trabajo educativo-crítico. La práctica socioeducativa contribuye a la superación del sentido común, que se ha consolidado como resultado del proceso de ideologización desplegado por los intelectuales orgánicos de la clase dominante (Vivero, 2014). La siguiente cita nos ilustra el planteamiento de Gramsci:

Cuando un elemento de masa supera críticamente el sentido común, en el plano individual, acepta por esto mismo, una nueva filosofía: de aquí la necesidad de que en una exposición de la filosofía de la praxis se polemice con las filosofías tradicionales. (Gramsci, 2006, pp. 5-6)

En una línea similar, Freire (2004) señala lo siguiente:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (p. 85)

Se entiende entonces, que si los sujetos subalternos no hacen consciente el nivel ideológico de sus prácticas socioculturales, difícilmente podrá darse un proyecto contrahegemónico. Pero este paso no está exento de dificultades, sino por el contrario, el proceso emancipador, la liberación de los hombres y mujeres, es un *parto doloroso*, caracterizado por la permanente práctica deshumanizadora que ejercen los opresores (Freire, 2006). Las clases subalternas sufrirían permanentemente la iniciativa de dominación de la clase fundamental, “incluso

cuando se rebelan: están en estado de defensa alarmada. Por ello, cualquier brote de iniciativa autónoma es de inestimable valor” (Gramsci, 1981b, p. 27).

Nos parece relevante entrelazar aquellos postulados de Gramsci con el planteamiento de Freire respecto del momento en el cual los oprimidos (clase subalterna), asumen críticamente su condición y luchan por su liberación. Freire (2004) sostiene:

En la medida, pues, en que las clases populares emergen, descubren y sienten esa visualización que las élites hacen de ellas, se inclinan, siempre que pueden, a respuestas automáticamente agresivas. Estas élites, asustadas, tienden a silenciar a las masas populares, domesticándolas por la fuerza o con soluciones paternalistas. Tienden a detener el proceso, del cual surge la elevación popular, con todas sus consecuencias. (p. 81)

Pero este no es un proceso fácil, ni automático, sino que como en Gramsci (1981a, 1981b, 2012) se requiere de una transformación cultural, sobre la base de la permanente educación de las clases subalternas. En Freire (2004), esto se va dando a partir de un proceso educativo crítico desde una conciencia ingenua —en Gramsci vendría siendo el sentido común instalado por la clase fundamental y sus intelectuales orgánicos— hacia una conciencia crítica.

Gramsci (1981b) señala que los grupos subalternos presentarían una ausencia de iniciativa histórica y esto dificulta su lucha por liberarse de principios impuestos y no propuestos autónomamente, que permita la conquista de una conciencia histórica autónoma. Lo que aquí nos señala el intelectual italiano, en Freire se manifiesta muy recurrentemente en la *Pedagogía del oprimido*, por ejemplo en el próximo pasaje:

Si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo cómo funciona la sociedad, no es porque sean, digo yo, naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la ‘eslogización’ política y no el esfuerzo crítico. (Freire, 2006, p. 101)

Es decir, no es natural que las clases subalternas o los oprimidos se sientan inferiores, sino que sería el resultado histórico de formas de dominación, social, política y cultural, que han implementado las elites (Freire, 2002, 2006; Gramsci, 1981a, 1981b, 1981c, 2012). Esta es la realidad histórica de los oprimidos que requiere una reflexión crítica para la liberación:

Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo. (Freire, 2006, p. 96)

De esta forma, la violencia histórica que ejercen las clases dominantes deshumaniza a los hombres y las mujeres los hace sentirse menos. Por esto, la liberación debe ser dialéctica, en donde oprimido debe liberarse y liberar al opresor:

Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. (Freire, 2006, p. 41)

En continuidad con el aporte de estos autores, para que las clases subalternas puedan avanzar en el proceso de conformación de un bloque histórico, deben avanzar en un proceso socioeducativo y de conciencia, que permita esa transformación moral y cultural a la que apunta Gramsci (1981a, 2006). Luego, esa sociedad, ese nuevo Estado que se construye a partir de un nuevo *ethos*, de nuevos hombres y mujeres, ya no será una pedagogía de los oprimidos, sino de hombres y mujeres en comunión (Freire, 2006).

Este paso decisivo de una conciencia dominante de carácter transitiva ingenua, sólo se logra en la medida que se realice un trabajo educativo crítico (Freire, 2004). Aquí no solo juega un rol importante el intelectual, que llamaremos orgánico popular, sino que debe darse un proceso emancipatorio para una plena transformación política y moral de la sociedad. Transformación sustentada en una relación dialógica y democrática, entre hombres y mujeres, reconociéndose, respetando-se, valorando los múltiples saberes, sus historias y sus lugares socioculturales.

