

# **Educación pública, educación alternativa educación popular e educación del campo caminos y convergencias desvíos y divergencias**

**Carlos Rodrigues Brandão**

*Soy un hombre de Causas. Viví siempre rogando, luchando como un cruzado por causas que me conmueven. Son muchas, demasiadas: la salvación de los indios, a escolarización de los niños, la reforma agraria, el socialismo en libertad, a universidad necesaria... en la verdad, sumé más fracasos que victorias en mis luchas. Pero eso no importa. Sería horrible haber estado al lado de los que se vendieron en esas batallas.*

**Darcy Ribeiro**

## **Preámbulo**

Cincuenta e cuatro años después, qué es lo que hay aún para hablar al respecto de la educación popular? Qué hay para ponerla en práctica? Cuándo? Junto a quién? En nombre de quién? De qué? Cómo?

Un reciente *Fórum Internacional Paulo Freire* reunió en 2014 en Turín un gran número de personas para quien Paulo Freire e su legado constituyen aún, una presencia más para pensar y actuar hoy y ahora, que una mera memoria que de tiempos en tiempos alguien recuerda e festeja con pedagógica nostalgia.

Una de las experiencias más felices que he vivido en los últimos “encuentros “freireanos” ( el propio nombre no es de los mejores) es la presencia de jóvenes y adultos-jóvenes, mas numerosa de que la de los “viejos testigos de la historia”, como yo mismo. Entre algunos años y otros, cuando nos encontramos, nosotros, “los de los años sesenta... cuando todo comenzó”, recordamos los que partieron y recordamos los que ya se sienten bastante viejos y cansados para no aventurarse más a jornadas como la de Turín. Somos cada vez menos los que vivimos la ventura de compartir con Paulo Freire no solamente sus escritos y sus ideas, más un trecho de su vida.

En los años que fueron de 2011 a 2014 estuvimos conmemorando y recordando cincuentenarios marcantes, sobre todo para los que vivieron de forma directa o indirecta aquello que juntos recordamos. En 2011 festejamos los cincuenta años de la instauración de la educación popular en Brasil y, después, en toda América Latina, a partir de los trabajos del primer equipo de Paulo Freire en el Nordeste, y a partir de la creación de *movimientos de cultura popular* y de *centros populares de cultura* en Brasil. En 2012 recordamos la realización en Recife del *Primer Encuentro Nacional de Movimientos de Cultura Popular*. Por primera vez nos reunimos para

pensar juntos quiénes éramos y lo que imaginábamos poder hacer. Por primera vez de una forma tan atrevidamente interactiva, la educación se abría a la política, la pedagogía a la poesía, la ciencia al teatro (recordar el “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal) y la militancia a la revolución.

En 2013 varios de nosotros retornamos al Nordeste para celebrar en Angicos, en Rio Grande do Norte, las primeras experiencias de alfabetización popular (y no apenas “para el pueblo”) con el nuevo “Método de Alfabetización Paulo Freire”. Pero en 2014 “desfestejamos” los cincuenta años del golpe militar en Brasil. Pocos meses antes del golpe militar Paulo Freire y su equipo habían sido llamados a Brasilia para impulsar una amplia y radical Campaña de Alfabetización. Ella nunca fue ni siquiera iniciada. Paulo Freire y tantos otros estuvieron presos y fueron exiliados.

Cuando nosotros, las personas que se reconocen practicantes, militantes y participantes de algo que a lo largo de todos esos años nos han reunido alrededor de la *educación popular*, nos colocamos frente al mundo en que practicamos esta modalidad humanista, crítica, creativa e transformadora de la/a través de la educación, lo que tenemos ahora delante de nosotros es una extraña y desafiante realidad. Ella nos aparece como algo que al mismo tiempo en que da continuidad a los trabajos culturales-pedagógicos de los años en que “todo comenzó”, hoy nos se nos abre de par en par una faz múltiple, o lo que es lo mismo, faces plurales. Rostros y nombres de “educaciones” en buena parte diversas y, en algunos casos, casi divergentes de aquello que por mucho tiempo nos acostumbramos a llamar “educación popular”.

No olvidemos que en los “tiempos originales”, tanto para la *cultura popular* cuanto para una de sus vocaciones, realizada como una acción social a través de la cultura: la *educación popular* – lo que nos movía entonces eran palabras que contenían ideas y acentuaban propuestas regidas por: participación, transformación, revolución. Transformación de estructuras de la mente, de la consciencia, de la cultura, de la sociedad, del mundo. Transformaciones radicales (desde las raíces), estructurales (no de partes o sistemas de la sociedad, pero de ella toda) y socialmente populares (centradas en luchas y políticas “de clase”). O sea, transformaciones de toda una sociedad y no adaptaciones modernizadoras e ilusoriamente realizables de acuerdo con el estilo desarrollista del sistema capitalista hegemónico.

Paulo Freire y otros muchos “educadores libertadores” – la expresión “educación popular” será tardía en los libros de Paulo - no fueron exilados apenas porque pretendían sembrar por el País una educación de cuño libertario y socialista - revolucionario, por lo tanto. Fueron presos y

exiliados por volverse contra una “educación del Estado colocada al servicio de los intereses hegemónicos de la orden del capital y, no raro estrecha y engañosamente patriótica<sup>1</sup>.”

Recuerdo que este escrito está dividido en tópicos que valen más como crónicas críticas del pasado y del presente, que como unidades orgánicas de un todo coherente, tal como se debería esperar de un artículo sobre la educación. Quiero creer que mis palabras habrán de ser anteceditas y completadas por otras, de otros autores convidados a este coloquio-por-escrito. Personas que desde años más próximos al presente que yo, sabrán dar a los dilemas y caminos de una educación popular de hoy, sentidos y rumbos bastante más convincentes y confiables que los míos.

### ***Platón... educador popular?***

Algunos estudiosos de los albores de la educación, cuando en la Grecia Clásica ella comenzó a ser pensada y vivida como una elección, una vocación, una práctica y una política, luego, como una cuestión social y un dilema que obligan a un reflexionar y a un accionar que envuelve tanto al filósofo cuanto al educador, (no raro ambos en la misma persona), recuerdan que a lo largo de su historia, entre Homero e Solón, la educación griega osciló entre dos polos de una siempre posible, mas difícil interacción.

En sus primeros momentos, entre los primitivos “reinos” de la Hélade (recordar la Itaca de Ulises) y de las ciudades-estado (recordar Esparta, Tebas y Atenas), la formación del “hombre griego” a través de la *paideia*, o sea, de la educación regular y escolar, era un derecho de la comunidad política – la *polis* – y un deber de la persona destinada y convocada a estudiar y a educarse. Por lo tanto, ella era un deber impuesto a la familia responsable por un niño o un joven como una obligación para con el Estado.

“Hombre griego” aquí debe ser tomado en un doble sentido de la palabra. Aún en tiempos de Aristóteles el acoge hombres y no mujeres – a excepción originalmente de Esparta – envuelve griegos y no los “bárbaros” - esto es, “todos los otros de todos los pueblos” - y abarca apenas los “ciudadanos” ya formados o en formación. O sea, los hijos de las familias que

---

<sup>1</sup> Este podría ser el momento oportuno para recordar que el Instituto Paulo Freire editó, junto con otras instituciones del Brasil, la *Pedagogía del Oprimido* en edición fac-símil. En la edición del manuscrito de Freire es posible descubrir pasajes importantes y pequeños esquemas diseñados que no constan en las ediciones “oficiales”. Es posible notar también la presencia de un tópico con este nombre: *teoría de la revolución* que no aparece en las ediciones oficiales. Aún recuerdo que desde los Estados Unidos de América y a camino de su exilio en Europa, Paulo Freire envió el manuscrito de *Pedagogía del Oprimido* a Jacques Chonchol, en Chile, dándole libertad de hacer del manuscrito lo que le pareciese mejor. Hay hasta ahora entre nosotros dudas sobre cómo la *Pedagogía del Oprimido* fue originalmente. Existe la extraña versión de que fue originalmente publicado en Inglés en los EUA. Fue después editado en Español y

componían la ciudadanía de la *polis*, de la que estaban excluidos los campesinos, los artesanos y, claro, los esclavos.

