

EDUCACIÓN POPULAR Y ESCUELA PÚBLICA

*Martin Kuhn
Walter Frantz*

Resumen

La temática de este texto trata sobre la educación popular en el ámbito de la escuela pública. El objetivo es discutir si la escuela pública efectivamente se constituye, a lo largo de su trayectoria, en espacios de educación popular. Realizar una lectura histórica de la educación pública en Brasil ayuda a percibir quién son los sujetos que, a lo largo del tiempo, tuvieron acceso a la escuela pública, permanecieron en ella y tuvieron éxito. Reflexionar sobre tal trayectoria ayuda a deshacer el mito de que la escuela, por ser pública, por sí sola, ya se caracteriza como educación popular. Permite visualizar que, a pesar de que haya existido un aumento de las clases populares a la escuela pública, todavía no se trata de educación popular, sino que más bien de educación de lo popular.

Palabras clave: escuela pública - educación de lo popular - educación popular

Resumo

A educação popular no âmbito da escola pública é a temática deste texto. Objetiva discutir se a escola pública efetivamente se constitui, ao longo de sua trajetória, em espaço de educação popular. Recorrer a uma leitura histórica da educação pública no Brasil ajuda a perceber quem são os sujeitos que, ao longo do tempo, tiveram acesso à escola pública, permaneceram nela e obtiveram sucesso. Refletir sobre tal percurso ajuda a desfazer o mito de que a escola, por ser pública, por si só, já se caracteriza como educação popular. Permite visualizar que, mesmo em um contexto de acesso crescente das classes populares à escola pública, ainda assim não se trata de educação popular, mas de educação do popular.

Palavras-chave: escola pública - educação do popular - educação popular.

Summary

The theme of this text is about popular education in the field of public school. The aim is to discuss if public school effectively constitutes, along its path, in spaces of popular education. Make a historical reading of public education in Brazil help to perceive who are the subjects that, over time, had access to the public school, remained in it and succeeded. Reflect on this path helps to break the myth that school, being public by itself, is already characterized as popular education. Displays that, although it has been an increase in the working classes to public school, not yet it is popular education, but education rather of popular.

Keywords: Public school - Education about popular - Popular education

Introducción

La discusión de la educación popular en el espacio de la escuela pública es por lo menos controversial. La constitución de la escuela pública como espacio de educación popular y no de lo popular figura entre tantos aspectos importantes a ser problematizados. Comprender el sentido de la educación popular, de la educación de lo popular en la escuela pública, es fundamental para visualizar posibilidades de que la escuela pública se pueda constituir en espacio efectivo de educación popular.

¿Qué se comprende por educación popular? ¿Qué se comprende por educación de lo popular? ¿Qué implica pensar la escuela pública como espacio de educación popular? Esas interrogantes, entre otras, buscan orientar esta reflexión. Comprender cuáles son las implicancias de la educación popular en el ámbito de la escuela pública ayuda a deshacer el mito de que la escuela pública, por sí sola, ya es educación popular. El trabajo, entonces, trata acerca de las críticas dirigidas a la educación popular y su supuesta responsabilidad por el creciente fracaso de la escuela pública. Buscar las razones históricas por las cuales adjudicamos el fracaso de la escuela pública a la educación popular, nos ayuda a dilucidar este tema.

Contextualización

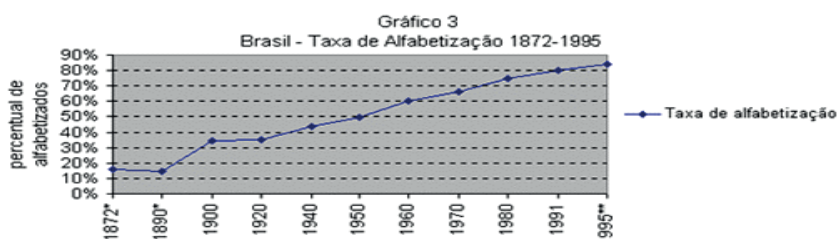
El acceso a la escuela primaria pública y gratuita para todos los ciudadanos brasileiros fue legislado en la Constitución de 1824. De esta manera, las Constituciones de 1891, 1934, 1937 y 1946 mantuvieron la idea de que todos los ciudadanos tienen el derecho acceder a la escuela pública gratuita, y algunas se definen gratuita y obligatoria. De esta forma, es deber del Estado garantizar la oferta de educación para todos. De igual manera, se sabe que tal garantía pasa por diferentes percepciones a lo largo del tiempo. La Constitución de 1967 y la de 1969 establece la enseñanza básica obligatoria de 8 años, de los 7 a los 14 años. Tal prerrogativa constitucional es efectiva por la Ley nº 5692/1971 que implementa la enseñanza de 1º, 2º y 3º año. Tal estructura es mantenida por la Constitución de 1988. La LDBEN nº 9394/1996, además, redefine los

niveles de educación en básica y a nivel superior. En el caso de la enseñanza fundamental, así ahora nominada, la referida ley apunta a la posibilidad de su ampliación, lo que se efectuó por la Ley nº 11.274/2006.