Por ello, cuando las clases populares se redescubren como clase, también descubren las relaciones de dominación y opresión a las cuales han sido sometidas y en respuesta a esta conciencia crítica, “las elites, asustadas, tienden a silenciar a las masas populares domesticándolos por la fuerza o con soluciones paternalistas” (Freire, 2004, p. 81), o por medios del aparato del Estado, con políticas sociales que se transforman en estrategias de contrainsurgencia social (Vivero, 2010).

Gramsci (1981a, 1981b, 2005, 2012) insiste recurrentemente en la necesidad que las clases subalternas se eduquen y además formen sus grupos de intelectuales orgánicos. Porque Gramsci, si bien hace la distinción entre el intelectual orgánico y el tradicional, también reconoce que todos los hombres y mujeres, independiente de su ocupación, son intelectuales. En relación con esto, resulta ilustrativo cuando Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* (2002) relata una experiencia vivida con un grupo de trabajadores campesinos, la cual permite poner en tensión una concepción y práctica del intelectual del tipo vanguardista (Vivero, 2014).

Como lo planteaba en otro trabajo Vivero (2014), parece interesante un relato que hace Freire (2002), en *Pedagogía de la esperanza*, cuando se refiere a cómo un trabajador campesino le interpela con vehemencia en el espacio de una reunión. Lo anterior se ilustra con la siguiente cita:

Necesitamos decirte, compañero, una cosa importante. Si viniste aquí pensando enseñarnos que somos explotados, no hace falta, porque nosotros lo sabemos muy bien. Ahora lo que nosotros queremos saber de ti es si tú vas a estar con nosotros, a la hora que caigan los palos. (Freire, 2002, p. 67)

Lo que relata Freire permite comprender y dimensionar la importancia que para este intelectual tienen los saberes populares y la relación entre el intelectual de la academia con el intelectual popular que, sin haber pasado por un proceso de aprendizaje formal, es poseedor de una sabiduría que le da su experiencia cotidiana (Vivero, 2011, 2014, 2017). Tanto en Gramsci como en Freire los intelectuales comprometidos con las clases subalternas o con los oprimidos deben asumir un compromiso más allá de la sola elaboración de un discurso ideológico. La práctica contrahegemónica, o la práctica de la liberación, se materializa en la dialéctica entre teoría y práctica, es decir, en una praxis revolucionaria coincidente con lo planteado por diversos autores (Dussel, 1973, 2005, 2011; Freire, 2004, 2006; Gramsci, 1981b, 2006, 2012; Sánchez Vázquez, 1999).

Como se mencionó más arriba, las clases dominantes elaboran una base filosófica que se materializa en las instituciones del Estado —o de la sociedad civil— lo cual permite la producción y reproducción de su visión de mundo. Por ello es que resulta necesario que, desde las clases y actores subalternos, se genere un nuevo discurso filosófico, un nuevo proyecto ético y político contrahegemónico. Eso implica una nueva filosofía que sienta las bases para avanzar en la reforma cultural y moral, que sea el cemento de esa nueva hegemonía en construcción (Aricó, 2005; Gramsci, 1981a, 1981b, 2006, 2012; Portelli, 2003). En la obra de Freire (2001, 2002, 2004), educadores y educandos establecen una relación dialógica de aprendizaje mutuo, lo cual es el insumo primordial para establecer las bases de esa reforma cultural y moral. Pues ya nadie educa a nadie, ni nadie lo sabe todo. Es un aprendizaje común, en donde se respeta y valora el saber y experiencia de cada una de las partes del proceso socioeducativo. Es una educación no para acumular conocimientos, sino para construir una sociedad más justa, más igualitaria, que ponga como *telos* el bien común.