El sujeto-libre era educado para servir a su *polis* y a ella debía su formación. La educación fue originalmente un derecho del Estado y un deber de la persona. Alcanzar la *arete*, a través de la secuencia de aprendizajes y prácticas de la *paidea* equivalía a formarse y perfeccionarse para, individualmente, realizar a lo largo de una vida de-quien-estudia-y-aprende un ser-humano en la plenitud de sí-mismo. Y el lugar de comparación de esta excelencia de realización de lo bello, del bien y de lo verdadero en una persona educada, no era ella propia. Era su *polis*. Era la comunidad política a la cual ella estaba destinada a servir, justamente por haber estudiado para tornarse una “persona ciudadana”. Un alguien cuya medida de lo que aprendió se resolvía en la calidad de su presencia y participación entre los negocios de la *polis*, esto es, los

---

solamente años más tarde publicado en Brasil.

deberes debidos a una ciudad-estado. Como así también, a la dimensión en que en una persona educada se resolvía en una *sophia* que a través de la interacción con una ética, con una estética y aún con una erótica, se realizaba al final como una política. Tres eran entonces las virtudes esenciales del “hombre griego”: *sophia* (sabiduría), *andréea* (coraje) e *sophrosine* (templanza).

Sócrates se educó para servir a Atenas, primero como un soldado ejemplar y, después, como un filósofo y un educador. Cuando Atenas desconfió de los rumbos de su enseñanza pública, realizada entre plazas y escuelas donde los jóvenes ( y las jóvenes, en Esparta) ejercitaban al mismo tiempo “el cuerpo e la mente”, el fue acusado de “perverso”, fue juzgado públicamente por sus pares y fue condenado a muerte.

Siglos fueron necesarios para que la primera dirección de la deuda política a través de la pedagogía griega fuese en parte o en su totalidad – mucho más tarde - invertida. Apenas con el advenimiento de una Grecia ya no más centrada en ciudades-estado, y luego de dos o tres milenios de experiencias, guerras y polémicas, es que la educación del hombre griego alteró la relación entre sus polos, y pasó a ser un deber del Estado y un derecho de la persona.

La plena realización de sí misma a través de la formación escolar – pero no apenas de ella – se torna derecho de la persona educada y, por extensión, de sus comunidades de afiliación: la familia, la parentela, el clan. La educación salta del colectivo de la comunidad política para la individualidad de la persona perteneciente a ella. El estoicismo será en una Grecia ya bien para más allá de Sócrates, Platón y Aristóteles, la filosofía de esta progresiva mudanza. Pasa a ser entonces en nombre de la plenitud de la realización de uno mismo - ahora pensado como una persona -de-derechos y no apenas un Ciudadano-para-el-Estado – que el joven griego va a la escuela y recibe su formación, entre el *pedagogo* que lo conduce por la mano de la casa a la escuela, y que no raramente es su primer maestro doméstico, y el profesor que en una escuela no raramente situada en el mercado enseña al joven las “primeras letras” y las “primeras cuentas”.

Con el advenimiento del cristianismo y, sobretodo, a través de la difusión de las ideas cristianas de Paulo de Tarso (un judío de formación griega) una inversión más radical del sentido de la formación humana salta de su realización plena “aquí en la Tierra” y a lo largo de la vida, en dirección a una preparación de la persona para el cumplimiento de su destino “aquí en la Tierra” y después y fuera de ella. Es también el momento en que por la primera vez la educación salta de los límites de una sociedad nacional para el círculo imaginario y bastante más amplio de una “humanidad”.

Vista a través de esta óptica podemos comprender que hasta nuestros días una oposición entre una educación a servicio de un poder de Estado la que sirve la persona educada *versus* una educación para la realización de un sí-mismo a quien sirve el Estado, divide ideas, imaginarios e ideologías en la educación. E no apenas en ella. En una dirección e en la otra un afán de encontrar un punto de equilibrio entre una vocación de la educación y la otra ha sido un desafío entre educadores, entre pensadores de la educación y entre pensadores de la sociedad y de la persona a través de la educación.

Traigo ahora el testimonio de uno de los estudiosos de la educación con quien aprendí buena parte de lo que escribí anteriormente. Tal vez Werner Jaeger exagere un poco en aquel que yo considero el más bello, denso y completo libro sobre la educación de los seres humanos. En la página 1347 de *Paidea – la formación del hombre griego*, ya casi al final del libro y también al final de las muchas páginas dedicadas al pensamiento político y pedagógico de Platón, Jaeger escribe la expresión “educación popular”<sup>2</sup>. Por lo menos así fue traducido al portugués e, imagino, al Español.

Y esta fue, hasta donde yo me acuerdo, la única vez en que vi estas dos palabras apareciendo juntas en un libro sobre la educación de pueblos de la antigüedad. Y Werner Jaeger va más allá, al afirmar que entre los griegos, y tal vez por la primera vez de forma explícita y como un programa de Estado, es el aristócrata Platón quien reclama una *paidea* para el conjunto de todas las persona de una *polis*. Veamos bien, el no defiende una educación escolar apenas para hombres y para sujetos-ciudadanos, sino una educación por igual extendida a todas las categorías de persona de la sociedad. O casi todas, pues no queda claro si en ella estarían los esclavos incluidos.

Jaeger recuerda que Platón va más Allá aun del propio Sócrates, con quien aprende a filosofar, y mucho más allá de los sofistas con quien polemiza a lo largo de la vida, al reclamar para “el pueblo” no solo la instrucción funcional que genera el hombre-práctico-destinado-altrabajo-manual, sino también una formación integral que educa, forma y perfecciona el

---

2 . Tengo conmigo duas edições deste livro em Português. Uma, mais antiga, é da Editora Herder, de São Paulo e da Editorial Aster, de Lisboa, e não traz a data em lugar algum. A outra é uma edição mais actual e foi publicada pela Editora Martins Fontes, de São Paulo. Tengo conmigo a 3ª edición, de 1995. Se que há excelentes edições deste livro esencial en Español.

sujetoteórico-destinado-al-trabajo-político, Y “político” debe ser leído aquí en el sentido ancestralmente griego de esta palabra: el sujeto corresponsable por la gestión de su *polis*. Un sentido a lo largo de los siglos retomado por varios educadores, de que Paulo Freire será apenas uno entre otros pensadores y hombres de acción próximos. “Teórico” también debe ser pensado en su sentido griego original, como aquel que de algún lugar observa algo y piensa críticamente lo que ve y comprende, para en seguida actuar crítica, es decir, políticamente.