La referencia a la educación en las constituciones brasileras es importante para comprender que existe una orientación que atraviesa los dos últimos siglos de nuestra historia de la educación. Sin entrar en el mérito de las garantías efectivas de los principios constitucionales, ya que no es esa la intención de este texto, Vieira (2007) apunta que la reflexión sobre las cartas constitucionales permite visualizar discursos contradictorios en nuestra historia de la educación. Así, la casi universalización de la enseñanza fundamental, hoy, se constituye en un largo proceso, marcado por contradicciones sociales, políticas, económicas y culturales.

A pesar de las garantías constitucionales, lo que asegura la creciente institucionalización de la escuela no ha significado en la práctica que tales prerrogativas fuesen efectivas. Observando el gráfico que aparece más abajo es posible visualizar la realidad de acceso a la escuela a lo largo de nuestra historia de la educación. Además de apuntar los índices de alfabetización, es posible también preguntarse por el porcentaje de la población que tenía acceso y condiciones de permanecer en la escuela.

Tabla N°1



Fuente: IBGE, *Anuario Estadístico de Brasil*. *Tasa calculada sobre la población total. **Tasa para la población con 7 años o más.

Alberto Carlos Almeida (2012), en el análisis del gráfico de arriba, apunta que en “1940 la tasa de analfabetismo alcanza cerca del 61%; en el PNAD de 1995 ella es de 16%, en que pese a la distorsión resultante de analfabetismo para 1995 es medido en personas con 7 años o más de edad y no para 5 años o más”.

Señala también que “la disminución ocurrida entre los censos de 1940 e 1980 es en sí ya bastante significativa: en 1980 el analfabetismo era de 35%, una reducción de casi 50% en cuarenta años”. Afirmar que existe “[...] un aumento expresivo y consistente de alfabetización de la población durante todo el siglo XX. En 1900, apenas 34,7% de las personas con 15 años o más de edad eran alfabetizadas. En el final de ese siglo, ese indicador era de 80%. Un aumento de poco más de 130%”.

Si bien los datos que siguen presentan pequeños desencuentros con los datos de arriba es interesante observar las tasas de analfabetismo en las últimas décadas de la educación brasileira. En el periodo de 1970, 1980 y 1991 ocurre una progresiva reducción en los índices de analfabetismo, de 33,6%, 25,4%, y 0,1% respectivamente¹. En 2001 esos índices se reducen a un 11,4% y, respectivamente, en el 2011 a 7,9%². Se pueda inferir a partir de los datos que hay una correlación entre la reducción de las tasas de analfabetismo y el progresivo aumento en los índices de acceso de la población a la escuela pública a lo largo de esas décadas.

Además de la constatación de estos datos, lo importante aquí, es preguntarse acerca de quién tenía acceso y condiciones efectivas de permanecer en la escuela. Las políticas educacionales implementadas a partir de la década de 1930 apuntan a una progresiva oportunidad de acceso a la escuela. Celso Beisiegel (1986, p. 383) afirma que a partir de este período ocurre:

“[...] la progresiva extensión de las oportunidades de acceso a la escuela, en todos los niveles de enseñanza, para sectores cada vez más amplios de la colectividad –o, en otras palabras, el denominado proceso de democratización de enseñanza– sin duda alguna aparece como el elemento central en los cambios entonces observados. Sobre el impacto de esta democratización de las oportunidades, en pocas décadas, la antigua enseñanza creada y organizada para atender las necesidades de las minorías privilegiadas vienen siendo substituida por un nuevo sistema de enseñanza, relativamente abierto en el plano formal y, por lo menos tendencialmente, accesible a la mayoría de la población”.

Dentro de ese contexto de modernización del país, se crea el Ministerio de Salud y Educación y, a partir de las Leyes Orgánicas de Enseñanza (1942 a 1946), también conocida como Reforma Gustavo Capanema, se vincula la educación a la política económica de Getúlio Vargas. Asimismo, la educación rural contempla políticas de fijación en el campo y la política urbana se vuelca a la formación técnico-profesional buscando calmar los ánimos de los movimientos de trabajadores.

Shiroma (2001) afirma que, por primera vez, en nuestra historia, las políticas educacionales son alineadas al proyecto de desarrollo del país. Políticas de acceso y fijación del hombre rural al campo y en los espacios urbanos políticas de formación de trabajadores como forma de silenciar las efervescencias sociales del momento.

De esta manera, la escuela pública del inicio de los años 40 hasta el inicio de los años 70 contempla un aumento progresivo de su oferta, aunque todavía no se constituye en una escuela para todos. Era pública, mas privatizada

¹ **Fuente:** IBGE, Censo Demográfico. Alfabetización e Instrucción. Disponible en: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4&sv=49. Acceso 05 de diciembre del 2012.

² **Fuente:** IBGE, Investigación Nacional por Muestra de Domicilios 1992/2011. Alfabetización e Instrucción. Disponible en: http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4&sv=49. Acceso 05 de diciembre del 2012.

en la medida en que solamente los que tenían condiciones y oportunidades se mantenían en la escuela. El acceso a la escuela secundaria, permitida por medio del Examen de Admisión generaba la posibilidad de estudios de un gran grupo de la población. En este sentido, la escuela denominada pública estaba distante de ser pública, ya que no aseguraba el acceso, permanencia y continuidad para todos los ciudadanos. Y que además se considere el dualismo en ella existente, una escuela profesional para los hijos de trabajadores y una escuela propedéutica para los hijos de la clase acomodada.