Es sabido que en la obra de Gramsci (1981a, 1981b, 1981c, 2012), los intelectuales tienen una importancia central en su análisis sobre la hegemonía, la reproducción poder y la capacidad de dirección y control de las clases dirigentes. Al respecto, para el intelectual italiano, los intelectuales no solo reproducen la visión de mundo de la clase fundamental, sino que ello va más allá de esto:

Por intelectuales hay que entender no [sólo] aquellas capas designadas comúnmente con esta denominación, sino en general toda la masa social que ejerce funciones organizativas en el sentido lato, tanto en el campo de la producción como en el de la cultura, como en el campo administrativo-político [...]. (Gramsci, 1981a, p. 103)

Desde el bloque histórico se canaliza un tipo de educación diseñada por los intelectuales orgánicos para el mantenimiento de las diferentes estructuras, formas de control, de dirección y dominación. Lo anterior implica una educación elitista, que forma los futuros cuadros intelectuales de las clases dominantes. Como antítesis a esta educación bancaria, se propone una educación liberadora, la cual genera las condiciones de ir cimentando una conciencia crítica que “(...) conduce a los oprimidos tarde o temprano a luchar contra quien los minimizó” (Freire, 2006, p. 41).

En la obra de Gramsci la educación tiene gran importancia, lo que permite distinguir el marxismo gramsciano desde una dimensión cultural, y no centrado estrictamente en la propiedad de los medios de producción como condición que explica la dominación de las elites. En este sentido, la educación es un campo que no sólo permite la reproducción del poder de la clase fundamental, sino también como un campo de disputa, desde el cual las clases subalternas pueden generar las condiciones para construir un proyecto contrahegemónico. Ello pone el desafío de generar espacios educativos en los sectores populares, donde se vayan formando los nuevos cuadros de intelectuales (Vivero, 2014). Se asume, por lo tanto, que este espacio educativo-formativo debería aportar a la generación de la conciencia crítica que “promueve y favorece sobre una determinada base histórica que contenga las premisas materiales para esta elaboración, no puede limitarse a la simple enunciación teórica de principios ‘claros’ de método: esto sería pura acción iluminista” (Gramsci, 1981a, p. 100).

Por su parte, Freire (2002, 2004, 2006) plantea que la educación bancaria es una práctica de dominación que está al servicio de las clases dominantes. Por lo tanto, el desafío moral y político es transformar esa educación en una práctica para la liberación de todas las formas de opresión, lo cual coincide con lo que Gramsci (1981a, 1981b, 1981c, 2006, 2012) desarrolla en los *Cuadernos de la cárcel* en torno a la educación y también el rol que deberían jugar los intelectuales de las clases subalternas.

Tanto para Gramsci como para Freire, el conocimiento no es un mero producto, sino que es una construcción histórica, social y política, y por lo mismo puede ser un tipo de educación que conlleva a la reproducción de la dominación o, por el contrario, una educación emancipadora. En una de las cartas que, desde la cárcel, Gramsci envía a su esposa Julia Schucht, hay una muy interesante de mencionar, la cual aludimos en otro trabajo (Vivero, 2014). En dicha misiva, el intelectual italiano deja de manifiesto su preocupación y angustia por el desarrollo educativo

de su hijo Delio, que a esa fecha tenía cinco años. Por cierto, no estamos hablando de cartas de simples relatos, sino que en ella se funden todo potencial intelectual del Gramsci, donde su preocupación va más allá del proceso educativo de su hijo, sino que refleja su mirada por la educación como proceso y proyecto político, y por ello, advierte como “estos sistemas influyen en las masas populares como fuerza política externa (...)” (Gramsci, 2006, p. 5). Esto permite distinguir cómo desde el seno de la estructura ideológica se va reproduciendo la visión de mundo de las elites, pero a la vez, la difusión de la ideología de la clase dominante que conforma el bloque histórico (Gramsci, 2006, 2012; Vivero, 2014). Esto facilita que la clase dominante vaya formando una “fracción cultural” en donde, además, de las escuelas, las instituciones religiosas y los organismos de la prensa son las instituciones más representativas de esa función productora y reproductora de la hegemonía (Gramsci, 2006, 2012).

El concepto de “educación bancaria” que describe Freire (2001, 2002, 2004, 2006) en el proceso socioeducativo, es una expresión concreta del carácter autoritario de la educación que se promueve desde las elites dirigentes. En este proceso autoritario, el/la educador/a cumpliría el rol del “intelectual orgánico”, en la medida que deposita ciertos conocimientos que están orientados a resguardar los intereses de la clase dominante. Aunque vale advertir que este rol de intelectual orgánico no necesariamente es una acción consciente de los/as educadores/as, sino más bien, también puede darse, en tanto un/a oprimido/a no consciente esté además siendo un opresor e intelectual orgánico.

