

## EDUCACIÓN (POPULAR) Y HEGEMONÍA

*Percival Tavares Silva* 

Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Niterói, RJ, Brasil

*Sergio Miguel Turcatto* 

Universidade Federal Fluminense (UFF)  
Niterói, RJ, Brasil

Toda relação de hegemonia é  
necessariamente pedagógica (Gramsci)

Em memória de Joseph A. Buttigieg  
que nos deixou em 27 de janeiro de 2019.

### RESUMEN

De Marx, Engels y Gramsci, el artículo apunta a señalar cómo, en el sistema capitalista, la relación de hegemonía atraviesa la praxis de la educación popular. Está dividido en tres partes: el siglo de las luces y la educación popular; educación popular y hegemonía en Marx y Engels; Educación popular y hegemonía en Gramsci. Muestra que la “educación” destinada por la burguesía a la masa popular está calcada en la hegemonía de clase, pues apunta su control, disciplina y explotación de su fuerza de trabajo. En las consideraciones finales hace una rápida referencia a la educación en Brasil, para afirmar con Darcy Ribeiro, que “la crisis educativa de Brasil de la que tanto se habla, no es una crisis, es un programa”.

**Palabras clave:** Educación. Educación popular. Hegemonía. Clases. Praxis educativa.

### (POPULAR) EDUCATION AND HEGEMONY

### ABSTRACT

From Marx, Engels and Gramsci, the article aims to point out, as in the capitalist system, the relation of hegemony crosses the praxis of popular education. It is divided into three parts: the century of lights and popular education; popular education and hegemony in Marx and Engels; popular education and hegemony in Gramsci. It shows that the “education” destined by the bourgeoisie to the popular mass is based on class hegemony, because it aims at its control, its discipline and the exploitation of their workforce. In the final considerations textmarks, a brief reference to education in Brazil, to affirm with Darcy Ribeiro, that “the educational crisis in Brazil which is so much talked about, is not a crisis, it is a program”.

**Keywords:** Education. Popular education. Hegemony. Classes. Educational praxis.

## EDUCAÇÃO (POPULAR) E HEGEMONIA

### RESUMO

A partir de Marx, Engels e Gramsci, o artigo objetiva apontar como, no sistema capitalista, a relação de hegemonia atravessa a práxis da educação popular. Está dividido em três partes: o século das luzes e a educação popular; a educação popular e a hegemonia em Marx e Engels; a educação popular e a hegemonia em Gramsci. Mostra que a “educação” destinada pela burguesia à massa popular está calcada na hegemonia de classe, pois visa ao seu controle, à sua disciplina e à exploração da sua força de trabalho. Nas considerações finais, faz-se uma rápida referência à educação no Brasil para afirmar, de acordo com Darcy Ribeiro, que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa”.

**Palavras-chave:** Educação. Educação popular. Hegemonia. Classes. Práxis educativa.

### Introducción

Nuestro tema se basa en la suposición de que, según Gramsci, “toda relación de hegemonía es necesariamente pedagógica” (C8, §179) y que, como consecuencia de esta afirmación, la educación, más específicamente la popular, es el objeto de una disputa hegemónica en una sociedad de clases. Relación pedagógica, educativa, según la comprensión de Gramsci, desarrollada en la sociedad civil, campo de la disputa ideológica de las conciencias para el logro del consenso social. Tomando la síntesis de Bobbio como referencia de que “la hegemonía actúa como un principio de unificación de los grupos dominantes y, al mismo tiempo, como un principio de disfrazar el dominio de clase” (BOBBIO *et alii*, 2000, p. 581), queremos señalar, a partir de la antología **Textos sobre educación y enseñanza** de Karl Marx y Engels y de la producción de Gramsci, cómo los bloques en el poder del estado capitalista tratan la educación popular.

Por lo tanto, colocamos el problema de la hegemonía popular en el centro de esta discusión. El Autor de la “Introducción” y organizador de la Antología mencionada anteriormente, señala que Marx y Engels están interesados en la

situación “de los trabajadores y el modelo en que piensan que es el de una estructura social donde los trabajadores tienen hegemonía, donde desaparece la división del trabajo y la felicidad reemplaza la necesidad” (S.A., 2011, p. 13). En este sentido, señala que pronto se dio cuenta, en la modernidad, que la enseñanza puede convertirse en uno de los medios fundamentales de dominación ideológica y, por lo tanto, “un instrumento esencial para lograr y consolidar la hegemonía de la clase en el poder”. **El estado de la clase estaba estrechamente relacionado con la enseñanza en clase.** Aunque no sin tensión, el aparato escolar se convirtió en un apéndice de la clase dominante” (ídem, p. 17. Nuestro énfasis).

Cabe señalar, con respecto a la **enseñanza y la educación** (popular), según el mismo Autor, que Marx y Engels “nunca escribieron un texto [...] expresamente dedicado al tema de la enseñanza y educación “. Sus referencias sobre la enseñanza y la educación (popular), a lo largo de sus obras, no constituyen un sistema pedagógico, ni permiten “elevar un sistema educativo o educativo completo y elaborado”. Sin embargo, señala que sus opiniones “marcan un hito y abren formas en que el sistema puede comenzar a construirse” (ídem, p. 6 y 20).

Desde este marco, destacamos su observación sobre la rotunda negativa de Marx y Engels para reconocer “la educación como un hecho estrictamente escolar y considerar la actividad escolar como un fenómeno autosuficiente e independiente”. Además, su interés “en aclarar [...] la compleja articulación que se produce, por un lado, entre las formas educativas escolares y no escolares y, por otro, entre la actividad escolar y el entorno histórico”. Vale la pena mencionar que dicho interés surge de “un análisis concreto a través de la división del trabajo en las formaciones sociales capitalistas” (ídem, p. 20).

En este sentido, entre los clásicos que formulan una teoría marxista de la educación y la enseñanza basada en el marco que abren estas referencias, destacamos “Antonio Gramsci, que introduce una serie importante de nuevos

factores y analiza profundamente el tema de la educación en relación” al problema de la “hegemonía del proletariado” (idem, p 21).

Según Silvano Belligni, el término **hegemonía** deriva de la palabra griega *egemonía*, que significa “dirección suprema”, usada para indicar el poder absoluto conferido a los jefes de los ejércitos, precisamente llamados *egemónes*, es decir, conductores, guías (BOBBIO *et alii*, 2000, p. 579).

Gramsci atribuye a Lenin la paternidad del concepto “hegemonía” (C4, §38). Considera que esta es su mayor contribución “al materialismo histórico, contribución original y creativa” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 368). Él reflexiona (C10, §41, X), sin embargo, que efectivamente en Marx ya “el aspecto ético-político de la política o la teoría de la hegemonía y el consenso también está contenido *in nuce*, además del aspecto de fortaleza y economía” (GRAMSCI, 1999, p. 384).

Sin embargo, le correspondía a Gramsci avanzar en el desarrollo del término hegemonía como un concepto marxista. Según Anne Showstack Sassoon, la sarda define “el proyecto histórico del proletariado como la creación de una 'sociedad regulada' en la cual la hegemonía y la sociedad civil, es decir, el área de consentimiento, se expanden completamente, y la sociedad política, o coerción, está restringida” (BOTTOMORE, 2001, p. 178).