Todavía, en el contexto de los años 50, 60, 70 y hasta mediados de los años 80, es pertinente hacer referencia a las teorías desarrollistas que orientan las políticas económicas del país y que impactaron directamente en la educación. Los acuerdos MEC-USAID³ expresan bien ese alineamiento. La Teoría del Capital Humano o el entendimiento que la educación sería la responsable tanto por el fracaso cuanto por el éxito de un país y del propio individuo está aún en boga. Asume la educación, en esa perspectiva, una tarea fundamental en el desarrollo del país. Así, las políticas educacionales, por medio de la Ley n° 5.540, de 1968, reforman la enseñanza superior y la Ley N° 5.692, de 1971, reorganiza la educación básica, creando la enseñanza de 1° y 2° grado, alineando la educación al proyecto desarrollista de la dictadura militar instaurada en 1964.

En el ámbito de la educación básica, se estrecha la relación con la profesionalización precoz de los hijos de trabajadores por medio de la formación profesional técnica. Precaria o no, a partir del 5° básico, se inicia la inserción en el mundo productivo por medio de disciplinas de índole profesionalizante. La enseñanza media, a su vez, es estrictamente profesionalizante, una escuela alineada a la lógica productiva, sin considerar la calidad de esa formación, duramente criticada por distintos autores (Ghiraldelli, 2006; Libâneo, 2011; Saviani, 1986; Arroyo, 2001). Para las clases acomodadas, por medio de subterfugios, se asegura una formación propedéutica, de carácter enciclopédico, para proseguir en la enseñanza superior.

En este sentido, la ampliación de la obligatoriedad de los 7 a los 14 años encamina la educación hacia una progresiva universalización y, al mismo tiempo, a un creciente proceso de precarización de la escuela pública por medio de su instrumentalización. La expansión cuantitativa, sin una debida reestructuración de la escuela y de todos sus procesos, implica la pérdida de esta cualidad, la escuela para unos pocos. Una escuela ofertada para muchos, pero con altos índices de fracaso. Así, esa nueva población que llega en masa a la escuela reprueba, evade, abandona. Es excluida, no por no tener condiciones de aprender, sino porque no es contemplada su historia, su cultura, sus trayectorias de vida. El acceso de esos nuevos sujetos a la escuela implica una reorganización del currículo, de la formación de profesores, de nuevas orientaciones didácticas y pedagógicas. Así entendida, la universalización viene acompañada por un proceso de precarización o pérdida de calidad. Interrogar sobre lo que es una escuela de calidad y lo que es necesario que sea para ofrecer una escuela de

³ Conjunto de 12 acuerdos firmados entre el **Ministerio de Educación (MEC)** y **United States Agency for International Development (USAID)**, que tenían como objetivo promover la reforma brasilera a lo largo del periodo de la dictadura militar.

calidad para todos, es imperativo, es una de las cuestiones en pauta en la actualidad.

La Ley nº 5.692, de 1971, implementa la obligatoriedad de la enseñanza de 1º grado (equivalente a los cursos de primero a cuarto básico). El impacto de tal orientación constitucional y educacional necesita ser reflejado. Teníamos una escuela para pocos, elitista, selectiva y excluyente, entendida como escuela de calidad. Es por ello, que su oferta obligatoria a todos los niños y adolescentes de los 7 a los 14 años impacta profundamente la educación brasileira. Así, la estructura escolar disponible cuantitativamente no consigue atender la demanda. El número de escuelas, la infraestructura física, humana y pedagógica no es correlativa con las nuevas exigencias. Del mismo modo, el número excesivo de alumnos por clase, la estructura precaria y la incapacidad docente para atender esos nuevos sujetos que llegan a la escuela, resulta complejo de resolver.

Ampliando la mirada sobre lo que significa la creciente universalización de la enseñanza fundamental, proceso aún no concluido, se genera un progresivo aumento de las clases populares o trabajadoras a la escuela pública. El acceso de las clases populares a la escuela pública no significó, a su vez, una escuela dirigida para las clases populares. A pesar de que existió la incorporación de nuevos sujetos a la escuela, ésta mantuvo básicamente los mismos presupuestos. Una práctica educativa que no los incluye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, a partir de los años 80, además de una intensa discusión de los fundamentos de la educación y sus perspectivas metodológicas, se acentúa, conforme Romualdo de Oliveira (2007, p. 667), la [...] “importancia del debate acerca de la calidad de enseñanza como componente de derecho a la educación”.

La afirmación de la escuela pública de calidad, innumerables veces anunciada en diferentes discursos y que se perdió, es esta: una escuela para pocos. Para los hijos de la clase trabajadora o populares, en el entender de Manacorda (1991), caben dos alternativas, lo primario y lo profesional, para su rápida inserción en la vida productiva, y, para las otras clases, la enseñanza media/superior, para las cuales la escuela es una extensión de las posibilidades de ascenso y continuidad de las trayectorias familiares. Es una escuela pública, pero no asegura a todos sus garantías.