Distintos autores sostienen que el modelo neoliberal no ha hecho más que agudizar las desigualdades en el sistema educativo, así como en otros espacios sociales (Atria, 2014; Bellei, 2015; Borón, 2006; Vivero 2010, 2017). En la misma línea, lo que en los años sesenta y setenta del siglo XX Freire denunciaba como un tipo de educación elitista y autoritaria, que reproducía los intereses de las clases dominantes, hoy, con distintas formas, se materializa en la sociedad neoliberal. De ahí que develar este tipo de educación es el paso inicial para transformar las bases de la sociedad. En este punto, Gramsci y Freire coinciden en promover un modelo de educación democrática, para lo cual el educador primero debe ser educado, o liberado de su propio opresor. De esta forma, se genera en una relación horizontal entre educador y el educando, construyendo en dicha relación bases significativas, que darían cuenta de nuevos valores, es decir, de la reforma moral e intelectual a la que hace referencia el intelectual italiano.

Como lo plantea Freire (2001, 2002, 2004), la educación liberadora no es algo que surja de manera espontánea o mecánica, sino que es un proceso que pasa desde una posición inicial de intransitividad de conciencia a una conciencia crítica que, en definitiva, es lo que permite la liberación tanto del oprimido como del opresor. Por eso, “existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador” (Freire, 2004, p. 53). Esto implica un diálogo consciente, en que los hombres y mujeres aprehenden el mundo y son con el mundo mismo, reconociendo los desafíos y

problemas que enfrentan. Una educación contrahegemónica y liberadora, es, por lo tanto, histórica y crítica. En este proceso las clases subalternas van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis para la transformación.

La reforma moral de la sociedad y la educación como práctica de la libertad

La relación entre educadores y educandos, tanto en Gramsci como en Freire, se expresa como una relación dialéctica y democrática, donde el papel de los educadores representa el rol de “intelectuales orgánicos” al servicio de las clases oprimidas. Así, el proceso educativo estaría orientado a crear las condiciones para la transformación de la sociedad, que en definitiva significaría la construcción de una nueva hegemonía. Al respecto se plantea que “las transformaciones sociales se hacen en la coincidencia entre la voluntad popular, una dirigencia lúcida y el momento histórico propicio” (Freire, 2006, p. 160). El proceso de generación de conciencia crítica no se da en forma mágica, la relación entre educadores y educandos, como la formación de intelectuales no son mecánicas, ni es algo que se genere de un momento a otro. Para esto se requiere de un proceso político consciente y crítico. Gramsci lo deja claro en el siguiente texto:

Pero este proceso de creación de los intelectuales es largo y difícil, como se ha visto en otras partes. Y durante mucho tiempo, o sea hasta que la “masa” de los (intelectuales no alcance una cierta amplitud, esto es, hasta que las más grandes masas no alcancen un cierto nivel de cultura, aparece siempre como una separación entre los intelectuales (o algunos de ellos, o un grupo de ellos) y las grandes masas: de ahí la impresión de “accesorio y complementario. (Gramsci, 1984, p. 300)

Gramsci (1981a, 1981b, 1981c) se refiere al marxismo como *filosofía de la praxis*, lo cual no solo responde a una estrategia para protegerse de constante fiscalización de sus carceleros sino que responde a una profunda convicción del intelectual italiano, respecto de su interpretación de la obra de Marx. En esa línea, vale destacar el gran aporte de Gramsci por cuanto da un paso más allá de las concepciones materialistas y dogmáticas del marxismo de su época y no solo contribuye a superar las contradicciones, antagonismos y disputas en el campo intelectual y político, sino sienta las bases de una nueva perspectiva del pensamiento marxista. Esto queda de manifiesto en gran parte de su obra, y de ahí su interés y centralidad en los procesos socioeducativos, y no solo limitar el análisis y la lucha en torno a propiedad de los medios de producción:

El marxismo original era precisamente la superación de la más alta manifestación cultural de su tiempo, la filosofía clásica alemana (...) en el sentido de que la filosofía moderna no consigue elaborar un programa escolar según su visión del mundo y no consigue elaborar una cultura popular, sino que sigue siendo la cultura de una aristocracia intelectual. (Gramsci, 1981b, p. 135)