Con esto en mente, nos preguntamos: ¿existe la posibilidad de una democratización efectiva de la educación, es decir, de la educación emancipadora de los subordinados? Por lo tanto, nuestro objetivo es señalar cómo la relación de hegemonía cruza la praxis de la educación popular en el sistema capitalista.

## 1. El siglo de las Luces y la educación popular

Al afirmar en la modernidad la base empírica de todo nuestro conocimiento, es decir, que “la capacidad es innata para nosotros, pero todo el conocimiento se adquiere”, Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke observa que John Locke hizo “educación visto como el elemento central del desarrollo humano”

(2001, p. 55). Al negar el innatismo, da más fuerza al optimismo en el poder de la educación inaugurado por Descartes, al tiempo que nos lleva a concluir que “si el alma es una” pizarra en blanco “, todos los individuos son iguales al nacer, ricos y pobres, esclavo y rey, etc. Las diferencias son causadas por la educación” (ROSA, 1971, p. 253).

Sin embargo, si la difusión de estas ideas por Locke hizo de la educación la “lógica del iluminismo”, la gran mayoría de los iluministas no eran coherentes con la idea de que, sin educación, los valores centrales de libertad, autonomía y del ecumenismo racional sería una mera charla (PALLARES-BURKE, 2001, p. 55).

Como señala Cunha, “no todos los teóricos del liberalismo son demócratas”. Locke mismo, contrario a lo que uno podría imaginar, “no estaba a favor de la educación universal” (1980, p. 35).

Para Pallares-Burke, Rousseau “fue uno de los pocos iluministas consecuentes con la” lógica del Iluminismo”. Esto se debe a que si, en teoría, “el Iluminismo defendió el ecumenismo racional, [...] en la práctica no tenían la intención de luchar por el desarrollo de todos los miembros del cuerpo social”. Al contrario. La autora señala “miedo o indiferencia” como razones para este sinsentido iluminista: “*Canaille*, llamadas las masas ignorantes, era comúnmente visto con miedo o indiferencia, y no hubo intentos serios de educarlo para la autonomía, como rezó el credo del Iluminismo” (2001, p. 55).

“Miedo”, “indiferencia”, estas son dos razones incoherentes para que las élites del Iluminismo liberal rodeen e ignoren lo necesario de la educación popular, una condición para la libertad, la autonomía y el ecumenismo racional en un orden democrático efectivo.

En este sentido, es necesario enfatizar que pocas, de hecho, fueron las voces que denunciaron este descuido que contradecía algunos de los valores más caros de la época, es decir, la fe en la capacidad humana de mejora y en el poder de la educación.

Por el contrario, los escritos de autores del Iluminismo y del siglo XIX están atravesados por expresiones e incluso declaraciones que refuerzan esta

comprensión de la incoherencia del Iluminismo en relación con la educación popular. Contradicción que, implícita o explícitamente, apunta a la cuestión de la hegemonía como el punto clave de este “miedo” e “indiferencia” (2001, p. 53).

La Revolución Francesa, continúa nuestro autor, pareció marcar el comienzo de una nueva era, “sin dejar dudas sobre el derecho de todas las personas a la misma educación; a una educación que, desarrollando sus potencialidades racionales, los liberó de prejuicios y sumisión” (2001, p. 55). Los revolucionarios franceses se expresan en el Preámbulo de la Constitución de 1791:

La Asamblea Nacional [...] abolió irrevocablemente las instituciones que dañan la libertad y la igualdad de derechos [...]. Ya no existe ningún privilegio o excepción al derecho común a todos los franceses para ninguna parte de la nación, ni para ningún individuo.

Sin embargo, a pesar del credo iluminista, examinar las discusiones sobre educación popular en el siglo XIX en varios países europeos revela que el derecho de todas las clases a la misma educación no era parte de un consenso y estaba lejos de ser totalmente asegurado (2001, p. 56).

También observa que “gran parte del siglo XIX estuvo marcada por un aumento en la sospecha de las clases media y alta en relación con la educación de las personas”. En Francia, lo que sucedió en la Revolución inglesa de 1640 se repitió “cuando sus horrores se atribuyeron a una distribución indiscriminada del conocimiento, los excesos de la Revolución francesa se relacionaron igualmente con un pueblo analfabeto y rebelde”. En este contexto, se hace eco de “la idea iluminista de que la armonía social depende de la ignorancia de las masas” (2001, p. 56).

Uno de los textos más difundidos durante el siglo XVIII fue el de La Chalotais, fiscal general del parlamento de Bretaña, el **Essai d'éducation o Plan d'études pour la jeunesse**, que decía que la gente no debería recibir conocimiento más allá de lo que hizo, porque “todo hombre que ve más allá de su triste profesión, nunca lo realizará con valentía y paciencia” (apud PALLARES-BURKE, 2001, p. 57). Incluso contó con el apoyo de Voltaire, quien,

como muchos pensadores de la época, defendió la posición de ignorancia del *canaille*.

Voltaire, comenta Laski en el **liberalismo europeo**, “tiene un profundo desprecio por la gente común”; entiende que “los plebeyos son la fuente y el alimento de toda superstición y fanatismo”. Para él, “Canaille no es digno de aclaración”. No contento, dice Damilaville, el 1 de abril de 1766, “que la perpetuación de las masas sin educación era esencial y que cualquier persona con propiedades y necesidad de sirvientes pensaría lo mismo”. Así pensava, porque “temía [...] las consecuencias sociales del esclarecimiento popular; “Cuando los plebeyos comienzan a discutir, todo está perdido” (apud CUNHA, 1980, p. 36).

En el centro de esta discusión, se coloca el interés de clase, más precisamente la cuestión del derecho a la propiedad: “Yo, que cultivo la tierra... agradezco por prohibir el estudio de los trabajadores”, agradeció Voltaire en una carta a La Chalotes por haber excluido lo común de su plan nacional de educación. El iluminista francés entiende que,

No todos tenemos el mismo talento y la propiedad es, en general, una recompensa por el talento. La igualdad de propiedad para todos es una simple quimera; solo podía obtenerse por saqueo injusto. Es imposible, en nuestro mundo feliz, que los hombres que viven en la sociedad no se dividan en dos clases: los ricos y los pobres (LASKI apud CUNHA, 1980, p. 31).

En 1807, el Presidente de la *British Royal Society* reaccionó a un proyecto de ley que proponía la provisión amplia de educación, declarando que “las personas y la sociedad no se beneficiarían en absoluto de tal medida”. Según él, “los pobres aprenderían a despreciar su cuota en la vida [...]; los haría insolentes hacia sus superiores y en unos años la legislación se vería obligada a dirigir el fuerte pulso de poder contra ellos”. Pallares-Burke observa que “en la misma línea, un crítico, en 1857, advirtió que demasiada educación para la gente” haría a todos inadecuados para la agricultura, y el resto de nosotros no tendría nada para comer” (2001, p. 56).