La faceta pedagógica de ese proyecto estaba alineada a la psicología del comportamiento skineriana, a una escuela de carácter técnico, o sea, preparación técnica para el mercado de trabajo. La reducción de la pedagogía al saber hacer se estrecha. Entrenamiento, repetición y memorización buscan crear la escuela del mercado de trabajo y, por otro, la forma de asegurar la ideología de seguridad nacional. En ese contexto, se producen también prácticas reflexivas que buscan respuestas para nuestra condición de subdesarrollo, entre ellas, está la Teoría de Dependencia. Teoría que sustenta, entre otros aspectos, que el subdesarrollo es producido por una coyuntura política y económica, que refuerza las estructuras de subdesarrollo de unos y asegura el desarrollo de otros por medio de procesos de explotación y de sumisión, conforme lo señalan Cardoso y Faletto (2004).

En el ámbito de la educación, la emergencia de las teorías críticas profundiza la reflexión sobre la relación educación y sociedad. Contexto en que la educación y la escuela son comprendidas como instituciones que reproducen

las contradicciones de la sociedad, por tanto, instituciones de reproducción, de violencia simbólica. Establet y Baudelot (1971) apuntan a la escuela como una institución dual, tal cual es la estructura social, una escuela para las clases trabajadoras y otra para las clases acomodadas. Entre otros, Bourdieu y Passeron (1975) y Althusser (1985) apuntan a que la escuela permanece reproduciendo en su estructura, en su currículo, en sus contenidos, en su organización, en su lenguaje y en sus relaciones una determinada estructura social, política, económica y cultural. También en el contexto brasileiro innumerables pensadores se ocupan de esas temáticas. Paulo Freire, a partir de los años 80, se torna una referencia al problematizar la educación brasileira y apunta para ella otra alternativa.

Retomando la dinámica histórica de las últimas décadas, específicamente 80 y 90, se expandió significativamente la oportunidad de acceso y permanencia en el sistema escolar para amplios grupos de la población, conforme (Beisiegel, 1986), haciendo que, al final del siglo XX, la enseñanza fundamental obligatoria fuese prácticamente universal en lo que dice relación con el acceso. De la misma forma, afirma Oliveria (2007: 667), “La enseñanza media se expandió en los últimos años y la enseñanza superior viene creciendo de manera significativa”. Contexto en que la cuestión de la calidad se manifiesta problematizando los altos índices de exclusión generados por la reprobación y evasión de períodos anteriores. Analizando los datos, MEC/INEP apuntan que, en 2002, hay una tasa de matrícula líquida de 97% en la enseñanza fundamental, lo que, según el autor, indica un proceso de universalización de esta etapa de enseñanza. Reitera que tenemos, al igual que en aquel momento, años 80 y 90, condiciones de atender a todos los niños situados en la obligatoriedad de enseñanza, o sea, de los 7 a los 14 años. En ese sentido, si el acceso a la escuela pública no se constituye más en un problema, se resaltan cuestiones de permanencia y de éxito en la escuela con calidad.

En ese recorrido, lo que se visualiza es que, aunque exista un aumento en el acceso de las clases populares a la escuela pública, esto no se trata de educación popular. Es una educación y una escuela con creciente acceso de lo popular, pero con contenido burgués. Es una escuela de lo popular que en sus procesos reproduce las contradicciones sociales de injusticia, de explotación, de exclusión de la diversidad que llega a ella. Con ese entendimiento, se torna pertinente discutir la cuestión central del texto: ¿Qué se comprende por educación de lo popular? ¿Qué se comprende por educación popular? y ¿qué implica pensar la escuela pública como espacio de educación popular?

Educación de lo Popular y Escuela Pública

Los años 80 y 90 fueron ricos en reflexiones sobre la educación pública. La Constitución Ciudadana de 1988, y la LDBEN n° 9.394, de 1996, especialmente esta última, atendió las expectativas de las vertientes más críticas y progresistas de la educación, apuntando amplias posibilidades. Demo (1997) dirá que, con la referida LDBEN, la educación podrá dar un salto de calidad o permanecer tal cual está. También las reflexiones sobre la educación popular, en ese momento, son prósperas, particularmente a partir del ideario pedagógico de Paulo Freire.

Poco a poco ese ideario entra en la escuela pública y acaba presentándose como una alternativa a la educación.

En el contexto de Río Grande del Sur (1999-2002), por medio de un gobierno democrático y popular, se experimentan prácticas de educación popular por medio de la “Constituyente Escolar”. La constituyente escolar se genera en movimiento de construcción colectiva de la escuela pública, envolviendo toda la comunidad escolar. No obstante, en tal contexto, es ingenuo decir que la escuela pública asume una perspectiva popular, una vez que hacer tal afirmación implica considerar sus presupuestos. Son experiencias ricas que permiten percibir que otra alternativa de educación es posible. Con todo, ante tales consideraciones, rescatar qué es lo popular es fundamental.

El término popular, como todos los conceptos, es dinámico y se construye a lo largo de nuestra historia. Tal discusión es claramente presentada por Paludo (2001). En Brasil, en la Colonia e Imperio:

“[...] el no-pueblo era el rey, los con dinero o títulos de nobleza, los políticos y los padres. Lo popular era el pueblo. Formaban la clase más baja, constituida por los hombres libres (aquí nacidos o inmigrantes sin suerte) que permanecían en el borde del desarrollo económico y que se ocupaban de actividades no nobles, esto es, servicio y de subsistencia... Los esclavos no eran nada, o mejor, eran mercancía. Eran los populares, una vez que, en el orden construido y establecido, tanto en la Colonia como en el Imperio, eran el pueblo, o sea, los sin derechos, sin dinero y sin-poder” (p. 31).