Asimismo, a partir de lo anterior, podemos plantear que la reflexión gramsciana con relación al pensamiento marxista ilumina el análisis que desarrolla Freire en su crítica a una educación elitista, que se expresa en la praxis de las elites, donde las clases dominantes “prescriben y los dominados se guían por las prescripciones” (Freire, 2006, p. 163). Las ideas de educación, en la obra de Gramsci y Freire, deben entenderse a partir de la concepción de una praxis revolucionaria, por lo tanto, se entiende la educación como un proyecto que permita generar la conciencia crítica necesaria para el proceso emancipatorio. Esa praxis revolucionaria solo es posible a partir de la reflexión y acción de los sujetos, que ya no se piensan como meros objetos sino como actores que están en el mundo para transformarlo. Por lo tanto, la praxis revolucionaria sin un proceso socioeducativo debe entenderse como un tipo de educación liberadora, es decir, una educación que permita la superación de la contradicción opresor/oprimido. Una praxis revolucionaria se expresa en la comunión de los hombres y mujeres en la transformación cotidiana del mundo y de sus prácticas opresoras. Es la expresión material y subjetiva de la reforma moral de la sociedad (Vivero, 2014).

Es importante destacar la diferencia que hace Freire entre la praxis revolucionaria y la praxis de las elites. Al respecto, señala lo siguiente:

La praxis revolucionaria puede oponerse a la praxis de las elites dominadoras. Y es natural que así sea, pues son quehaceres antagónicos (...). En la praxis revolucionaria existe una unidad en la cual el liderazgo, sin que esto signifique, en forma alguna, disminución de su responsabilidad coordinadora y en ciertos momentos directiva, no puede tener en las masas oprimidas el objeto de su posesión. (Freire, 2006, p. 163)

En este planteamiento aparecen tres cuestiones interesantes. Primero, emerge no solo una distinción entre praxis revolucionaria y praxis de las elites; segundo, una praxis revolucionaria es antagónica a la desarrollada por las elites y, tercero, hace una diferencia de la práctica y función de los intelectuales orgánicos.

En la perspectiva revolucionaria, si bien el intelectual cumple una función de dirección (Gramsci, 1981a, 1981b, 1981c, 2012; Portelli, 2003) los oprimidos son los protagonistas de sus cambios, porque se desarrolla con base en una pedagogía liberadora (Freire, 2002, 2004, 2006). Se puede señalar, además, que el antagonismo entre las clases es otro elemento presente en este planteamiento de Freire. En la perspectiva marxista de Gramsci, el nivel subjetivo de las clases subalternas es un factor importante por considerar, por ello plantea que estas aun “estando históricamente a la defensiva no pueden adquirir conciencia de sí más que mediante la negación, a través de la conciencia de personalidad y de los límites de clase del adversario” (Gramsci, 1981a, pp. 48-49). En Freire esto lo podemos ver expresado cuando

se refiere a la relación oprimido/opresor. Sobre ello advierte que en un cierto momento en esta relación de dominación, el oprimido siente una admiración por el opresor. Así lo expresa Freire en la siguiente cita:

En cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos una atracción irresistible por el opresor. Por sus patrones de vida. Participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible. En su enajenación quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo (...) llegar a ser como el 'hombre ilustre' de la denominada 'clase superior'. (Freire, 2006, p. 65)

Por su parte, en los planteamientos de Gramsci aparece su preocupación por las instituciones educativas. Sobre ello, las reconoce como una de las estructuras importantes para el bloque histórico y, particularmente, un análisis de la educación de tipo elitista, que su función es garantizar la capacidad de dirección y control de la clase dominante, es decir, garantizar su hegemonía política y cultural. Así lo plantea en el siguiente párrafo:

No basta la premisa de la 'difusión orgánica desde un centro homogéneo de un modo de pensar y de actual homogéneo' (...). La 'repetición' paciente y sistemática es el principio metódico fundamental. Pero la repetición no mecánica, material: la adaptación de cada principio a las distintas peculiaridades, el presentarlo y representarlo en todos sus aspectos positivos y en sus negaciones tradicionales, organizando siempre cada aspecto parcial en la totalidad. Encontrar la identidad real bajo la aparente diferenciación y contradicción, he ahí la cualidad más esencial del crítico de las ideas o del historiador del desarrollo social. (Gramsci, 1981a, p. 99)

En la "Pedagogía del oprimido", Freire deja ver su perspectiva gramsciana, poniendo en tensión un tipo de educación que solo deposita aquellos conocimientos que las elites consideran que deben recibir los educandos, en contraste con una educación que parte del reconocimiento y la valoración de los saberes y experiencias de las clases oprimidas. Aquí, una cita de esta obra:

La pedagogía del oprimido, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres y pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (Freire, 2006, p. 42)