Sin embargo, ¿cómo entender, “en este contexto, en el que la ignorancia se consideraba necesaria para la estabilidad y la armonía deseables”, La “introducción de la educación obligatoria y universal en los reinos de Federico II de Prusia (1740-1786) y María Tereza de Austria (1740-1780)”? (2001, p. 59). ¿Cómo podemos explicar que estos enemigos declarados, recién salidos de la Guerra de los Siete Años, se ayudan mutuamente en el primer proceso de educar a las masas de sus respectivos reinos? ¿No serían estos déspotas esclarecidos consistentes con los ideales de la aclaración?

Los estudios de nuestra autora muestran que, aunque parecen ser lo contrario, las intervenciones de estos emperadores no tenían como objetivo la emancipación de las masas, la educación popular. Observamos, en resumen, que tanto en Prusia como en Austria, “mientras se tomaron medidas legales y prácticas serias para expandir la educación primaria, se impusieron otras restricciones para limitar el acceso de las masas a la educación secundaria y superior” (2001, p. 63). Lejos de estar

inspirados por los valores de la Ilustración, [...] los primeros esfuerzos para establecer la educación obligatoria a gran escala se debieron a valores autoritarios y una concepción del potencial de la educación.

En este sentido, enfatizamos que

los partidarios de la difusión de la educación popular y sus críticos se unieron en torno a los mismos objetivos: **ejercer el control sobre las personas**. Sin embargo, mientras algunos creían que el control social se lograba a través de la ignorancia, otros vieron la expansión de la educación apropiada como una condición para un control social más eficiente (2001, p. 64. Nuestro énfasis).

No hay duda de que el movimiento histórico provocado por la burguesía del siglo XVIII no fue el mismo que el de la burguesía emergente en los siglos XVI y XVII. Si en el período de fabricación, la producción capitalista fue incipiente y no hegemónica, la máquina revolucionó la producción y, a medida que avanzaba la producción de bienes, también cambió la sociedad en su conjunto. Los primeros signos de esta nueva concepción del mundo están depositados en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, en 1789, que, hace exactamente 230 años, declaró, en su preámbulo, los derechos



naturales e indispensables del hombre: libertad, propiedad, igualdad ante la ley.

También garantiza, en su artículo 17, el derecho a la propiedad:

Como la propiedad es un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser privado de él, a menos que la necesidad pública legalmente probada lo requiera y bajo una condición justa y previa. Indemnización.

En este sentido, para Georges Burdeau en **Le Libéralisme**, el pensamiento iluminista moderno evoca una perspectiva ontológica del hombre con contornos en los que la propiedad y la instrucción son la garantía de su satisfacción:

Es un hombre de orden, lo suficientemente iluminado como para poder elegir a sus representantes a sabiendas, lo suficientemente independiente como para protegerse de la presión. Ahora, ¿qué mejor criterio que la propiedad de una propiedad podría garantizar que se cumplan estas condiciones? La propiedad es una garantía de afecto para el público, ya que el propietario está interesado en su buena gestión; la propiedad es un signo, o al menos una suposición de instrucción; en resumen, es una garantía de independencia económica, necesaria para la libertad de espíritu (apud BUFFA, 2002, p. 26).

El hombre burgués se identifica con la propiedad, una mediación necesaria para el ejercicio de su libertad e iluminación. Sin embargo, no todos son dueños y educados. Para el no propietario de segunda categoría, el discurso educativo burgués es claro. Comenius, considerado el padre de la pedagogía moderna, “propuso, según Ester Buffa, una escuela para todos, especificando sus límites cuantitativos y metodológicos para los no propietarios” (2002, p. 27).

Por otro lado, Denis Diderot, un intérprete del Tercer Estado, así como Voltaire, defendió las aspiraciones de artesanos y trabajadores. Según Laski, entendió “es deseable que todos puedan leer, escribir y contar” (apud CUNHA, 1980, p. 38).

Como dice Cunha, hubo, “entre los teóricos liberales de la Revolución Francesa, preocupados por la educación”, algunos que defendieron “una posición elitista o clasista en relación con la educación popular”. Hubo otros, “como Condorcet, Lepelletier y Horace Mann, que vieron la educación como un derecho garantizado por el Estado para todos, sin distinción de riqueza y precisamente para disminuirla” (1980, p. 44).

Por lo tanto, con Laski, entendemos que existe una concepción clasista de la educación en la raíz del liberalismo:

Para Locke, el mundo ya está dividido, en lo que respecta a la educación, en las dos clases fundamentales de ricos y pobres. Para los primeros, el propósito de la instrucción es proporcionarles la capacidad de gobernar tanto los asuntos del Estado como la administración de sus asuntos privados; para este último, la obediencia virtuosa y útil es el propósito de la existencia (apud CUNHA, 1980, p. 36).

Como hemos visto hasta ahora, la educación que la burguesía da a la masa popular se basa en la hegemonía de clase, ya que apunta a su control y disciplina. Se entiende, entonces, por qué Marx, en **Crítica del Programa Gotha**, considera absolutamente condenable dejar “la educación popular en manos del Estado”. En este sentido, señala:

Una cosa es determinar, mediante una ley general, los recursos para las escuelas públicas, las condiciones de capacitación para el personal docente; asignaturas de enseñanza, etc. y velar por el cumplimiento de estos requisitos, [...] y otra cosa completamente diferente es designar al Estado como educador del pueblo. (MARX; ENGELS, 2011, p. 130).

## 2. Educación popular y hegemonía en Marx y Engels

Marx y Engels entienden que existe una relación intrínseca entre la producción material y la educación escolar. El elemento fundador es la comprensión de la categoría histórica del trabajo. Según Manacorda (2001), fue a través de la revolución industrial que floreció la estructuración de un espacio específico para la instrucción, guiado por la universalidad, la gratuidad, el estatal, el laicismo, la renovación cultural y, especialmente, por la discusión del tema del trabajo.

La división del trabajo se acentuará en la sociedad europea entre los siglos XVIII y XIX y, como resultado, emerge un doble sistema educativo: escuelas para la formación de la actividad intelectual y escuelas para la formación profesional de los trabajadores (DANTAS JR., 2005, p. 39 ). Y este proceso de educación, al que se somete el trabajador, ya sea en la escuela de instrucción o en la fábrica, limita su actividad intelectual al hacer que su conocimiento sea funcional para el sistema, subordinado al trabajo práctico.

En **El Capital**, Marx demuestra cómo la fabricación revoluciona por completo la forma de trabajar del individuo “y se hace cargo de la fuerza de trabajo individual en sus raíces”. Argumenta que la división del trabajo “deforma monstruosamente al trabajador, lo que lo lleva artificialmente a desarrollar una habilidad parcial a expensas de reprimir un mundo de instintos y capacidades productivas” (MARX; ENGELS, 2011, p. 34s).<sup>1</sup> Lo que trae, aunque sea indirectamente, la cuestión de la educación del trabajador o, más precisamente, de su formación. Indirectamente, como muestra que, en defensa de sus intereses, es apropiado que el capital ofrezca e imponga a las personas una “educación” unidimensional y unilateral, ya que se reduce a la enseñanza, la instrucción o incluso el adiestramiento degradante: “Las fuerzas intelectuales de producción”, dice Marx en **El Capital**, solo se desarrollan en un sentido, porque están inhibidos en relación con todo lo que no encaja en su unilateralismo”.