En la República, según la autora, popular:

“Son los segregados del proyecto de modernidad brasileiro económico y cultural, entendiéndose por cultura la instrucción y los códigos de acceso a la inclusión económica, política y cultural. [...] Esto es, individuos y grupos explotados económicamente, desvalorizados y discriminados culturalmente y dominados políticamente. [...] Son los sin-tierra, los sin-techo, los sin-comida, los negros, los sin dinero, las mujeres pobres, los trabajadores de la industria, de la agricultura y del comercio que no ganan lo suficiente para sobrevivir, los vendedores ambulantes, las prostitutas, los viejos desamparados, los niños y jóvenes de la calle...” (2001, p. 33).

Conforme Paludo (2001), los estudios sobre los movimientos sociales entre los años 1970 y 1980 amplían la comprensión del término popular. Para ella, además de los grupos referidos:

“el ‘mosaico heterogéneo’ de lo popular fue siendo descubierto. En ellos conviven, lado a lado, el subempleado, el jornalero, el empleado regular, el temporero, el peón, el allegado, el inquilino, la empleada doméstica. Pero también conviven el niño abandonado, el niño desamparado, el docente sin recursos, el adulto no-alfabetizado” (p. 43).

En los años 90, se agrega, al mosaico arriba apuntado, diferentes movimientos sociales de carácter popular o comprendidos por Paludo (2001) “[...] como conjunto social de sectores organizados de las clases populares, cuya praxis se orienta, por la necesidad y deseo de mejorar las condiciones de producción y reproducción de la propia existencia y por la perspectiva, más o menos consciente, de construcción de nuevos ordenamientos sociales, económicos, políticos y culturales” (p. 45). En este escenario, Elizabeth Oliveira (2011, p. 169) apunta que:

“[...] las propuestas de educación popular no se limitan a las experiencias de educación política de las masas, o de alfabetización de jóvenes y adultos de la enseñanza suplementaria para fracciones de los grupos populares, realizados predominantemente en espacios no escolares de la sociedad civil. Ellas se consolidan, también, en experiencias de escolarización regular, bien como en experiencias extraescolares de preparación para la escolarización de nivel superior”.

Este escenario ayuda a entender lo que se entiende por el término popular. Ahora el concepto es dinámico y agrega nuevos sujetos, los grupos sociales, lo que permite hacer algunas consideraciones. ¿Del mosaico de sujetos, grupos y movimientos mencionados, quién efectivamente tiene acceso, permanencia y éxito en la escuela pública? En 1940, la tasa de analfabetismo era de 61%, ¿quiénes eran los privilegiados, quiénes tenían acceso a la escuela? A pesar del creciente proceso de ampliación de la oferta de la escuela pública, en 1970, hay 33,6% de no alfabetizados, se puede reiterar la cuestión, ¿quién no tuvo acceso a la escuela pública? Si en el 2011, conforme a la tabla 3, el índice de no alfabetizados es de 7,9%, cabe preguntarse ¿quiénes son esos sujetos?

La hipótesis que orienta la presente reflexión es que la escuela pública, en Brasil, en ningún momento fue popular. No fue por vía de la garantía del acceso, permanencia y éxito, a pesar del progresivo proceso de universalización de la escuela pública, tampoco fue por la vía de los presupuestos teóricos de la educación popular. Así, la trayectoria histórica de nuestra historia de la educación permite considerar que el acceso de las clases populares a la escuela pública siempre tuvo sus restricciones. El mismo límite se presenta desde el punto de vista de una propuesta dirigida a las clases populares y que se presentase un otro proyecto de sociedad.

A pesar de las políticas de ampliación de la escuela pública que se inicia en los años 40, intensificada a partir de la década del 70, todavía la escuela pública no se constituye en espacio de educación popular. Y, aunque al final de los años 80 y a lo largo de la década de los 90, en que los presupuestos de la educación popular se adentran y pasan a ser discutidos y experimentados en la escuela regular pública, ella no se caracteriza como educación popular. Aquí pasa a tener sentido la comprensión de Paludo (2001) de que nuestra escuela pública se constituye en espacio de educación de lo popular, más no una educación popular. En este escenario, decir que la educación popular fue y es responsable por la pérdida de calidad y fracaso de la escuela pública es un equívoco o un discurso intencionado para descalificar aquello que se comprende por educación popular.

Recorriendo una vez más a Paludo (2001, p.65), por educación de lo popular se entiende:

“Se designa, [...] una comprensión de la educación instituida, pública o no, como una práctica social construida históricamente. Esta práctica social se realiza mediada por sujetos políticos y recursos, que se articulan en torno de diferentes campos de fuerzas políticas y culturales. Estas fuerzas disputan entre si la dirección para las prácticas educativas (fines y medios) y se articulan de forma orgánica con la perspectiva de determinados direccionamientos (proyectos) económico, político y cultural de la sociedad en su conjunto. La esfera de la educación –calificación humana–, de este modo, es entendida como espacio de disputa de hegemonia, así como las esferas de la política y de la economía” [...].