El concepto de clases subalternas, tan recurrentemente encontrado en Gramsci, en palabras de Freire son los oprimidos. Y estos oprimidos, muchas veces acomodados, hipnotizados por el

poder de sus opresores/as, se van adaptados al sistema hegemónico, temiendo o renunciando a su propia libertad. En tal sentido, el resultado de su lucha implica que, “el hombre que nace de él, es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores/oprimidos, que, en última instancia es la liberación de todos” (Freire, 2006, p. 47). Esto concuerda con las reflexiones de Gramsci en los “Cuadernos de la cárcel”, en cuanto a que, “las clases subalternas sufren la iniciativa de la clase dominante, incluso cuando se rebelan: están en estado de defensa alarmada. Por ello, cualquier brote de iniciativa autónoma es de inestable valor” (Gramsci, 1981a, p. 27). Entonces, para un proceso de construcción de una nueva sociedad se requiere de una profunda ‘reforma intelectual y moral’ que dé cuenta de una síntesis más elevada, de voluntad política colectiva de los sectores subalternos. Esto permite que se transformen en constructores de su historia (Marx y Engels, 2001; Marx, 1989), en donde ya no habrá una pedagogía de oprimidos, sino una sociedad de hombre y mujeres liberándose, una educación en comunión.

Esta ‘reforma intelectual y moral’ genera un cambio en la superestructura y sus representantes, por lo cual los intelectuales, “deben ser concebidos también ellos como ‘nuevos intelectuales’, nacidos de la nueva situación no como continuación de la intelectualidad precedente” (Gramsci, 1981b, p. 302). Esta transformación, en ningún caso es una cuestión de carácter individual, y mucho menos algo espontáneo, sino que debe generarse como un proceso colectivo, una sociedad colectiva que se transforma. Por ello es que la propuesta de educación popular y emancipadora propuesta por Freire, debe ser entendida como una praxis transformadora, la cual permite sentar las bases para esa reforma intelectual y moral (Coutinho, 2011; Freire, 2001, 2002, 2004; Gramsci, 1981a, 2012; Marx y Engels, 2001; Marx, 1989; Sánchez Vázquez, 1999). Es decir:

De ahí que este paso deba tener el sentido profundo del renacer. Quienes lo realizan deben asumir una nueva forma de estar siendo; ya no pueden actuar como actuaban, ya no pueden permanecer como estaban siendo. (Freire, 2006, p. 63)

Es un mensaje de esperanza que nos deja Freire para estos tiempos en que hay nuevos desafíos, nuevas luchas y actorías para construir la emancipación política y humana. Los sueños de justicia, igualdad y dignidad siguen siendo el motor de nuestra historia. Más aún, cuando las lógicas colonialistas aún están presentes en las prácticas socioeducativas, y las elites, siguen manteniendo una cierta hegemonía, particularmente en el campo de la educación.

Reflexiones finales: Gramsci y Freire en América Latina del siglo XXI

Sin duda para el presente análisis es importante tener en consideración la distancia histórica, cultural y contextual que nos separa de Antonio Gramsci. Con Freire hay mayor cercanía en los ámbitos histórico, cultural y contextual. Sin perjuicio de ello, el contexto sociopolítico, el proyecto político y el sujeto político que encarnaba la lucha contrahegemónica en aquel momento, ya sean en Brasil como en América Latina, son diferentes a lo que podemos constatar en el momento histórico actual. Marcar la diferencia histórica política, nos permite evitar traspasar mecánicamente –y dogmáticamente– la visión de mundo y la práctica concreta de estos autores. Nos permite reconocer las rupturas y continuidades de ciertos elementos materiales y simbólicos, expresadas en el actual escenario de conflictividades y cambios que protagonizan los sectores oprimidos. Sostenemos la vigencia y pertinencia del pensamiento de Gramsci y Freire en América Latina del siglo XXI. Aquellos debates sobre la concepción de hegemonía que se desarrollaron intensamente a mediados de la década del ochenta del siglo XX, cobran sentido en la actualidad, teniendo en cuenta la mundialización de las relaciones económicas, sociales, culturales y políticas de corte neoliberal (Borón, 2000, 2006; Coutinho, 2011; Dussel, 1973, 2005, 2011; Ortega-Senet, 2017; Quijano, 2005; Sánchez Vázquez, 1999).