En este sentido, Marx señala que “en la manufactura, el enriquecimiento del trabajador colectivo y, por lo tanto, del capital, en las fuerzas sociales productivas, tiene lugar a expensas del empobrecimiento del trabajador en las fuerzas productivas individuales”. Él enfatiza que “la” ignorancia “es la madre de la industria y la superstición” (2011, p. 35).

Así, lo que Adam Smith y A. Garnier, su comentarista y su traductor francés, citados por Marx en “Carácter capitalista de la fabricación” (2011, p. 33-38), respectivamente, “educación popular” y “instrucción popular” cuando se refiere a la educación del trabajador bajo el signo del capital manufacturero, Marx lo llama “adiestramiento”.

En **La Riqueza de las Naciones**, Adam Smith, citado por Marx después de describir la condición de la imbecilidad parcial del trabajador, señala que su condición bajo la división del trabajo es necesaria, es decir, como característica del sistema capitalista: “en todos los países desarrollados y civilizado, esta es la

---

<sup>1</sup> Aquí tomamos las referencias de Karl Marx y Friedrich Engels a la escuela y la educación de los *Textos de Antología sobre Educación y Enseñanza*, Campinas, SP, Navegando, 2011.

condición a la cual los trabajadores pobres se ven necesariamente reducidos [...], es decir, la gran masa de la gente”. En este sentido, observa Marx, “para evitar la degeneración completa de la gente en general, derivada de la división del trabajo, Adam Smith recomienda la **enseñanza popular** por parte del Estado”. Sin embargo, el filósofo alemán subraya que, si Smith defiende la educación popular, la recomienda “en dosis prudentemente homeopáticas” (2011, p. 36. Nuestro énfasis).

Continuamente, todavía en el mismo artículo en **El Capital**, Marx destaca la reacción de G. Garnier a esta recomendación de Adam Smith:

Según él, **la instrucción popular es contraria a las leyes de la división del trabajo y adoptarla ‘sería prohibir todo nuestro sistema social’**. ‘Como todas las demás divisiones de trabajo’, dice, ‘la que existe entre el trabajo manual y el trabajo intelectual’ se vuelve más pronunciada y más evidente a medida que la sociedad (naturalmente se refiere al capital, la propiedad de la tierra y el estado que pertenece a ambos) ‘se enriquece’ (2011, p. 37. Nuestro énfasis).

Esta posición de Smith denota la relación de hegemonía entre las clases fundamentales en el sistema capitalista, porque entiende como “necesaria” la condición a la que está sometida la masa del pueblo bajo el yugo de la división del trabajo y recomienda una “enseñanza popular [...] en dosis prudentemente homeopáticas”. A su vez, Garnier hace explícita esta relación de hegemonía al afirmar que “la educación popular es contraria a las leyes de la división del trabajo y adoptarla ‘sería prohibir todo nuestro sistema social’”.

Sin embargo, Marx considera que “cierta deformación física y espiritual es inseparable incluso de la división del trabajo en la sociedad”. Por supuesto, considera que “subdividir a un hombre es ejecutarlo, [...] asesinarlo... La subdivisión el trabajo es el asesinato de un pueblo” (2011, p. 38).

En **El papel de la violencia en la historia** (1895-1896), Friedrich Engels observa que “Prusia tenía, sobre otras grandes potencias, la ventaja de tener dos buenas instituciones: servicio militar obligatorio y ‘educación primaria para todos’ (o “escuela obligatoria”, en otra traducción) (2011, p. 39). Al igual que Marx, Engels tiene *en nuce* la cuestión de la hegemonía, cuando comenta que el Estado Prusiano trató estas instituciones con cuidado o descuido, de acuerdo

con la coyuntura en torno a lo que podría parecer peligroso: “Los creó en momentos de gran peligro y se contentó, en días mejores, en despojarlos de todo lo que pueda parecer peligroso, tanto descuidar su administración como restringir voluntariamente su campo de aplicación” (2011, p. 39).

Con respecto al trabajo infantil y la educación, en “Instrucciones a los delegados del Consejo Central Provisional” de 1868, Marx considera legítimo e incluso saludable “la tendencia de la industria moderna, en hacer que los niños y adolescentes de ambos sexos cooperen en el gran trabajo de producción social”. Sin embargo, aborrece “cualquier forma que tenga lugar en el ámbito del capital”. El filósofo advierte que “la sociedad no puede permitir que los padres y los empleadores empleen a niños y adolescentes en el trabajo, a menos que **este trabajo productivo se combine con la educación**” (2011, p. 83. Énfasis en el autor). Marx también destaca la relación entre educación popular y hegemonía: la “combinación de trabajo productivo remunerado con educación intelectual, ejercicios corporales y entrenamiento politécnico elevará a la clase trabajadora por encima de los niveles de las clases burguesas y aristocráticas” (2011, p. 86).

En **El Capital**, Marx informa sobre la degradación moral de mujeres y niños, causada por la explotación capitalista del trabajo, en contra de las leyes laborales inglesas:

La destrucción intelectual de los adolescentes, producida artificialmente al transformarlos en máquinas simples para producir valor agregado, [...] finalmente obligó al Parlamento inglés a **hacer de la educación primaria una condición obligatoria para el empleo ‘productivo’ de niños menores de 14 años** en Todas las industrias están sujetas a las leyes de fabricación (2011, p. 86. Nuestro énfasis).

En la disputa hegemónica, para servir a sus intereses, la clase burguesa utiliza todos los medios, trucos y trampas para eludir cualquier legislación que intente disminuir la explotación de la clase trabajadora. Marx continúa:

El espíritu de la producción capitalista salió victorioso en la confusa redacción de las llamadas cláusulas de educación de fábrica, en ausencia de equipo administrativo, que a menudo hacía ilusoria la enseñanza obligatoria, en la

oposición de los propios fabricantes contra esta obligación y en sus trucos y trucos para convertirse en robar de ella (2011, p. 86).

Así, la educación popular contiene una disputa de vida o muerte entre el capital y la clase trabajadora. Por cierto, las ideas del fabricante de vidrio J. Geddes expuestas a White, comisionado de investigación del empleo de niños, y mencionadas por Marx en **El Capital** son expresivas. Para Geddes, es peligroso y dañino para el capital educar a la clase trabajadora, ya que lo hace independiente: “me parece que la mayor dosis de educación que se le ha dado a la clase trabajadora desde hace algunos años, es perjudicial. Presenta un peligro, porque la hace independiente” (apud MARX; ENGELS, 2011, p. 90). Por lo tanto, se entiende el tratamiento reservado para la educación popular bajo el sistema capitalista.