En el contexto brasileiro de la universalización de la oferta de la escuela pública, aún se preserva la educación de lo popular y no una educación popular. Es una escuela fundada en los principios burgueses, liberales. De esa forma, es en la lucha contra un Estado burgués y capitalista que la educación popular encuentra y funda su ideario. Así, el entendimiento de la escuela pública como escuela popular aún no es una realidad. Tampoco se puede afirmar que la educación popular es responsable por el fracaso de la escuela pública, como fue alardeado por tantos medios. Quién sabe, en el contexto actual del neoliberalismo, se puede entender el porqué de la necesidad de descalificar toda y cualquier forma de manifestación de la educación popular que prospera en la escuela pública. El capitalismo entiende la escuela como una institución organizadora y productora de capital humano (Laval, 2004). Y, en este sentido, ella mantiene el compromiso con una sociedad para algunos. Por tanto, la escuela es un espacio de disputa ideológica. La escuela pública, en la perspectiva de la educación popular, es vista además de la lógica productiva o del mercado, como posibilidad de construcción de una o de otra sociedad, de uno o de otro ser humano, de una o de otra civilización. Son percepciones distintas del proyecto educacional y, quien sabe, por eso uno de ellos necesita ser descalificado.

Educación Popular y Escuela Pública

Frente al panorama presentado, en un proceso creciente de universalización de la escuela pública para las clases populares, todavía no se puede hablar de educación popular, pues educación popular no significa solo oferta, acceso, permanencia y calidad indistintamente. Además de eso, ella se orienta por un conjunto de presupuestos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, antropológicos, éticos y pedagógicos que necesitan ser preservados. En esos términos, se distingue educación de lo popular de la educación popular.

Para Paludo (2001, p. 91), es a partir de los años 60, con Paulo Freire y su pedagogía liberadora:

“[...] que en Brasil se tiene, por primera vez, de forma consistente, una pedagogía anunciada de las clases populares. Por primera vez, se comienza a concebir una pedagogía brasileira (y latinoamericana) que

considera la realidad brasilera con vistas a su transformación, en que las clases populares asumen un papel central”.

Es propiamente en los años 80, con las teorías críticas y el retorno de Paulo Freire de su exilio político, que la educación popular extiende sus horizontes de penetración, inclusive para el ámbito de la escuela pública. Es en ese contexto, conforme Paludo (2001, p. 96), “[...] *que la educación popular gana la posición de una concepción que asocia los procesos educativos a la acción política y social de las clases subalternas con vista a la transformación social, [...]*”.

El término educación popular, exactamente por encontrarse en el ámbito de la cultura, asume un dinamismo que se actualiza en sintonía con las transformaciones sociales. Según Torres (2008) comprende por educación popular:

“[...] un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías”.(p. 22).

En esta perspectiva, la educación popular es, al mismo tiempo una crítica a la educación institucionalizada, como también, se presenta como una otra posibilidad educativa. Para Mejía (2011), se trata de una propuesta de educación volcada a la emancipación humana y a la transformación de la sociedad. Apunta, además, a que la educación popular fundamenta una crítica en cuatro ámbitos: epistemológico, concepción pedagógica, enfoque pedagógico y enfoque metodológico.

La epistemología presente en las prácticas de educación popular cuestiona la pretensión epistemológica universalizante presente en el paradigma moderno, abriendo espacio para otros saberes y prácticas sociales. El diálogo epistemológico y su fundamento permite, conforme Mejía (2011), el reconocimiento de la diferencia y de la diversidad cultural y constituye la posibilidad de cuestionar el poder de la cultura hegemónica, viendo en esta posibilidades y potencialidades emancipadoras (Cf. pp. 30, 31). En este sentido, la epistemología inherente a la educación popular:

“Centra su propuesta en una crítica a la modernidad, en cuanto su pretendida universalidad significa una violencia epistémica, ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades” (p. 53).

Articulada a esa perspectiva epistemológica, hay una concepción pedagógica. Esta, a su vez, funda su acción crítico-transformadora volcada a la emancipación humana. En este sentido, afirma Mejía (2011) la educación necesita ser comprendida en el ámbito de la sociedad y en el contexto de las relaciones de poder. En esta óptica, “La educación se convierte en una opción por transformar las formas de poder que dominan y producen exclusión y segregación en la sociedad” (Mejía, 2011: 56).

En el ámbito pedagógico, esta perspectiva crítica, transformadora y emancipadora de educación “[...] *que, tomando el contexto y la cultura, generan propuestas de transformación de los entornos, los sujetos, las prácticas cotidianas a partir de metodologías participativas y el análisis de la sociedad*” (Mejía, 2011: 59), se vuelcan a la construcción de una otra sociedad. En este sentido, todo enfoque pedagógico trae inherente una perspectiva epistemológica y una determinada concepción pedagógica que se materializa en la práctica educativa por medio de diferentes prácticas metodológicas.