Doy la palabra a Werner Jaeger:

*En realidad la creación de un sistema completo de educación elemental, encarado como **paideia** del pueblo y base de la alta educación de que en las obras anteriores se ocupara, constituyó una de las más audaces innovaciones de Platón, digna de su gran genio educativo. Es el último paso para la realización plena del programa del movimiento socrático, un paso llamado a tener una importancia incalculable, a pesar de que ningún legislador de su tiempo se haya sentido tentado a hacer realidad el ideal platónico de una educación general de la masa del pueblo. Como se puso en evidencia, fue cuando la educación pretendió ser más que una aprendizaje meramente técnico y profesional, con el primitivo ideal aristocrático de formación de la personalidad humana en su conjunto, que, como siempre sucede en el mundo, la historia de la **paideia** griega comenzó. Este ideal de **arete** fue trasplantado a la educación de los ciudadanos que, bajo nuevas condiciones sociales de la Ciudad-Estado griega del período clásico, deseaban participar en la **kalokagathia** de las clases más cultas; pero, igualmente en la democracia ateniense esta misión estaba enteramente confiada a la iniciativa privada individual<sup>3</sup>. El paso revolucionario que Platón da en las **Leyes** y que constituye su última palabra sobre el Estado y la educación consiste en instituir una verdadera **educación popular** a cargo del Estado. Platón atribuye en las **Leyes** a este problema la misma importancia que en la **República** concedía a la educación de los gobernantes. Y es lógico que así sea; en efecto, dónde es que este problema habría de encontrar la atención merecida, sino en el Estado educativo de las **Leyes**, basado en la armonía ideal entre el gobierno y la libertad? <sup>4</sup>*

### **Educación pública... educación popular?**

El epígrafe de Darcy Ribeiro en el comienzo de este escrito no está allí al acaso. Darcy Ribeiro fue un antropólogo, un indigenista, un educador, un criador de universidades en Brasil y fuera de él; fue ministro de educación, fue senador y fue romancista. Y fue exiliado político. Sus confesiones de fracaso nada tienen que ver con lo que creó como científico y como un romancista. Tiene que ver con sus luchas y experiencias con y a través del poder público. El aprendió a duras penas la lección que no debemos olvidar. Casi siempre en nuestras naciones anuncian “público” como “del pueblo”, de la “sociedad civil” y realizan esta palabra y las acciones que la acompañan como “del estado”, “del poder público”, “del gobierno”. Sacando “la salvación de los indios”, las palabras de Darcy Ribeiro podrían ser endosadas por Paulo Freire. Sabemos bien que comenzó su vida de profesor en un órgano de una universidad pública federal<sup>5</sup>. El trabajó con su primer “equipo nordestino” en el *Servicio de Extensión Comunitaria* de la Universidad de Recife (después

. Werner Jaeger lembra que não existe em nossas línguas uma palavra que bem traduza o sentido grego de *arete*. “Virtude” seria a mais próxima, mas é ainda imperfeita. Atingir a arete era o ideal primeiro da aristocracia homérica, depois, do cidadão grego dos tempos de Sócrates. E elevar o homem a uma sempre aperfeiçoável arete era o supremo ideal da educação grega. A palavra deve ser pronunciada aretê.

*Entenda-se bem que o eu não é o sujeito físico, mas o mais alto ideal de Homem que o nosso espírito consegue forjar e que todo o nobre aspira a realizar em si próprio. Só o mais alto amor deste eu, em que está implícita a mais elevada arete.* (Paidéia: 32, na edição original em Português, sem data)

4

. Na edição de onde extrai a citação, todo este texto vem dentro de [ ]. E está escrita a seguinte observação do tradutor: *O texto entre [ ] não consta na edição alemã; foi acrescentado pelo autor na edição espanhola revista pelo autor – NT.* Esta observação do tradutor de *Paidéia* é extremamente instigante. Afinal, quais os motivos pelos quais uma passagem tão relevante compareça na edição espanhola entre colchetes, e não exista na edição original em alemão? Observemos que a tradução espanhola foi revista pelo autor, o que descarta a ideia de que de forma ousada e não muito honesta o tradutor a tivesse incluído por conta própria. Terá Werner Jaeger aprendido com os espanhóis o que os alemães não lhe ensinaram? Ou terá ele ousado deixar na edição em Espanhol o que não se atreveu a escrever na alemã? Terá ele deixado em uma edição e negado na outra uma afirmação de resto bastante controvertida em Platão? Platão, bastante mais aristocrata do que seu mestre, Sócrates, teria no final de sua vida “democratizado” tanto as suas ideias políticas a ponto de estender direitos de cidadania e, entre eles, o de uma educação popular oferecida pelo estado a todos os habitantes da *polis*, e não apenas à restrita categoria dos “cidadãos” de seu tempo, da qual ele mesmo fazia parte? Na citação acima de *Paideia* todas as palavras grifadas são do autor, menos *educação popular*, que corre por minha conta.

<sup>5</sup> Lembro que no Brasil as universidades públicas, inteiramente “bancadas” pelo poder público, podem ser federais, estaduais (criadas e geridas por Estados da Federação Brasileira) e até mesmo municipais. De outra parte, entre as instituições “particulares” existem universidades comunitárias e as francamente empresariais. São estas últimas as que proliferam entre crescimentos geométricos.

*Universidad Federal de Pernambuco*). Allí el equipo elaboró la propuesta no apenas de un “Método Paulo Freire de Alfabetización”, sino todo un “Sistema Paulo Freire de Educación”, que preveía en 1961 hasta la creación de una “Universidad Popular” y de un “Instituto Internacional de Estudios Operarios”<sup>3</sup>. El “sistema” ni siquiera llegó a ser ensayado. Paulo Freire y su equipo fueron convocados por el Ministerio de Educación en Brasilia para implantar una amplia e radical *Campaña Nacional de Alfabetización*, que tenía Cuba como horizonte. Los militares se anticiparon con el golpe de 1º de abril de 1964. Paulo fue detenido y exiliado. En su exilio participó y apoyó experiencias de alfabetización y educación continuada de adultos del pueblo en Chile y, sobretudo, en colonias recién libertadas del dominio portugués, a partir de la iniciativa de gobiernos revolucionarios llegados al poder en África. Los primeros tempos fueron promisorios y sus “libros africanos” lo revelan. Pero lo que sucedió a seguir, entre guerras internas y nuevas dictaduras una vez más reveló el dilema de remover de la clase insurgente y de las comunidades civiles de poder para un poder de estado un “deber de educar” de prisa transformado en un “poder de educar”.

De vuelta al Brasil después de trece años de exilio Paulo Freire ingresó en dos universidades de São Paulo, una pública y otra particular-comunitaria: La *Universidad Estadual de*

---

<sup>3</sup> As experiências inauguradas a partir da passagem de Paulo Freire e sua primeira e equipe pelo Serviço de Extensão da Universidade do Recife aparecem escritas pela primeira vez rito no número 4 da *Revista de Cultura* da Universidade do Recife, com a data de abril/junho de 1963, Paulo Freire e parte dos integrantes de sua equipe pioneira publicam uma pequena série de artigos. Vale à pena relembrar seus títulos: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, escrito por Paulo Freire (ps. 5 a 22); *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*, escrito por Jarbas Maciel (ps. 25 a 58); *Educação de adultos e unificação da cultura*, escrito por Jomard Muniz de Brito (ps. 61 a 69); e *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire*, escrito por Aurenice Cardoso, onde pela primeira vez o “Método Paulo Freire de Alfabetização” é publicado (ps. 71 a 79). Lembro que no artigo escrito Paulo Freire a palavra “cultura” aparece logo na segunda página. A palavra “educação” – sem qualquer qualificador – irá aparecer bem mais adiante e apenas em dois momentos da “1ª parte” do texto. Antes de descrever sumariamente o seu método de alfabetização, na “1ª parte” do seu artigo Paulo Freire subordina as sua proposta de educação a um processo de “democratização da cultura”. E será “cultura” o conceito-chave de todo o seu escrito. Os quatro artigos pioneiros foram anos mais tarde reeditados por Osmar Fávero, no livro: *Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta*.

*Campinas* y la *Pontificia Universidad Católica de São Paulo*, donde nos reencontramos. Mas es en la “católica” que él encontró un “espacio de docencia” más acogedor. Y es en ella y en el de la UNICAMP que creó la hasta hoy existente *Cátedra Paulo Freire*. Llamado como secretario de educación del gobierno de Luiza Erundina, Paulo Freire y sus compañeros crean el MOVA-São Paulo, un movimiento público y popular de alfabetización que se tornará modelo para otros varios “Movas” desparramados por el Brasil. En las elecciones gubernamentales siguientes un candidato de derecha asume el gobierno de São Paulo, y en menos de seis meses el MOVA-São Paulo es desarmado.