Todavía en **El Capital**, Marx destaca el éxito del sistema inglés, mitad escuela mitad trabajo, al demostrar “la posibilidad de combinar educación y gimnasia con trabajo manual y, en consecuencia, trabajo manual con educación y gimnasia” (2011, p. 91). Él describe que:

Los inspectores de la fábrica pronto descubrieron, a través de los testimonios de los maestros de la escuela, que los niños empleados en las fábricas, aunque solo tenían la mitad de la asistencia a la escuela, aprendían mucho y, a menudo, más que los estudiantes regulares que tenían asistencia de día completo. [...] El sistema de mitad trabajo y mitad escuela toma cada una de las dos ocupaciones descanso y recreación en relación con la otra, y por lo tanto es más apropiado para el niño que la continuación continua de una de las dos (2011, p. 91)

Así, Marx se hace eco de Robert Owen, quien ve en esta relación de fábrica el germen de **la educación del futuro**:

Del sistema fabril, como se explicó [...] Robert Owen, ha surgido el germen de la educación del futuro, que combinará el **trabajo productivo** de todos los niños más allá de cierta edad con la **enseñanza y la gimnasia**, constituyendo un método para elevar el producción social y el único medio para producir seres humanos completamente desarrollados (2011, p. 97s. Énfasis en el autor).

También en **El Capital**, Marx señala que la “base técnica” de la industria moderna “es revolucionaria”, porque “nunca considera o trata la forma existente de un proceso de producción como definitiva”. Más bien, “transforma

continuamente la base técnica de la producción y con ella las funciones de los trabajadores y las combinaciones sociales del proceso de trabajo” (2011, p. 96). Por lo tanto, aboga por una educación que considere este proceso revolucionario de la base técnica, una educación que conduzca a reemplazar al individuo fragmentado por uno completamente desarrollado. En este sentido, entiende como

cuestión de vida o muerte para reemplazar la monstruosidad de una población trabajadora miserable y disponible, mantenida en reserva para las necesidades fluctuantes de la explotación capitalista, por la disponibilidad absoluta del ser humano a las necesidades cambiantes del trabajo; reemplace al individuo parcial, un mero fragmento humano que siempre repite una operación parcial, con el individuo completamente desarrollado para el cual diferentes funciones sociales no pasarían en formas diferentes y sucesivas de su actividad (2011, p. 97).

Marx argumenta que es importante, aunque insuficiente, la primera “concesión para combinar la educación primaria con el trabajo en la fábrica”, que la legislación de fabricación inglesa en el siglo XIX tomó del capital. Él enfatiza la relación hegemónica dada en forma de producción capitalista, cuando afirma “que la forma de producción capitalista y las condiciones económicas correspondientes de los trabajadores son diametralmente opuestas a estos fermentos de transformación y a su objetivo, la eliminación de la vieja división del trabajo” (2011, p. 97s).

Después de observar que, en el sistema capitalista, “el trabajador existe para el proceso de producción, y no el proceso de producción para el trabajador”, Marx destaca la contradicción burguesa en relación con la necesidad de educación popular:

Lo sorprendente de esta legislación inglesa de 1867 es, por un lado, la necesidad, impuesta al Parlamento de las clases dominantes, de aceptar en principio medidas tan extraordinarias y amplias contra los excesos de la explotación capitalista; por el otro, la vacilación, la aversión y la mala fe con que se pusieron en práctica estas medidas (2011, p. 106).

En **El salario**, Marx señala que el sistema de fabricación inglés, como el prusiano, “hace fracasar la legislación escolar”. Señala la hegemonía en

educación cuando afirma que “al final la burguesía no tiene los medios, ni la voluntad, para ofrecer al pueblo una educación real” (2011, p. 114).

En **Critica do Programa de Gotha**, Marx cuestiona la demanda que hace el Partido de los Trabajadores de Alemania como base espiritual y moral para el Estado: “Educación popular general e igualitaria a expensas del Estado. Asistencia escolar obligatoria para todos. Instrucción gratuita”. Las preguntas que exponen el problema de la hegemonía en torno a la educación popular son oportunas:

¿**Igual educación popular**? ¿Qué se entiende por eso? ¿Crees que en la sociedad actual [...] la educación puede ser **la misma** para todas las clases? ¿Lo que se requiere es que las clases altas también se vean obligadas por la fuerza a ajustarse a la modesta educación proporcionada por la escuela pública, la única compatible con la situación económica, no solo del trabajador asalariado, sino también del campesino? (2011, p.129. Énfasis en el autor).

El **Manifiesto del Partido Comunista** (1848) indica una nueva perspectiva histórica para la clase trabajadora. En el, Marx y Engels apuntan a una educación que satisface las necesidades de capacitación del trabajador en combinación con la producción material. En este sentido, la escuela popular, destinada al proletariado y pensada por los fundadores del materialismo histórico, unifica la actividad intelectual y manual. Se opone a la escuela instrumentalista popular, mantenida por el Estado subordinado a los intereses burgueses.

En **Principios del comunismo**, Engels argumenta que, en la sociedad comunista, “La educación y el trabajo productivo irán de la mano. Educación de todos los niños [...] en establecimientos nacionales y a expensas del Estado. Combinando educación y trabajo de fábrica” (2011, p. 134). En una relación combinada de educación y trabajo de fábrica, los jóvenes

podrán atravesar rápidamente todo el sistema de producción, de modo que puedan pasar sucesivamente a través de las diferentes ramas de producción de acuerdo con las diferentes necesidades sociales y sus propias inclinaciones.

Por lo tanto, a través del sistema productivo, “la educación los liberará del carácter unilateral que imprime la división actual del trabajo en cada individuo”,



sus miembros tendrán “oportunidades para desarrollar tanto sus sentidos como sus habilidades” (2011, p. 136).

La Comuna de París, que duró 72 días, del 18 de marzo al 28 de mayo de 1871, fue considerada por Marx solo “el levantamiento de una ciudad, en condiciones excepcionales, y la mayoría no era, ni podía ser, socialista” (Carta del 22 de febrero de 1881 a Domela Nieuwenhuis). Marx y Lenin muestran un gran interés en la Comuna, dado su carácter fundamentalmente democrático. Para Marx, era una “forma política totalmente expansiva, mientras que todas las formas anteriores de gobierno habían sido enfáticamente represivas” (BOTTOMORE, 2001, p. 70). Entre las medidas del Consejo de la Comuna en relación con la educación, se encuentra el “establecimiento de educación gratuita para todos”. Así, aunque reconoció que “la Comuna no tuvo tiempo de reorganizar la educación pública”, Marx consideró que, al eliminar “factores religiosos y clericales, tomó la iniciativa de emancipar intelectualmente a la gente” (2001, p. 131).

### **3. Educación popular y Hegemonía en Gramsci**

Esta característica de proceder al unísono con el proceso cultural de toda la sociedad es la cualidad distintiva de los gobiernos expansivos (C6, §170): “Un sistema de gobierno es expansivo cuando facilita y promueve el desarrollo desde abajo” (GRAMSCI, 2004a, p. 146).

Gramsci asocia “sociabilidad”, observa Guido Liguori, con “conformismo”. Un término a menudo entendido, en los Cadernos, como lo opuesto a “individualismo” y que “a veces adquiere un significado cercano a 'ideología' y está relacionado con la lucha por la hegemonía: 'El conformismo siempre ha existido (C7, §12): hoy es una pregunta la lucha entre 'dos conformidades', es decir, una lucha de hegemonía” (LIGUORI; VOZA, 2017, p.138).

Sin embargo, para Gramsci, según Liguori, la concepción del mundo de los subordinados, la del sentido común conforme al sistema, “debe ser transformada o reemplazada para lanzar el desafío hegemónico” (2017, p. 724).