En el ámbito del acontecer educativo, en relación al cara a cara de los aprendizajes (Marqués, 1995) es que se realiza la didáctica (dimensión metodológica) de un determinado enfoque pedagógico. Del punto de vista del proceso, el enfoque pedagógico de la educación popular se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza. Así, conforme con Mejía (2011), su énfasis se vuelca a estrategias:

“[...] en donde se hacen visibles las interacciones, las herramientas didácticas, o dispositivos utilizados, la organización del tiempo y el espacio, y muestra una ruta a seguir con los pasos detallados para lograr resultados específicos de aprendizaje en la esfera de la propuesta pedagógica [...]” (p. 59).

Situada en esa comprensión, la educación popular se constituye como espacio y tiempo de innovación y de transformación pedagógica en el ámbito de la teoría y de la práctica educativa institucionalizada. Así, la pedagogía propuesta por la educación popular se constituye como crítica al formalismo de la escuela tradicional y del comportamiento, instruccionalista y transmisiva. La reducción de la pedagogía a la dimensión instrumental—didáctica, metodología, procedimientos, técnicas—es estratégico en el proceso de vaciamiento crítico-reflexivo del fenómeno educativo. Se pierden las bases paradigmáticas, concepciones y enfoques que fundamentan las diferentes prácticas pedagógicas.

De esa forma, la racionalidad instrumental, que traspasa a la escuela moderna, reduce la educación a la instrucción, transmisión de saberes asolados del mundo social y de la vida de los sujetos. En este escenario, también en el ámbito de la docencia, el modo de decir o de ser del profesor y su hacer son alienados. O sea, el profesor no comprende los fundamentos y presupuestos del fenómeno educativo y de su profesión, tampoco comprende el sentido de su hacer. Su ser y hacer carecen de protagonismo, situados en un contexto social y de práctica educativa.

La práctica educativa liberadora, en este sentido, tiene por finalidad constituir a los sujetos en protagonistas, emancipados, capaces de actuar en el sentido de transformar la sociedad que los somete y los oprime. Freire (1995: 36) expresa bien ese sentido.

“Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo [...]. La liberación por esto es un parto [...]. El hombre que nace de este parto es un hombre nuevo que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que es la liberación de todos. La superación de

la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo no siendo más opresor; no siendo más oprimido, más bien siendo hombre en proceso de liberación”.

La escuela pública como espacio de educación popular y no de educación de lo popular está, por tanto, asociado no tanto a las clases sociales que la frecuentan, sino que mucho más a un conjunto de presupuestos que se sustentan y orientan a su acción pedagógica. Torres (2008) presenta un conjunto de características que le imprimen el carácter de educación popular. Sintéticamente se pueden expresar en: a) Lectura crítica de la realidad social; b) Intencionalidad política emancipadora frente al contexto social vigente; c) Acción intencional de contribuir al fortalecimiento de sujetos históricos capaces de protagonizar el cambio social; d) La educación popular busca afectar la subjetividad popular; e) Utilización de metodologías educativas dialógicas, participativas y activas.

Las características expresadas permiten que se afirme, con cierta tranquilidad, que la educación popular no está efectivamente en el contexto de la escuela pública. Tal declaración, no permite que se generalice la realidad, una vez que tenemos experiencias pedagógicas, como en Brasil, que se inscriben en el ámbito de la educación popular. Mejía (2011: 82) apunta que:

“Los educadores populares asumen ésta como una concepción educativa que tiene sus prácticas, conceptualizaciones, pedagogías y metodologías, mediante las cuales hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y hace una propuesta de emancipación y de transformación de esta sociedad para construir una más humana y justa de los procesos educativos, mediante los cuales realizan su trabajo en la sociedad”.

La escuela pública de carácter popular está profundamente implicada, por medio de su hacer educativo, con la liberación y la emancipación humana de todas las formas de explotación y sumisión producidas por el poder político, económico, cultural, etc. Se constituye en práctica pedagógica que busca desarrollar sujetos capaces de transformar la sociedad. En este sentido, rompe los muros de la escuela y se funde con la vida de la comunidad, participando de la construcción de proyectos emancipadores y transformadores. La propuesta de educación popular no se configura solamente como una crítica a una escuela de carácter reproductivo, sino que mucho más que eso, trata de la crítica a una determinada forma de sociedad y a la posibilidad de construir otra. En estos términos, la educación es un acto político. En este sentido, abrir la escuela pública a la educación popular es una acción desafiante. Corteze (2011: 148) afirma que:

“Percibir la diferencia entre la educación neoliberal y la popular es fundamental para entender el papel de la escuela pública. La escuela, como espacio de disputa hegemónica, se puede abrir más a la educación popular para que incluso dentro del capitalismo, se pueda cuestionar y de esta forma, responder mejor a las aspiraciones de lo popular presente en lo público”.

La educación popular, en cuanto acto político, busca rescatar los diferentes grupos y movimientos sociales que han sido históricamente excluidos para darles la palabra. Diferente de la educación de lo popular, la educación popular busca rescatar los silenciados de la historia, los oprimidos, los excluidos, los explotados. De una educación para el silencio, para la alienación, para la sumisión, para ahora ser una educación liberadora.