Cuando años más tarde al frente del Partido de los Trabajadores (del que Paulo Freire es uno de los signatarios fundadores) Luís Inácio Lula da Silva asume la presidencia del País, al contrario de lo que esperábamos todos, la experiencia exitosa del MOVA es descartada y el Ministerio de Educación implanta en todo el País un extraño “Brasil Alfabetizado”, vivo (y agonizante) hasta hoy. Sin embargo, a lo largo de gobiernos petistas Paulo Freire muy raras veces fue llamado a colaborar con el Gobierno Federal. Él apoyó algunas iniciativas estatales y municipales bajo gobierno del PT. Innúmeras experiencias de convertir en *popular* una política *pública* de educación son desfiguradas a lo largo del tiempo, o son de prisa desarticuladas después de derrotas del PT y de otros partidos de izquierda en elecciones. Este educador que hoy da nombre a más de cincuenta escuelas públicas en todo Brasil, y que recientemente fue proclamado como “Patrono de la Educación Brasileira”, partió sin haber logrado de forma consistente y duradera realizar como efectivamente “popular” una educación “pública”. Esto es, una educación escolar creada y conducida por agentes del pueblo y de instituciones de la sociedad civil, y realizada en su nombre y a su favor y, no, como un proyecto de empoderamiento puro y simple del poder partidario de estado. Soy testigo de que su tiempo, sus ideas y su empeño se dirigieron en el final de su vida mucho más a los movimientos populares de Brasil de que a iniciativas gubernamentales.

Que la memoria de lo que Paulo Freire acompañó en momentos “insurgentes” en Brasil, en Chile, en Angola, en Mozambique y Nicaragua (donde estuvimos juntos en 1980) y vio con pesar desaparecer temprano del horizonte, nos ayude a recordar que la educación pública no surge como nosotros aquí y allí la idealizamos, al oponerla a la educación y a las escuelas privadas, particulares y confesionales. A duras penas Paulo, Darcy y cuantas y cuántos de nosotros aprendemos que es temerario confiar en una educación que en las democracias puede cambiar de manos y de mentes cada cuatro años, y donde cada secretario de educación (con frecuencia rival del que acaba de salir) resuelve “borrar todo lo que fue hecho y comenzar todo de nuevo”? Como confiar en una educación que entre gobiernos autoritarios a la izquierda y a la derecha, rápidamente hegemoniza como una “política de estado” o un “proyecto de partido” lo que en algún momento fue soñado como siendo algo “del pueblo”?

Sacando locales y momentos de excepción – frecuentemente efímeros - en su forma moderna la educación pública surge al lado del nacimiento de estados-nación en Europa. Ella

aparece y de prisa se difunde en países sometidos a conflictos internos o externos en un tiempo entre fines del siglo XVIII y el siglo XIX, cuando guerras entre viejas y nuevas naciones europeas eran más la regla de que la excepción. Surge, por lo tanto, en el interior y al servicio de sistemas políticos nacionales fuertemente militarizados, entre los armamentos, los ejércitos, y la educación ofertada a sus niños y jóvenes. Uno de sus locales pioneros de origen y acelerada expansión es Prusia, el más militar y belicoso de los países de Europa de su tiempo.

Su modelo más inmediato es el ejército y no la sociedad. Después será la empresa y, no la comunidad. Y sacando breves momentos de excepción, a la derecha y a la izquierda una educación pública de matriz europea se dirige a través de sus escuelas “abiertas a todos” a instruir y formar niños y jóvenes entregados a la tutela de un poder de estado empeñado en generar ciudadanos letrados, esclarecidos y disciplinados, o sea, personas prontas a “vivir y morir por la Patria”. Sabemos que el abecedario pedagógico de muchas de nuestras escuelas todavía comienza con la letra “d”, y de la palabra “disciplina” derivan todas las otras. Uniformes, actos de egreso de estilo militar, cultos a los “símbolos Patrios” serán su rutina diaria.

Un discreto acento humanista-iluminista apenas en parte escondía el tenor uniformemente disciplinario de la escuela pública en sus orígenes. Entre otros estudiosos muy conocidos es de lo que habla Michel Foucault. Y como tanto el cuanto otros pensadores críticos e pos-críticos son nuestros insistentes conocidos, quiero traer aquí un inesperado testimonio.

Al tiempo de Marx y Engels, León Tolstoi, un escritor ruso y un aristócrata disidente escribía esto sobre las escuelas no apenas de su país.

*En las manos de las clases dirigentes está el ejército, el dinero, las escuelas, la religión, la prensa. En las escuelas, ellas atizan el patriotismo en los niños con historias que describen el propio pueblo como siempre correcto y mejor de que todos los otros; en los adultos atizan este mismo sentimiento con espectáculos, ceremonias, monumentos y una prensa patriótica mentirosa; y, lo más importante, atizan el patriotismo por el hecho de que, al promover todo tipo de injusticia y crueldad contra otros pueblos, despiertan en ellos la hostilidad contra su propio pueblo y después utilizan esa hostilidad para despertar actitudes hostiles en su propio pueblo<sup>4</sup>.*

---

4 Está na página 166 do livro *Liev Tolstoi – os últimos dias*, da Penguin Companhia/Companhia das Letras, de São Paulo, com data de 2011. Corresponde ao artigo *Patriotismo e governo*, escrito por Tolstoi em 1900. Lembro que após ser já um escritor universalmente consagrado e depois de haver sido excomungado pelo Sínodo da Igreja Ortodoxa Russa, devido a suas idéias sobre a religião e, especialmente, por suas ásperas críticas ao governo e à religião em seu país, Liev Tolstoi criou em sua propriedade, Iasnaia Poliana, uma escola para os filhos dos seus servos, os “mujiques”. Ele mesmo dedicou-se a lecionar nesta escola e escreveu inclusive uma cartilha popular (existe tradução em Português). Há versões de que a escola simplesmente “não seguiu adiante”. Mas há também outras versões segundo as quais a escola de Tolstoi foi fechada por ordem do “governo imperial”.

En buena medida esta es la primera matriz de una pedagogía oficial de la escuela pública de los siglos XVIII y XIX que las políticas públicas diferenciadamente importan para América Latina.

La Inglaterra de la revolución industrial da a la educación pública su otra cara. En un país que desde temprano aprendió a separar - al estilo griego arcaico - la elite aristocrática y, después, la burguesía floreciente que debería gobernar y administrar, de la masa de las “personas comunes” (profesoras/es incluidas) destinadas a obedecer y a trabajar, redujo en lo esencial el acento militarmente patriótico de sus escuelas e incorporó a ellas lo que otros países de Europa tardaron a acrecentar las de ellos, y que rápidamente los Estados Unidos de América del Norte innovaron y tornaron el centro del espíritu de enseñanza de sus escuelas públicas: el foco sobre la formación de ciudadanos competentes-competitivos direccionados a la empresa y a la industria en tiempos de paz, y al ejército en tiempos de guerra. Algo tempranamente descubierto como un otro “buen negocio”. Y esta ha sido de forma acelerada en los últimos treinta años, la otra cara que también con rapidez nuestras políticas públicas incorporan a los currículos de sus escuelas.

A la derecha y a la izquierda, entre las ideologías y los regímenes políticos de vocación totalitaria, prácticamente todos los educadores, de Sócrates a Paulo Freire, fueron colocados al margen, oficialmente proscriptos u “olvidados”; fueron tenidos como curiosos creadores de extrañas pedagogías y escuelas “alternativas”, cuando no presos, exiliados o muertos. Las ideas y las propuestas pedagógicas cultural y/o políticamente innovadoras, sacando las raras excepciones de las diferentes escuelas alternativas, de que las “antroposóficas” son tal vez lo más conocido y universalmente difundido ejemplo, son aceptadas como experiencias singulares, casi siempre dirigidas “a los que pueden pagar”. Pero cuando, en otra dirección, son creadas por el operariado y directamente dirigidas al pueblo, del siglo XIX a las dictaduras latino-americanas del siglo pasado ellas fueron severamente perseguidas y, aquí y allí, cerradas, no raro entre tiros e prisiones, tal como ocurrió con las “escuelas anarquistas” de vocación libertaria durante algún tiempo implantadas en Brasil por operarios emigrantes europeos y dirigidas a hijos de trabajadores<sup>5</sup>.