La filosofía de la praxis, enfatiza Gramsci en §12 del Cuaderno 11, busca llevar lo “simple” “a una concepción más elevada de la vida”. Su objetivo, por otro lado, es “forjar un bloqueo intelectual moral que haga que el progreso intelectual masivo sea políticamente posible y no solo pequeños grupos de intelectuales” (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Joseph Buttigieg entiende que “el principal problema para Gramsci [...] es cómo poner fin a la subordinación, es decir, la subordinación de la mayoría a la minoría”. Según Maltês, “la condición de subordinación solo puede superarse mediante el logro de la autonomía y esto, para Gramsci, solo puede ocurrir a través de un largo proceso y una lucha compleja” hegemónica en el campo de la sociedad civil (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 747).

Para Gramsci, la clase dominante tiene “un dispositivo formidable compuesto de dispositivos institucionales y culturales que le permiten difundir directa e indirectamente su concepción del mundo, inculcar sus valores y dar forma a la opinión pública” (idem, p. 748). Para esto, el sardo define (C3, §49) como la “estructura ideológica de una clase dominante: es decir, la organización material destinada a mantener, defender y desarrollar el” frente “teórico o ideológico” (2004a, p. 78).

De ahí la importancia de comprender la dimensión del choque ideológico y, del papel fundamental de la educación, de una educación no restringida a la escuela, en la lucha por la hegemonía. La estrategia esbozada por Gramsci es la guerra de posición, el “espíritu dividido”, “es decir, la conquista progresiva de la conciencia de la personalidad histórica en sí, que debe tender a expandirse de la clase protagonista a las clases aliadas potenciales”. Esta actitud “requiere un trabajo ideológico complejo, cuya primera condición es el conocimiento exacto del campo a vaciar de su elemento de masa humana” (2004a, p. 79).

En este sentido, se trata de la “clase innovadora” que se opone al “complejo formidable de trincheras y fortalezas de la clase dominante”, a través de un trabajo complejo, diría Paulo Freire, de la conciencia histórica de la clase antagonista y sus aliados. Para Liguori, “es gracias a la ideología que un sujeto

colectivo se da cuenta de sí mismo y, por lo tanto, puede oponerse a la hegemonía opuesta: **la ideología como un lugar para la constitución de la subjetividad colectiva**” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 400. Nuestro énfasis). Gramsci enfatiza (C19, §24) que “un grupo social puede y, además, debe ser un líder incluso antes de conquistar el poder del gobierno (esta es una de las principales condiciones para la conquista del poder mismo)” (2002b, p. 62).

En Gramsci, el adjetivo **popular**, explica Marina Paladini Musitelli, se refiere, en los *Cadernos*, “a lo que concierne a las personas o se difunde entre las personas, entendido como el grupo de clases subordinadas”. Sin embargo, la autora señala que “la mayoría de las veces, el adjetivo parece implicar un concepto de personas como un conjunto de individuos que conforman un sistema social” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 635). La autora entiende que el sardo idealmente tiene en cuenta el concepto del siglo XIX de “pueblo”, y que, por un lado, le permite

prefigurar la transformación de lo “popular” en “nacional-popular” y, por otro lado, denuncia la “demagogia” de las clases dominantes de *Risorgimento*, culpable de degradar al pueblo como un mero instrumento de su propio proyecto político (C1, §119) y para evitar que las clases populares se conviertan en protagonistas en la historia nacional, como lo hicieron en otras partes de Europa (C3, §82).

El término **educación popular** aparece tres veces en *Cadernos do Cárcere*:

— La primera referencia aparece en §62 de C3, en el que es posible identificar una concepción ampliada de la educación popular, es decir, de una educación entendida también más allá del espacio escolar, que surge de la acción directa en la política. Concepción temprana en el texto anterior a la prisión, “El Congreso de la Juventud”, en *L'Ordine Nuovo* del 29 de enero de 1921.

En este artículo, presentado en el Congreso de Jóvenes Socialistas Italianos (1920), en Florencia, en el que se ocupa del desempeño político de la juventud, Gramsci expone su concepción:

[...] educación entendida en el sentido más amplio de la palabra, educación de jóvenes para la disciplina de acción y pensamiento, pero también educación de

todo el organismo del partido, es decir, la transfusión de sangre nueva, nueva energía, nuevo deseo y nueva capacidad de conocer y actuar (1977, p. 265).

Volvamos a §62 de C3. Aquí, Gramsci señala a la “educación popular” como una de las condiciones prácticas necesarias en la actualidad para la actividad política realista de un grupo político innovador:

Naturalmente, debe ser una actitud esencialmente “política”, determinada por las necesidades prácticas, pero la cuestión es precisamente la determinación de los “límites” de tal actitud. Una actitud realista no solo debe considerar el resultado inmediato [...], sino también salvaguardar y crear las condiciones necesarias para la actividad futura, y, entre las condiciones, es la educación popular (2002b, p. 206).

Gramsci señala que el sistema representativo y parlamentario en Italia “se obtuvo a través de una lucha en la que las grandes masas de la población no fueron llamadas a participar”. Sin embargo, la tradición italiana de los diversos aspectos de la reacción popular, “la de la resistencia feroz, la de la lucha, la de la acomodación y el espíritu de conciliación”, destaca, corrobora la educación popular según sea necesario para la actitud política realista (2002b, p. 207).

Obviamente, conscientes de este creciente poder político de la población que en una “democracia sustantiva” se educa en la lucha y en la actividad práctica, los grupos y clases en el poder del Estado no tienen interés en desarrollar una educación popular integral y emancipadora.

— La segunda referencia al término **educación popular**, asociada con el término **hegemonía**, aparece en §168 de C6. A partir del trabajo de Alberto Consiglio, *Populismo y nuove tendenze della letteratura francese*, Gramsci observa que:

[...] ante el crecimiento del poder político y social del proletariado y su ideología, algunos sectores del intelectualismo francés reaccionan a través de estos movimientos de “ir al pueblo”. El acercamiento al pueblo, por lo tanto, significaría una reanudación del pensamiento burgués que no quiere perder su hegemonía social sobre las clases sociales y que, para ejercer mejor esta hegemonía, asimila una parte de la ideología proletaria. Sería, señala Gramsci, un retorno a formas “democráticas” más sustanciales que el “democratismo” formal actual (2002c, p. 202).

Sin embargo, el sardo considera que este proceso de educación popular puede terminar haciendo exactamente lo contrario en la lucha por la hegemonía: “Hay que ver que incluso un fenómeno de este tipo no es muy significativo e históricamente importante y no representa un transición necesaria y un episodio de **'educación popular' indirecta**” (idem, 2002c, p. 203. Nuestro énfasis).

— Finalmente, en §104 de C7, Gramsci enfatiza que, en la fase moderna, “el rasgo más característico” de la lucha entre el Estado y la Iglesia es la “lucha por la hegemonía en la educación popular”. Rasgo al que están subordinadas las otras características (2004a, p. 159).

De las reflexiones de Cesare De Lollis, en **Reisebilder** (C8, §100), Gramsci llama “algunas notas interesantes sobre las relaciones entre la 'minoría' que hizo a Italia y el pueblo”, notas sobre hegemonía y educación popular: “Se me ocurrió leer en un diario que Italia ha estado demasiado preocupada por las escuelas primarias y populares [...], cuando el verdadero interés de la nación sería cuidar la educación de las clases altas” (DE LOLLIS apud GRAMSCI, 2002c, p. 215).