Consideraciones Finales

Al final de este trayecto reflexivo, se tornan más claros algunos puntos. Primeramente, hay una confusión en la comprensión del sentido de la educación de lo popular y de la educación popular. Se reitera el entendimiento de que la escuela pública se constituye en espacio y tiempo educativo de los grupos sociales populares, pero preserva prácticas de la pedagogía moderna liberal, tradicional y tecnicista. Así, la escuela pública, a pesar de tantas experiencias exitosas de educación popular, aún no se constituye como tal. Sin embargo, la educación popular no puede ser responsabilizada por el fracaso de la escuela pública.

Un segundo punto a ser tratado refiere a los fundamentos de la escuela pública. Así, en cuanto la escuela no rompa con el paradigma, las concepciones, los enfoques, las metodologías, las didácticas, los procedimientos y las técnicas instauradas por la perspectiva occidental moderna de pedagogía, de educación y de escuela, no hay posibilidad de constituirse en escuela pública como espacio/tiempo de educación popular. Esta continuará siendo un espacio/tiempo restringido a la socialización homogenizadora, transmisiva, instruccionalista y de reproducción social. Una escuela desligada del contexto social y de la vida con total sentido, la posibilidad de constituir la escuela pública como espacio de educación popular en este escenario suena hasta paradójal.

¿Cómo se puede decir que la escuela pública es un espacio de educación popular que acoge los procesos de aprendizaje y de enseñanza del pueblo, los hijos y las hijas de trabajadores, su cultura, sus prácticas sociales, sus vivencias y sus conflictos si no se les contempla en su práctica educativa? El tercer punto a considerar para constituir la escuela pública como espacio de educación popular es el reconocimiento de otros saberes, de otros conocimientos, de otras prácticas sociales además de aquellas mencionadas y legitimadas por la cultura escolar fundada en la concepción occidental moderna. Una escuela con sentido donde la vida sea su fundamento. La transformación de la escuela que en sus prácticas legitima la opresión y la explotación.

En este sentido, hablar de educación popular en la escuela pública significa, entre otros tantos puntos, deconstruir la errónea comprensión de que las prácticas que hoy están en la escuela son fundadas por un enfoque y una metodología que proviene de la educación popular. A pesar de que las prácticas de educación popular se han incorporado a la escuela, lo que aún predomina en su ámbito es una educación de lo popular fundada en presupuestos liberales modernos de educación o en presupuestos contemporáneos afinados con una política económica neoliberal. Pensar una escuela pública fundada en los

presupuestos de la educación popular significa pensar una escuela contra el propio sistema vigente en la medida en que ella es revolucionaria.

Hablar de educación popular en la escuela pública implica rescatar la comprensión de que esta debe tener sentido y estar enraizada en el contexto social de los sujetos, para además de eso, en cuanto acto político, constituirse en posibilidad de construcción de una otra sociedad. De esta forma, es una educación que recoloca los sujetos en la historia, que rescata los grupos históricamente excluidos, que los coloca como protagonistas de un otro mundo posible, de una otra sociedad. Así, la educación popular es un fenómeno político y, en cuanto espacio de acción social, busca cuestionar y transformar estructuras de poder.

Referencias

Almeida, A. C. (2012). O Brasil no final do século xx: um caso de sucesso. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000400004>. Acesso em 5/12.

Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado*. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal.

Arroyo, M. G. (2001). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. RJ: Editora Vozes.

Beisiegel, C. R. (1975). Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 2ªed. SP: DIFEL, 1986. T.3, v.4, p. 381-416.

Bourdieu, P.; Passeron, Jean-Claude. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo: Francisco Alves.

Cardoso, F. H.; Faletto, E. (2004). *Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cortez, M. (1997). Educação popular e cooperação na escola pública. In: *Contexto e Educação, Unijuí, Ijuí, ano XXVI, nº 85, jan./jun. 2011. p.137-156*.

Demo, P. (1971). *A Nova LDB – ranços e avanços*. Campinas: Papirus.

Establet, R.; Baudelot, C. (1997). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.

Freire, P. (1985). *Pedagogia do oprimido*. RJ: Paz e Terra.

Ghiraldelli, P. J. (2006). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez.

Laval, C. (2004). *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta.

Libâneo, J. C. (2011). *Democratização da escola pública*. 26ª ed. SP: Loyola.

Manacorda, M. A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez.

Marques, M.O. (1995). *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: Unijuí.

Mejía, M. R. J. *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur: cartografías de la Educación Popular*. Lima, Perú: Tarea Asociacion Gráfica Educativa.

Oliveira, E. S. (2011). *Movimentos sociais e novas abordagens da educação popular urbana*. In: *Contexto e Educação, Unijuí, Ijuí, ano XXVI, nº 85, jan./jun. p.157-176*.

Oliveira, R. P. de. (2007). “Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica”. In: *Educação e sociedade*. Campinas, V. 28, n.100, Especial, p. 661-690, out. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Paludo, C. (2001). *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial.

Saviani, D. (1986). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Autores Associados.

Shiroma, E. O. ; Moraes, M. ; Evangelista, O. (2004). *Política educacional*. 3° ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Torres, A. (2008). *La educación Popular: trayectoria y actualidad*. Colombia: Editorial El Búho, 2008.

Vieira, S. (2007). “A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 219, p.291-309, maio/agosto.

Vieira, S., Farias, I. (2007). *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro Editora.