Una “educación pública popular” es casi siempre regularmente efímera o se degrada como una educación pública sometida a un poder de Estado a través de condescendencia del pueblo, mismo o principalmente cuando se anuncia como una educación al “servicio de la sociedad civil”. En Brasil, durante la vigencia del Partido de los Trabajadores, en el gobierno de la Federación, no de algunos estados y no de innúmeros municipios, la “educación popular” fue decretada oficialmente como la propia “política de la escuela pública”. Fue entonces el breve y fecundo tiempo de la creación de “escuelas ciudadanas”, de “escuelas candangas” (nombre peyorativo dado a los portugueses) y otras “escuelas populares” con otros nombres y una

<sup>5</sup> Norma Elizabeth Pereira Coelho defendeu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul uma tese de doutorado sobre este assunto: *os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*, Porto Alegre, 1987.

declarada vocación de ruptura transformadora. Fue el tiempo de las asambleas populares sobre educación, de los colectivos pedagógicos, de las gestiones compartidas, de los presupuestos participativos, de las pesquisas previas junto a las comunidades de acogida de las escuelas para la elaboración de propuestas curriculares cuestionadoras. Hoy, fuera de algunos casos muy raros, todo lo que se hizo resta en la memoria nostálgica de algunas profesoras y en algunas disertaciones y tesis de pos-graduación.

En la vigencia presente de gobiernos federales Paulo Freire fue decretado “Patrono de la Educación Brasileira”, y el ministerio de educación elaboró un documento que funda en la educación popular la política pública de educación en el País. Nada hay que torne una confiable práctica esta vaga propuesta y, al contrario, las personas que militan en el Consejo Nacional de Educación resisten como pueden a un avance evidente e creciente del ideario neoliberal, defensor de la “escuela para la empresa” y de la “educación como negocio”.

La siguiente citación podría ser tomada como el “mote” de apenas una fase de las críticas que educadores contrarios a este horizonte pedagógico oficial en Brasil hacen a la escuela pública.

*En una breve perspectiva histórica, en América Latina, especialmente en Brasil, la escuela pública no ha sido una institución pensada para el acogimiento de las clases populares.*

...

*En América Latina, en los países cuyos modelos políticos y económicos se pautan por la ideología desarrollista, la escuela, especialmente la escuela pública, tuvo como uno de sus principales objetivos, junto a las clases populares, prepararlas para el mundo del trabajo, garantizando una fuerza de trabajo mínimamente educada, además de inculcar y difundir la ideología liberal de acceso y democratización del conocimiento socialmente producido para todos.<sup>6</sup>*

Conocemos de sobra algunas razones visibles a respecto de la distancia o mismo de una disonancia entre la educación pública-estatal y la educación popular. Una de ellas es difundida lo bastante para no ser más que apenas sumariamente recordada aquí. La educación popular no se presenta como un servicio cultural a través de la educación extendida al pueblo, mas como una acción pedagógica colocada a servicio del pueblo Colocada, en la contramano, a servicio directo de su endo-formación y de su empoderamiento como un agente activo de transformaciones sociales casi siempre hostiles a poderes de estado liberales, neoliberales o liberalmente

---

<sup>6</sup> Esta passagem está no artigo de Maria Teresa Esteban e Maria Tereza Goulart Tavares: *Educação popular e a escola pública – algumas questões e novo horizontes*, na página 293 de *Educação popular – lugar de construção social coletiva*, livro organizado por Danilo Streck e Maria Teresa Esteban.

populistas. Hostiles a tales políticas y, aún más, a los intereses de los polos político-económicos a los cuales sirve el poder público colonizado.

Pero hay también un otro un motivo del desvío entre la educación popular y nuestras políticas gubernamentales de educación. Desde los orígenes de los movimientos de cultura popular en Brasil de los años sesenta y mucho deprisa, cuando la educación popular se difunde por toda América Latina, que ya en Paulo Freire será a su asignatura político-pedagógica, e que me parece hoy en día algo casi olvidado.

Veamos. Al desviar de un poder-de-estado para instituciones y frentes de luchas popular eso su lugar de inserción, la educación popular descalifica la esencia del tenor nacionalistapatriótico de cualquier educación pública. Veremos más adelante como la educación popular, a partir de Paulo Freire, en muy breve tiempo pasa de “nordestina” a “brasileira”, de “brasileira” a “latino-americana” y de “latino-americana” a “altermundista”. Altermundista aquí en un doble sentido de la palabra. Primero: universalista a partir de las clases y de los movimientos populares – de los cuales hoy en día la Vía Campesina es un ejemplo elocuente. Segundo: integrada a la vocación de que cabe al pueblo – nosotros incluidos, según mi visión – la creación de “un otro mundo posible”.

Así, como un educador popular, delante del enfrentamiento entre movimientos campesinos paraguayos y la política expansionista de mi País, Brasil, yo me coloco al lado de los campesinos paraguayos y contra la política agraria de mi País. Y con ellos aprovecho para aprender a releer una otra versión de la “Guerra da Triple Alianza”, en Brasil hasta hoy enseñada en nuestras escuelas como una triunfante... “Guerra del Paraguay”<sup>7</sup>. Una primera lección difícil de ser aprendida entre nosotros es la de que a partir del momento en que “para além do nacional” usted se coloca “al lado del pueblo”, toda esta creación de las elites gobernantes llamada “nacionalismo” se torna algo a superar en nombre de un pan-universalismo fraterno.

En el *Diccionario de la Educación del Campo*, que aquí en adelante nos estará acompañando todo el tiempo, en su largo artículo sobre Educación del Campo, Roseli Caldart, en nombre de la autonomía y del protagonismo de las clases y de los movimientos populares, radicaliza la idea de que no cabe a un poder de estado tutelar políticas públicas de educación. Que el gobierno responda obligatoriamente por la economía de la educación pública. Mas de modo alguno por su control político-pedagógico.

*La Educación del Campo, principalmente como prácticas de los movimientos sociales campesinos, busca conjugar la lucha por el acceso a la educación pública con la lucha contra la tutela política y pedagógica del Estado (reafirma en nuestro tiempo que no debe ser el Estado el educador del pueblo)*<sup>11</sup>. *Letra itálica y paréntesis de la autora.*

---

7 Enquanto escrevo estas anotações, separadas por apenas dois dias, milhares de pessoas saíram na semana

## ***Educación popular y el desafío del diálogo***

Hay por lo menos dos variantes en la comprensión de lo que sea educación popular.

Primera: ella es una modalidad de pensamiento, de práctica pedagógica y de acción política de ella derivada, dirigida a las/por las clases populares y dedicada a participar de procesos en que ellas se tornan protagonistas de transformaciones sociales. Ella surge por vuelta de los años 60 en América Latina y radicaliza teórica, pedagógica y políticamente lo que también en Europa fue en algunos momentos y lugares llamado de educación popular. Esto porque ella no se dirige como un servicio suplementario de la educación a las clases populares, más porque ella pretende colocar pedagógicamente al servicio de las clases populares para que ellas propias establecen su destino como clase y sus acciones políticas transformadoras.

---

passada às ruas na imensa maioria das cidades brasileiras. Na sexta feira, capitaneadas pela Central Única dos Trabalhadores, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e por outros movimentos e agremiações “de esquerda”, saíram homens e mulheres que foram às ruas apoiar o atual governo do Partido dos Trabalhadores (e sua frágil e detestável “coligação de partidos”) e a presidente Dilma Roussef. Ficaram de fora partidos e agremiações de extrema-esquerda, inclusive os que lançaram candidatos á presidência da república nas últimas eleições. A cor vermelha foi absolutamente dominante entre as bandeiras, as faixas, as roupas e as cores pintadas no rosto.