Con este “concepto totalmente *ancien régime*, incluida Contrarreforma”, observa De Lollis, buscamos volver al “concepto de educación como un privilegio de clase” y, por lo tanto, evitar que la cultura se acerque a las personas. Contrariamente a esta posición, De Lollis afirma: “para que la nación se modele en una verdadera unidad, es necesario que quienes la componen, todos se reúnan, en un cierto grado de educación” (2002c, p. 215).

El término **escuela popular** aparece por primera vez en C4, §53 y se repite en §11 de C16. En este párrafo, titulado “Relaciones entre el Estado y la Iglesia”, Gramsci explica cómo, en la Italia fascista de Gentile, la Iglesia recibe “la formación intelectual y moral de los más jóvenes (escuela primaria y secundaria)” y los intelectuales seculares “el desarrollo posterior de jóvenes en la universidad”. Como consecuencia, se puede observar que “la escuela primaria y secundaria es la **escuela popular** y pequeña burguesa”, y “la universidad es la escuela de la clase dominante”. Gramsci critica esta educación para los

simples y la pequeña burguesía, ya que solo “conocerán la educación dogmática”. Esto se debe a que, “monopolizada educativamente por la casta, [...] la mayoría de sus elementos no llegan a la universidad, es decir, no conocerán la educación moderna en su fase crítica-histórica superior” (GRAMSCI, 2001, p. 45. Nuestro énfasis).

En este sentido, Chiara Meta explica la comprensión gramsciana de la escuela “como una agencia educativa compleja, materializada a partir de una multiplicidad de estructuras sociales que se estratifican con el tiempo”. Además, según el autor, Gramsci aborda el tema escolar “integrado con el análisis del 'Estado Integral' y la mediación ejercida por una pluralidad de agencias educativas, de las cuales la escuela es solo una parte” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 245).

Meta señala que “el objetivo controvertido de C 12” es “el tipo de educación que tiende a separar el nexo entre educación y instrucción “. También señala que “la tarea fundamental que Gramsci atribuye a la escuela es promover un modelo educativo capaz de desarrollar y ampliar las capacidades de comprensión humana” (2017, p. 246).

Así, Gramsci critica a la Reforma Gentile por fracturar el sistema escolar, “entre la escuela primaria y media, por un lado, y la escuela superior, por el otro” (2004a, p. 42). El sardo entiende, continúa Meta, que la escuela “debe continuar con el objetivo permanente de la educación humana”. Para él, esta Reforma, “una expresión de un **modelo de sociedad liberal vinculada a una visión elitista de la política**”, es “incapaz de capturar la novedad fundamental de la sociedad moderna: la erupción de las masas en la vida política” (LIGUORI; VOZA, 2017, página 247. Nuestro énfasis).

Sin embargo, para Gramsci, aún según Meta, este brote de masas “impone un replanteamiento estructural de las modalidades de instrucción y transmisión del conocimiento” (C12, §1). Conocimiento que “es capaz de promover una reforma orgánica capaz de interpretar profundamente lo que necesita una sociedad fundada en la democracia” (ídem). En este sentido, la

solución a la “crisis de la organización escolar”, derivada del fascismo, solo puede llegar si es posible crear una única “escuela inicial de cultura general, humanista, formativa, que equilibre bastante el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente [...] y trabajo intelectual” (2004a, p. 33).

En este sentido, Giorgio Baratta señala “la importancia de Gramsci, la formación cultural del hombre”: “Particularmente significativo, observa, es la formación o 'elaboración' de un 'nuevo tipo humano' (C22, §3) en la 'sociedad de masas'” (C22, §15). Esta capacitación es para Gramsci, destaca Baratta de §3 del C24, “un enfoque temático”:

... es el que se refiere al ‘trabajo de formación educativa que desarrolla o debe desarrollar un centro homogéneo de cultura’, ‘la elaboración de una conciencia crítica que promueve y favorece’ o debe promover y favorecer, con el fin de ‘elaboración nacional unitaria de una conciencia colectiva homogénea’ (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 314),

Baratta también señala que, en el contexto de la escuela, el argumento de Gramsci “se desarrolla en base al conjunto de **capacitación-instrucción-educación**” (2017. Nuestro énfasis).

En diciembre de 1916, en la escritura política **¿Hombres o máquinas?**, publicada en **Avanti**, Gramsci comenta sobre la discusión en el Ayuntamiento sobre los programas de educación profesional y también el choque entre las corrientes humanistas y profesionales en el campo de la **enseñanza popular**. Sostiene que la escuela para el proletariado, incluso una profesional, es humanista, desinteresada: “Para el proletariado, es necesaria una escuela desinteresada. [...] en el que el niño tiene la posibilidad de formarse, convertirse en hombre, adquirir los principios generales que sirven para el desarrollo del carácter”. El pensador señala que es una escuela humanista y no una “escuela mecánica”; pero de “una escuela que no obstaculiza el futuro del niño y no obliga a su voluntad, su inteligencia y su conciencia en formación a moverse en un sentido preestablecido” (1976, p. 100).

Gramsci observa que “los hijos de los proletarios deben disfrutar de todas las posibilidades, todos los campos libres para poder realizar su propia

personalidad”. Advierte que “La escuela vocacional no debe convertirse en una incubadora de pequeños monstruos, educados áridamente para una profesión, sin ideas generales, sin cultura general, sin alma”. Él entiende que no hay incompatibilidad entre la cultura profesional y humanista: “Incluso a través de la cultura profesional, es posible transformar al niño en un hombre, siempre que sea una cultura educativa y no solo informativa, no solo práctica manual” (1976, p. 100).

### **Consideraciones finales**

Una vez, un gran educador, político perseguido simplemente por pensar y ayudar al pequeño a pensar, un pensamiento que molestó a las élites, escribió al analizar la crisis escolar en su país: “debido a la profunda crisis de la tradición cultural y la concepción de la vida” y del hombre, hay un proceso de degeneración progresiva”. Argumentó que “las escuelas profesionales [...], preocupadas por satisfacer intereses prácticos inmediatos, predominan sobre la escuela de formación, inmediatamente desinteresada”. Y, intrigado, agregó: “el aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y es alabado como democrático, cuando, en realidad, no solo está destinado a perpetuar las diferencias sociales, sino también a cristalizarlas”.

No, él no es un educador brasileño, ni son palabras relacionadas con nuestra crisis escolar/educativa. Sin embargo, bien podrían serlo, ya que son apropiados para nuestro país. Estas son las palabras de Gramsci, (C12, §2), de 1932, escritas en prisión, a las que fue condenado por el estado fascista italiano. Quien, en el “proceso de farsa”, había escuchado del fiscal cuando le pidió a los jueces su condena: “Es necesario evitar que este cerebro funcione” (COUTINHO; KONDER, 1978, p. 3).