A pesar de la crisis de legitimidad del capitalismo en su fase supraliberal, este sigue operando como una ideología con características hegemónicas, en la cual la contradicción oprimido/opresor se manifiesta de múltiples formas. Esto, sería consecuencia de la colonialidad, en tanto este tipo de globalización viene a culminar un proceso iniciado con la constitución del capitalismo colonial/moderno como un nuevo patrón de poder mundial (Quijano, 2005). Un patrón de poder mundialmente hegemónico en que las prácticas de los opresores se manifestarían de formas complejas y simbólicas (sin que desaparezcan aquellas formas materiales e históricas). Desde la época de la Conquista, se instala un modelo socioeducativo impuesto por la Corona Española (Chihuailaf, 1999; Dussel, 1973, 2005, 2011; Muñoz y Quintriqueo, 2019; Quijano, 2005). Posteriormente, con la instalación de los Estados nacionales esto se reproduce bajo el mismo paradigma colonialista, lo cual queda graficado en lo que será la “pacificación de la Araucanía” y la “campana del desierto”, en el sur de Chile y Argentina respectivamente a fines del siglo XIX (Bengoa, 1999, 2000; Chihuailaf, 1999; Muñoz y Quintriqueo, 2019).

En este escenario, los análisis de Gramsci y Freire siguen siendo útiles para comprender y explicar las formas en que se manifiestan las relaciones de fuerza bajo ese patrón de poder. En particular, para comprender cómo se expresa a nivel latinoamericano, reconociendo su particularidad histórica y cultural. Los aportes de Gramsci y Freire constituyen un aporte a la discusión teórica y práctica, posibilita el análisis histórico crítico del contexto actual a la luz de los procesos políticos desarrollados desde mediados del siglo XX (Barranquero y Sáez, 2012; Vivero, 2011, 2014, 2017). Este arsenal teórico práctico permite analizar y comprender las

prácticas contrahegemónicas de los distintos sectores de las clases subalternas. Análisis que se pueden pesquisar en la producción intelectual latinoamericana de los últimos treinta años que a la luz de los aportes de Gramsci y Freire, pone en debate los efectos de la mundialización del capitalismo ultra liberal, como proyecto ideológico, histórico-social globalizado, que ha provocado una profunda transformación en las relaciones entre lo económico y lo político (Borón, 2000, 2002, 2003; Ortega-Senet, 2017).

A inicios del siglo XXI, se visualiza una dicotomía en torno a la hegemonía neoliberal, donde aparecen procesos que ponen en abierto cuestionamiento y disputa del control de bloque histórico. Tal serían los casos de Bolivia, Ecuador y Venezuela (Barranquero y Sáez, 2012; Ortega-Senet, 2017). Por otro lado, contextos en que este dominio pareciera mantenerse y consolidarse a pesar de la resistencia de los emergentes nuevos movimientos sociales, como es el paradigmático caso de Chile. Este nuevo ciclo de conflictividad social, política y cultural, que tiene sus inicios en el último decenio del siglo XX, está protagonizado por nuevos sujetos colectivos, que con su acción han contribuido a abrir una crisis de legitimidad y de hegemonía del modelo neoliberal en gran parte Latinoamérica.

Al seguir los argumentos de los párrafos anteriores, la dominación de la clase fundamental (Gramsci, 2006, 2012) se expresaría en esta matriz del capitalismo neoliberal, en su hegemonía cultural producida y difundida por sus intelectuales orgánicos. Para Freire esto se materializa en las diferentes formas de relación opresor/oprimido. Una clase subalterna, permeabilizada por la filosofía dominante, que su cotidianeidad reproduce el racismo y el clasismo, de los cuales paradójicamente también son víctimas.

En este proceso de consolidación del nuevo patrón de poder (hegemonía de la clase fundamental y su concepción de mundo, en términos de Gramsci), convergerían dos elementos a considerar (Quijano, 2005, Vivero, 2014):

- a) La idea de raza-clase, que autodefine a las elites (opresores) en un nivel de superioridad representada en la categoría de blancos emprendedores y la clase subalterna (oprimidos) en un nivel de inferioridad, bajo la categoría de indios, negros, y hoy inmigrantes (indígenas y afrodescendientes).
- b) Las formas de control del trabajo, sus recursos y sus productos, enmarcados en la lógica del capital y del mercado mundial, bajo la hegemonía ideológica neoliberal.