No domingo multidões muito maiores ganharam as ruas para “protestar contra o governo”. Entre os sapatos, as roupas e os rostos dava para se perceber uma “diferença de classes sociais” mais do que evidente. As cores vermelhas, exageradas na sexta feira, deram lugar a torrentes humanas de verde-amarelo-azul-e-branco, as “queridas cores do povo brasileiro”. Entre gritos de repúdio e palavras de ordem extremamente agressivas, o Hino Nacional Brasileiro foi cantado inúmeras vezes. De uma maneira criativa e desonesta, justamente aqueles que não encontrariam problemas em desnacionalizar o que ainda nos resta, foram os que simbolicamente empurraram os manifestantes “vermelhos” para uma “esquerda de ladrões e comunistas”, e se apropriaram - como nas escolas - de hinos, cores, palavras, cantos e outros símbolos “amados”, para dizerem de si que “somos nós o povo brasileiro”.

<sup>11</sup> Está na página 262 do Dicionário de Educação do Campo. Este “dicionário” composto de longos verbetes-artigos escritos por diferentes pessoas diretamente ou não ligadas ao Movimento dos Trabalhadores da Terra e de uma nascente Educação do Campo, foi publicado pela Editora Expressão Popular, de São Paulo em 2012. Roseli Caldart tem sido a mais conhecida e persistente educadora co-responsável pela condução dos debates sobre a linha pedagógica do *Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra*, tanto no que se refere ás escolas dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, quanto na elaboração de uma “pedagogia de movimento” bastante mais ampla e politicamente consequente com o ideário do MST, onde a própria ideia de educação vai muito além da escola e da educação formal. Vimos e veremos que entre educadores provenientes do mundo da academia e muito conhecidos no Brasil, o MST conta com a presença ativa de Miguel Arroyo e Gaudêncio Frigotto.

Segunda: aquello a lo que damos ahora el nombre de educación popular es algo que a lo largo de la trayectoria humana sucede en diferentes momentos y en diversos lugares sociales. Con diferentes asignaturas y diversas ideologías políticas y propuestas pedagógicas de su realización, hay un acontecer de una educación popular siempre que una crítica radical a una política a una hegemonía económica, a una cultura política y a una educación derivada de ellas se asocia a un proyecto originado de las clases populares. Un proyecto que justamente repiensa la educación como cultura, a cultura como política e a política como transformación social de vocación popular.

En el caso brasileiro y para quedarnos aquí en la elección de la primera alternativa, recordemos que aunque los Movimientos de Cultura Popular de la aurora de los años sesenta surjan tanto “en el campo”! cuando “en la ciudad”, en su vocación freireana y más difundida, una educación popular está dirigida directamente al campesinado. Las primeras experiencias nordestinas, de hecho sobresalientes, son rurales, a comenzar por las “Cuarenta horas de Ánglicos”. Y el Movimiento de Educación de Base, la más expandida y expresiva institución

derivada de los MCPs es absolutamente rural. Entre la *educación popular* de los años sesenta – apenas tardíamente asumida con este nombre de “educación popular” – horizonte – inclusive para militantes cristianos – y la educación cubana nos era un modelo escolar. Más pensadores y educadores cubanos fueron y siguen siendo entre nosotros, educadores populares latinoamericanos absolutamente raros. Hasta donde puedo recordar ellos no comparecen en los libros de recopilaciones de varios autores más recientes.

En un libro a mi ver absolutamente actual Alfonso Torres Carrilo radicaliza este supuesto.

*A militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo con que su propuesta tuviese acogida dentro de la Iglesia; primero el MEB de Brasil (el Movimiento de Educación de Base, al cual pertenecí – CRB) asume su metodología y posteriormente la Conferencia Episcopal de Medellín (1968; de este modo los fundamentos y la metodología de Freire influyen en aquello que posteriormente sería la Teología de la Liberación. Muchos religiosos y cristianos comprometidos con los pobres verían en la Educación Concientizadora la metodología más coherente con las acciones pastorales y educativas<sup>8</sup>.*

Aún que las palabras anteriores puedan ser relativizadas, sobre todo cuando extendidas al contexto de toda América Latina, no restan dudas de que uno de los puntos críticos entre militantes de una educación popular de vocación freireana y otros que en nombre de una acción política más directamente clasista defendían ser más directivamente centrada en polos partidarios o no las propuestas de transformaciones de la sociedad y de una formación política de las clases populares, este siempre fue un punto densamente polémico.

La radicalidad de una pedagogía centrada en un diálogo entre personas, culturas y clases sociales en la construcción de cada momento y de todo el acontecer de la educación, fue y sigue siendo desde los años pioneros hasta el momento presente, al mismo tiempo fuerza humanamente pedagógica y la debilidad política de la educación popular. No apenas las ideas, mas las experiencias personales de Paulo Freire y de incontables seguidores suyos a lo largo del tiempo son la evidencia de una cosa y de la otra. El fue a lo largo de toda su vida un defensor radical del dialogismo en la/de la educación. Soy testigo de la manera como no aceptaba, bajo pretexto alguno, la imposición no apenas de ideas, mas de proyectos y propuestas pre-construidas por unidades de educadores y después “llevadas listas” al pueblo. Uno de los obstáculos de su actuación como educación junto al Partido de los

---

<sup>8</sup> Está na página 28 de *La educación popular – trayectoria y actualidad*, justamente no tópico: “*los inicios – la educación liberadora de Paulo Freire*, quando Carillo comenta justamente a conjuntura brasileira do começo dos anos sessenta. Chamo a atenção para a expressão “liberadora”, indicativa de que a própria palavra “popular” no começo dos anos sessenta no Brasil não qualificava a proposta pedagógica de Paulo Freire, e servia apenas a unificar a ideia de uma “cultura popular”, de que uma “educação liberadora” seria uma dimensão e uma frente de ações entre outras.

Trabajadores estaba justamente en su no-aceptación de que en programas de educación un partido pudiese “llevar lista” una propuesta, aún cuando salida de debates entre sus dirigentes o militantes más directamente ligados a la educación.

### ***Educación pública, educación alternativa, educación popular e educación do campo***

Uno de las más extrañas costumbres de antropólogos es dejar de procurar comprender “lo que está aconteciendo” con la mirada dirigida a las macro-dimensiones de la política, de la economía y de otros amplios campos de la sociedad, como el de las “políticas públicas de educación”, y simplemente procurar “mirar alrededor”. Es lo que haré desarmadamente aquí.

Cuando percibo como proceden las “personas comunes” (yo incluyo) a mi alrededor; cuando procuro comprender lo que piensan, en que fundamentos se basan y cómo actúan y en nombre del qué; cuando leo lo que leo - y no solo en los “libros y artículos de punta”, sino también en las inúmeras revistas sobre la educación editadas por instituciones de la sociedad civil, por secretarías municipales de educación (práctica muy común en Brasil) también compradas en puestos de diarios- cuando acompaño los “grandes debates sobre la educación en Brasil y en el mundo”, pero las conversaciones de corredores de escuelas, o aun de mesas-de-bar (siempre caras a Paulo Freire), constato que las personas con quien convivo, las que leo y me son próximas (sobre todo entre brasileras e hispano-americanas), las que estudio a fondo y de quien sigo aprendiendo, yo las encuentro repartidas de una manera que sumariamente podría dibujar así.