El itinerario de la educación popular, seguido aquí desde la Ilustración europea, nos mostró, según Pallares-Burke, “si consideramos el estado de nuestra educación popular”, que heredamos “no solo las 'luces' sino también sus 'sombras'”. (2001, p. 53). En el siglo XXI, el neoliberalismo ha refinado sus armas



de dominación. En el caso de Brasil, el cierre actual de los canales de participación social, como el decreto 9.759, del 11 de abril de 2019, del actual presidente, que extingue a más de 600 Consejos Sociales y otros órganos colegiados responsables de importantes políticas públicas<sup>2</sup>. Además, el oscurantismo de la contrarreforma curricular de cuño económico, que excluyó la naturaleza obligatoria de las humanidades de la ciencia básica, la contrainformación generalizada, sobre todo, a lo “simple” a través de dispositivos hegemónicos privados, entre otros reveses, son necesarios y son funcionales a los intereses de las élites para implementar las “contrarreformas” del Estado. Desafortunadamente, estas medidas reciben la aprobación de una gran parte de la población, mantenida como rehén de un extraño sentido común, perteneciente a la élite gobernante, lo que no importa si se supera en una concepción unitaria del pensamiento.

Por lo tanto, desmantelan el frágil estado de derecho democrático para llevar a cabo su política económica. Prueba completa de que “el liberalismo económico no puede “proporcionar una distribución efectivamente democrática del poder” (CUNHA, 1980, p. 63). Y, aquí, solo entendemos la democracia como la democratización efectiva, la socialización de los poderes políticos (es decir, la participación y el control social del poder político), económico (capital al servicio del ser humano) y conocimiento (“El conocimiento es poder”, dijo Francis Bacon).

Hemos visto, como señala Cunha, que “la función ideológica de la educación para ocultar sus propios mecanismos discriminatorios y los del orden económico” es esencial para nuestra sociedad (1980, p. 58). Jargons como el que se le atribuye a Voltaire: “Educar mal a un hombre es disipar capital y preparar dolores y pérdidas para la sociedad”, solo sirve como una cortina de

---

<sup>2</sup> Decreto nº 9.759, del 11 de abril de 2019, “extingue y establece pautas, reglas y limitaciones para los cuerpos colegiados de la administración pública federal”. En su artículo 2, incluye en el concepto de colegiado: consejos, comités, comisiones, grupos, juntas, equipos, mesas, foros, salas y cualquier otra denominación otorgada al colegiado. Por lo tanto, extingue el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad, el Consejo Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, el Consejo Nacional para la Seguridad Pública, entre otros.

humo para evitar la comprensión real de la “crisis educativa”, su origen y sus oscuros intereses.

En este sentido, Aníbal Ponce problematiza “la confianza en la educación como palanca para la historia”. Señala que, “estrechamente vinculada a la estructura económica de las clases sociales, la educación, en cada momento histórico, no puede ser otra cosa que un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de estas clases”. Ponce entiende la educación como “el proceso mediante el cual las clases dominantes preparan las condiciones fundamentales de su propia existencia en la mentalidad y la conducta de los niños” (2007, p. 168s).

Unos días antes de morir, Paulo Freire escribió en una carta sus últimas palabras: “Si la educación por sí sola no transforma a la sociedad, tampoco cambia la sociedad” (2000, p. 67). Estas son palabras indignadas frente al asesinato el 20 de abril de 1997, en Brasilia, del indígena Galdino Jesús dos Santos. Pataxó, a quien, por “broma”, le prendieron fuego a su cuerpo por jóvenes. Palabras que reafirman la importancia y, al mismo tiempo, denuncian el fracaso de la educación.

Este desprecio sistémico por la educación popular, sin embargo, cuestiona la democracia liberal. Según James Abram Garfield, presidente de los Estados Unidos del 4 de marzo al 19 de septiembre de 1881: “La educación popular es la siguiente en importancia para la libertad y la justicia, sin la cual ni la libertad ni la justicia pueden mantenerse permanentemente”.

Darcy Ribeiro, al final de su conferencia durante el Congreso SBPC, en 1977, en el que discute “Sobre lo obvio” de la crisis educativa en Brasil, declara emblemáticamente: “la crisis educativa en Brasil de la que tanto se habla, no es una crisis, es un programa “. Y, después de argumentar que “no hubo fracaso en este asunto, sobre todo porque el requisito principal para la supervivencia y la hegemonía de la clase dominante que tenemos era precisamente mantener a la gente salvaje” (RIBEIRO, 1986), termina su conferencia en la que denuncia la “crisis” educación “como un tema político obvio. En resumen, las élites brasileñas

impiden e impiden una educación popular efectivamente democrática y emancipadora, en aras de la hegemonía, porque temen por sus intereses de clase.

En conclusión, frente a la actitud antidemocrática liberal endémica de buscar, de diversas maneras, evitar el acceso popular a una educación emancipadora efectiva, volvemos al razonamiento de Gramsci (C6, §168) de que este proceso puede terminar haciendo exactamente lo contrario en la lucha por la hegemonía, es decir, terminar produciendo una “educación popular indirecta” (GRAMSCI, 2002c, p. 203). Después de todo, la historia generalmente tiene sorpresas para nosotros.

### Referencias

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. *In*: BUFFA Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 10. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2002. p. 11-30.

COUTINHO, Carlos Nelson & KONDER Leandro. Nota sobre Antonio Gramsci. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 1-7.

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DANTAS JR., Hamilcar Silveira. Estado, educação e hegemonia: reflexões teórico-metodológicas da filosofia da práxis de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 20, p. 28-44. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4836/art04\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4836/art04_20.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas? *In: Escritos políticos*. Vol. I. Lisboa: Seara Nova, 1976. p. 99-102.

GRAMSCI, Antonio. O Congresso dos Jovens. *In: Escritos políticos*. Vol. II. Lisboa: Seara Nova, 1977. p. 263-266.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. *A filosofia de Benedetto Croce*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. *Jornalismo*. Vol. 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: o Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Literatura e folclore. Gramática. Apêndices. Vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002c.

LOMBARDI, José Claudinei (Coord.). Introdução. *In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011. p. 6-21.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1927)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das Massas: uma “sombra” no século das luzes. *In: VIDAL, D. G.; HILDORF, M. L. S. (Org.). Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 53-66.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio** – Ensaio insólitos. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986. Disponível em:  
[http://www.biolingua.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobreoobvio.pdf](http://www.biolingua.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf).  
Acesso em: 15 abr. 2019.

ROSA, Maria da Gloria de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1971.

## **SOBRE LOS AUTORES**

PERCIVAL TAVARES SILVA é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, mestre em Filosofia da Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), membro-fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação (NuFIPE), sócio-fundador da International Gramsci Society Brasil (IGS/Brasil) e membro de seu Conselho Fiscal (2015-2019) e editor da Movimento-Revista de Educação da UFF (2017). Atua como voluntário na Pastoral Operária da Diocese de Nova Iguaçu e no Fórum Grita Baixada. Professor aposentado da Universidade Federal Fluminense.

*E-mail:* perci.ts@gmail.com

SERGIO MIGUEL TURCATTO é mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, membro-pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Política e Educação (NuFIPE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG-E/UFF). Possui Pós-Doutoramento em Educação pelo PPG-E/UFF.

*E-mail:* turcatto.sergio@gmail.com

**Recibido en: 14.10.2019**  
**Aceptado en: 23.03.2020**