Como hemos señalado, a pesar de la distancia histórica y contextual entre Gramsci y Freire, en este trabajo de reflexión y análisis se han propuesto elementos que permiten identificar puntos de encuentro entre los planteamientos de ambos intelectuales. Sin pretender en caso alguno hacer un traspaso mecánico de las categorías de análisis que nos ofrecen estos dos intelectuales, podemos afirmar que existirían elementos estructurales que permitirían resignificar algunas

de las categorías más reconocidas de estos autores. Hegemonía, bloque histórico, intelectuales orgánicos, clases subalternas, oprimidos, opresores, educación liberadora, filosofía de la praxis, tendrían su aplicabilidad analítica e interpretativa, en la medida que se parta desde el actual contexto histórico, político y cultural. Es fundamental reconocer la particularidad del actual momento histórico, como asimismo la especificidad y diversidad de los nuevos actores, de las múltiples problemáticas y contradicciones materiales y simbólicas. Ello permitirá que los aportes teóricos y la praxis revolucionaria que nos presentan Gramsci y Freire, sea fuente de inspiración y reflexión crítica, para la transformación de las complejas expresiones de dominación. De lo contrario, se estaría traicionando el *ethos* que encarnan los postulados de estos intelectuales, y se caería en el dogmatismo y la dominación, que es justamente lo que se busca evitar y combatir.

Referencias

- Aricó, J. (2005). *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago, Chile: Editorial Lom.
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago, Chile: Editorial Ril.
- Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social. Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago, Chile: Editorial Ril.
- Barranquero, A. y Sáez-Baeza, C. (2012). Teoría crítica de la comunicación alternativa para el cambio social. El legado de Paulo Freire y Antonio Gramsci en el diálogo norte-sur. *Revista Razón y Palabra*, (80).
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile. Editorial Lom.
- Bengoa, J. (1999). *Historia de un conflicto: el Estado y los mapuches en el siglo XX*. Santiago, Chile: Planeta; Ariel.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche: (Siglo XIX y XX)*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Lom.
- Borón, A. (2000). *Tras el Búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Borón, A. (2002). *Imperio e Imperialismo. Una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Borón, A. (2003). *Estado, capitalismo y democracia*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Borón, A. (2006). *Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/panama/cela/tareas/tar122/03boron.pdf>.
- Chihuailaf, E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago, Chile: Editorial Lom.
- Coutinho, C. (2011). *Marxismo y política. La dualidad de poderes y otros ensayos*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Dussel, E. (1973). *América Latina, dependencia y liberación*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambiero.
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander. (Coord), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México, D.F., México: Fondo De Cultura Económica.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1981a). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo I. México D.F., México: Ediciones ERA S.A.
- Gramsci, A. (1981b). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo II. México D.F, México: Ediciones ERA S.A.
- Gramsci, A. (1981c). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo III. México D.F, México: Ediciones ERA S.A.
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel*. México D.F, México: Ediciones Era.
- Gramsci, A. (2005). *Cartas desde la cárcel*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Gramsci, A. (2006). *Política y sociedad*. Santiago, Chile: Editorial Centro Gráfico.
- Gramsci, A. (2012). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Kohan, N. (2006). *Gramsci para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Era Naciente.
- Marx, K. (1989). *Introducción general a la crítica de la economía política, 1857*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Marx, K. y Engels, F. (2001). *El manifiesto del Partido Comunista*. Buenos Aires, Argentina: Bureau Editor S.A.

- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización sociohistórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Revista Educ. Soc., Campinas*, 40.
- Ortega-Senet, M.B. (2017). Relaciones de poder y proceso de cambio. Formas de autoridad en la praxis y los imaginarios de jóvenes participantes del Taller de Formación Política en El Alto, Bolivia. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 425-450. Doi:10.14198/OBETS2017.12.2.05.
- Portelli, H. (2003). *Gramsci y el bloque histórico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. En E. Lander. (Coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Ricouer, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Sánchez-Vázquez, A. (1999). *De Marx al marxismo en América Latina*. México, D.F., México: Editorial Itaca; Facultad de Filosofía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social: escritos II*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social: escritos I* (2a ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Vivero, L. (2010). Las políticas públicas como práctica de contrainsurgencia social. *Revista de Ciencias Sociales*, 16 (3), 418-429.
- Vivero, L. (2011). Transformaciones sociopolíticas en América Latina: desafíos para el Trabajo Social. En C. Aguayo. y L. Franco. (Eds), *Diálogos Interdisciplinarios para la Reconstrucción Social de Saberes Profesionales: Pensando y Actuando en América Latina* (pp. 136-166). Santiago, Chile: Editorial Universidad Andrés Bello.
- Vivero, L. (2014). Una lectura gramsciana del pensamiento de Paulo Freire. *Cinta de Moebio*, 51, 127-136.
- Vivero, L. (2017). Trabajo Social entre el sentido común, hegemonía y praxis: un análisis basado en Gramsci. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 547-563.