1<sup>a</sup>. Algunas personas están empeñadas en trabajar intensamente en favor de la educación y de la escuela pública. Sea porque son educadores y /o gestores de la educación, vinculados a alguna institución oficial del poder público federal, estadual o municipal, sea porque son educadores y docentes de universidades públicas, y desde ellas defienden la primacía de una “educación pública, democrática, ciudadana, de calidad y ofertada a todas y todos”, o sea aun porque son militantes de sindicatos o de otras instituciones clasistas-docentes, como la Central Única de los Trabajadores. Varios de los más conocidos y consecuentes educadores y pensadoras de la educación en Brasil están en este caso.

2<sup>a</sup>. Algunas personas se identifican públicamente como educadores populares; se reconocen como seguidoras de las ideas originarias de Paulo Freire y de otros pioneros de la educación popular en Brasil y en América Latina y, al lado de una afiliación al ideario de defensa de la escuela pública, agregan a esto una militancia directa junto a agremiaciones y movimientos populares. Existen varias instituciones de la sociedad civil, como el Instituto Paulo Freire y innúmeras otras específicamente dedicadas una “educación popular”. De igual manera, movimientos sociales populares con frecuencia se afirman como afiliados a la educación popular.

En términos de América Latina, El *Consejo Latino-americano de Educación de Adultos* es, desde hace varios años, el más importante porta voz de una educación popular freireana<sup>9</sup>.

3<sup>a</sup>. Algunas personas – y su número es creciente en los últimos años – se lanzan en proyectos y acciones de creación de “escuelas alternativas” en busca de “una otra educación”. Bajo este nombre estoy situando aquí desde experiencias venidas de Europa o de los EUA, de que la Escuela Antroposófica, y su Pedagogía Waldorf constituyen la experiencia más conocida y difundida en Brasil, hasta recientes iniciativas de creación de cooperativas de educación, de escuelas comunitarias, de escuelas creadas en nombre de una moderada o aun radical transferencia del foco de la educación de la “enseñanza de quien educa” para el “aprendizaje de quien se educa”<sup>10</sup>.

Dentro de las personas que se afilian a un difuso casi “movimiento de educación alternativa”, están dos vocaciones polares. Una es la de las personas preocupadas con “la formación de mis hijos”, y adeptas de una educación especial, altamente calificada y de amplia libertad de acción y pensamiento, en general afiliadas a escuelas alternativas pagas y caras. Otra la de las personas que se lanzan en busca de una “alternativa de educación” que a partir de experiencias pioneras pueda ser ampliada y democráticamente difundida, y posiblemente invadiendo el propio territorio de la educación pública<sup>11</sup>. Pensadores que van de Tolstói, O’Neill, Rousseau, Claparede, Freinet, Montessori a otros más recientes, son sus fuentes de origen.

4<sup>a</sup>. Finalmente, hay personas que en línea directa, desde el comienzo de los años sesenta hasta hoy se identifican como educadores populares y se acreditan envueltos con teorías, propuestas y prácticas de la educación popular. Son ellas las más afiliadas en línea directa al pensamiento y la herencia político-pedagógica de Paulo Freire. Mas será entre ellas que una división siempre existente, pero que tornará más clara y definida una línea de frontera se establecerá.

Es importante tener en cuenta que aun teniendo “en las ideas de Freire” su fundamento, las personas practicantes de alguna modalidad de educación popular reconocen que ‘los tiempos

---

9 Em uma recente consulta sobre a educação popular realizada pelo CEAAL, responderam 118 instituições da sociedade civil afiliadas à educação popular, provenientes de praticamente todos os países da América Latina. (Carrillo, 2012, páginas 139 e 140).

10 No Brasil, ademais das “escolas antroposóficas”, bastante difundidas pelo País, existem em alguns Estados da União “escolas logosóficas”. São escolas criadas a partir do pensamento de Carlos Bernardo González Pecotche – Raumsol um pensador argentino cujas idéias encontraram inúmeros seguidores no Brasil, onde todos os seus livros foram traduzidos. Existe um Sistema Logosófico de Educação, e no Paraná há um Instituto González Pecotche. Raumsol criou uma primeira escola logosófica em Córdoba, na Argentina. Ignoro se existe em seu país, tal como no Brasil, uma “Rede de Escolas Logosóficas”.

son otros”, cincuenta y algunos años después de la publicación de los primeros escritos del “equipo pionero”, y que frente a algunos acontecimientos de dimensión internacional, latinoamericana y nacional (sobre todo entre los países que atravesaron tiempos de gobiernos militares) no apenas coyunturas de acción, sino hasta fundamentos y horizontes de la educación popular fueron y siguen siendo re-conceptualizados. En verdad la expresión utilizada por algunos educadores populares de la actualidad es “re-fundamentación de la educación popular”. Que una vez más nos hable Alfonso Torres Carrillo. Refiriéndose en 2007 a un libro suyo de 2000, él afirma esto.

*Para Alfonso Torres (2000:21) la re-fundamentación está asociada a múltiples factores como el agotamiento de los referentes discursivos a respecto de la pluralización de prácticas y actores de la EP, la crisis del socialismo histórico y la atracción ejercida por nuevas colocaciones teóricas provenientes de las ciencias sociales; “desde mediados de los ochenta comenzamos a sentir una cierta insatisfacción a respecto de los discursos que orientaban nuestras experiencias, ellos nos parecían limitados para dar cuenta de lo que estábamos haciendo; los referentes teóricos con que interpretábamos la realidad, orientábamos los proyectos y comprendíamos los sujetos que los protagonizaban no expresaban todo lo que queríamos decir o no correspondía a la realidad sobre la cual estábamos actuando”<sup>16</sup>.*

- esteja quase sempre ausente. No entanto, a meu ver suas ideias foram fundadoras, inclusive durante os primeiros tempos da educação popular. Se posso tomar o exemplo do *Movimento de Educação de Base*, recordo que praticávamos, desde nossas reuniões até as aulas de alfabetização através do rádio, práticas dialógicas centradas em “dinâmica de grupos” vindas muito mais de Max Pagés, Carl Rogers e outros, do que de autores mais sociológicos e mais politicamente situados à esquerda.

Devo lembrar também um longo documentário em Espanhol a respeito de experiências alternativas na América Latina. Este documentário que assisti em vídeo em um canal cultural da televisão, concentra uma crítica radical aos sistemas oficiais de educação. Seu nome é “La Educación Excluída” e não constam dele experiências alternativas no Brasil e também a opinião de educadores brasileiros. Por outro lado, um dos educadores hoje mais presentes em encontros e seminários sobre a educação no Brasil é o professor português José Pacheco. Em seu país ele criou a

“escola da Ponte”, uma experiência governamental franca e radicalmente alternativa. Havendo-a conhecido, Rubem Alves (talvez o único educador mais lido no Brasil do que Paulo Freire) tornou conhecida em um livro a Escola da Ponte. Rubem Alves (o defensor intransigente do ingresso de Paulo Freire na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde o seu nome foi questionado no conselho universitário por não ser Paulo um “doutor”, oficialmente). José Pacheco aposentou-se em Portugal e hoje vive no Brasil. No presente momento vive a experiência de uma escola alternativa dentro de uma Instituição Âncora (não governamental) na cidade de Cotia, na periferia de São Paulo. A escola está situada na confluência de quatro grandes favelas e é dirigida a crianças e jovens delas.

Não ao acaso recebi nestes uma mensagem informando que a Finlândia tornou-se o primeiro país a abolir a materialidade conteudista e programática da educação pública. A quem interesse, o site que recebi, ele é este. <http://rescola.com.br/finlandia-sera-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-a-divisao-do-conteudo-escolar-em-materias/>.

11 Sei que no Brasil e em diferentes países da América Latina cresce entre educadores uma resistência à imposição de grades curriculares rígidas. Uma polêmica entre educadores francamente “conteudistas” e educadores que pretendem centrar o processo de ensino-aprendizagem em práticas ativas, para quem o “aprender a aprender” (um dos “quatro pilares da aprendizagem” segundo a UNESCO) é em tudo mais essencial do que o aprender conteúdos disciplinares. Algumas escolas alternativas formulam propostas pedagógicas em que é dada às crianças o direito à escolha direta daquilo que desejam dialogar e aprender em cada momento de cada “dia na escola”. Chamo a atenção para o fato de que no correr de todas as polêmicas atuais sobre estes e outros “rumos da educação” e de modalidades de práticas pedagógicas o nome de Carl Rogers – o psicólogo e educador norte-americano criador do “ensino centrado no aluno”

<sup>16</sup> Está na páginas 77 e 78 de *Educación popular – trayectoria y actualidad*. É curioso que na bibliografía ao final do libro  
 Creo que los términos y los rumbos de la re-fundamentación de la educación popular a partir de los años ochenta sean bastante conocidos. Aun más en diálogo con Alfonso Torres Carrilo quiero sintetizar algunos de ellos.

A partir del propio Paulo Freire de sus últimos escritos, la educación popular se abre a un diálogo con otras modalidades de acción social – en lo que recupera en buena medida la tradición original que viene de la “Cultura Popular” de los años sesenta en Brasil – con la contribución de otras y pluri-diversas teorías y propuestas que vienen de las ciencias sociales y de ramas humanistas de la filosofía, y con diversas vocaciones otras de la propia educación, inexistentes o incipientes en las dos décadas antecedentes, como la educación de los (y no apenas “para los” movimientos sociales), la educación ambiental, la educación para la paz, la educación y derechos humanos, y otras. En verdad es preciso recordar que la redemocratización relativa de países de América Latina y el empoderamiento de algunos movimientos populares forzó la propia educación popular, por lo menos en algunas de sus vertientes más próximas a tales movimientos y frentes de lucha, a que se coloquen como instancias de apoyo político-pedagógico a acciones educativas presentes y activas en los/de los propios movimientos populares.

Por otra parte, algunas vocaciones más recientes y unidireccionadas de educaciones posteriores no raramente se aproximaban de la educación popular y identificaban sus prácticas sectoriales como también populares. Este es el sentido en que aquí y allí se habla en educación ambiental popular.

Esta abertura inevitable en múltiples direcciones y en diálogo con diversos actores sociales llevo la educación popular en buena medida a migrar de una exclusiva o prioritaria “lectura clasista ortodoxa de la sociedad a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales” (Torres, 2012;78) . La propia categoría “pueblo” pasó a recibir diversos y no raramente divergentes sentidos entre educadores populares. Este es también el tiempo histórico en que sobretodo en países pluri étnicos y culturales, como Brasil, otros atores étnicos, culturales y sociales se hacen y obligan a la propia educación (inclusive a la de las políticas públicas) tanto a una completa revisión de contenidos pedagógicos, cuanto a la incorporación de nuevas escuelas y educaciones: como la educación indígena, la educación en comunidades quilombolas y otras más. También serán los educadores populares de estos países los más sensibles a incorporar al círculo de los saberes, sentidos, significados, sensibilidades y sociabilidades de “otros pueblos y de otras culturas”, al núcleo no solo del campo teórico-ideológico de los saberes, sino también al de otras éticas, estéticas, eróticas y políticas.

Una pedagogía “concientizada y politizada” destinada en su horizonte a transformaciones radicales de la sociedad, a través de una conquista popular del poder tiende a ser relativizada y repensada en el campo de las diferencias entre los diversos contextos sociales. A pesar de que

o autor tenha esquecido de mencionar o seu livro de 2000 lembrado na citação. para la mayor parte de educadores populares el pueblo – en el sentido original de clase-para-si – sea él, o un sujeto protagónico de procesos de lucha e mudanza social, hay un ampliación del sentido político de las propias transformaciones y sus horizontes. Traigo en este sentido la declaración de Marilena Chauí, filósofa, profesora laureada de la Universidad de São Paulo y activista del Partido de los Trabajadores por muchos años. En un momento de un libro con este nombre: *Civilización y barbarie*, al analizar la cuestión de la actualidad de los fundamentalismos religiosos de nuestro tiempo, Marilena Chauí recuerda ideas de David Harvey, Y ella recuerda entonces que teorías y proyectos de acción social que sugieren transformaciones radicalmente esenciales entre el pensar y el actuar tenderían a parecer un ilusorio conjunto casi conservador de ideas y de propuestas.

*Acrecentemos a la descripción de Harvey algo que no puede ser olvidado ni minimizado, o sea, el hecho de que la pérdida de sentido del futuro es inseparable de la crisis del socialismo y del pensamiento de izquierda, es decir, del enflaquecimiento de la idea de emancipación del género humano. (...) Se perdió, hoy, la dimensión del futuro como posibilidad inscrita en la acción humana como poder para determinar lo indeterminado y para ultrapasar situaciones dadas, comprendiendo y transformando el sentido de ellas<sup>12</sup>.*

La persistente crisis de la búsqueda de un modelo histórico de sociedad más allá del capitalista estaría ejerciendo junto a muchos pensadores del presente e del futuro próximo una descreencia no solo en la viabilidad de transformación social en dirección a un otro modelo, como también hasta el horizonte de la posibilidad de un proyecto de futuro en nombre de un mundo que desvíe del mercado e del capital para el ser humano y el mundo de la vida social el eje de poder de transformación del presente y de gestación y gestión de un “otro futuro”.

Sensible a un diálogo con vertientes de pensamiento teórico, de construcción del conocimiento e de sus derivaciones para la educación, fundadas en autores que no raramente provienen más de la física cuántica y de la biología que de la economía y de la política, de formas bastante diferenciadas, educadores populares acogen nuevas comprensiones de fondo “holístico”, “multicultural”, “integrativo-interactivo” y dialógicamente “transdisciplinario”. Esta derivación inevitable, al parecer de algunos, desvía una primacía de la cuestión social de un plano socioeconómico, en dirección a comprensiones más totalizadoras no solo del acontecer humano, sino también de la complejidad de la sociedad.

Tal como ocurre dentro de las propias vertientes marxistas, entre educadores populares cuestiones relacionadas a la individualidad, a la identidad, a la afectividad, a la conectividad centrada en dimensiones que llegan a someter la racionalidad a la efectividad, tiende a constituir

---

<sup>12</sup> Está na página 151 do livro *Civilização e barbárie*, coordenado por Adauto Novaes. O capítulo de Marilena Chauí tem este título: *Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político*.

ahora el propio centro de las reflexiones teóricas, de las teorías de conocimiento consciencia y, por consecuencia, las líneas de dirección de una educación que solamente puede ser “popular” se fuera popularmente sensible y totalmente humanista.

En fin, aún entre los herederos más fieles de las tradiciones originales freireanas, en el camino de los propios últimos escritos de Paulo Freire, educadores populares latino-americanos migran de la unicidad de metodologías de pedagogía y pesquisa centradas de forma directa o indirecta en abordajes dialécticos, en dirección al diálogo con otras corrientes de pensamiento y acción. En este sentido y apenas como un ejemplo entre otros, creo ser oportuno llamar la atención para un desvío reciente y esencial, por lo menos en el caso brasilero. Después de muchos años de absoluto distanciamiento de pensadores y educadores portugueses, hoy en día el Brasil se abre a un diálogo expresivamente creciente con pedagogos de universidades de Portugal. Y un fecundo y pluri-dirigido diálogo personas como Antônio Nóvoa e Boaventura de Souza Santos es la muestra de esa fecunda y tardía evidencia. Recuerdo apenas de pasada que Paulo Freire fue fuertemente influenciado por Franz Fanon, y en más de una ocasión nos confidenció que frecuentemente aprendía más con sus “maestros africanos”, como Samora Machel y Amílcar Cabral, de lo que con reconocidos pensadores de Europa.

Ahora, en los comienzos de los años 80, el recién-creado Partido de los Trabajadores encargó a cuatro educadores un pequeño documento que ayudase al partido a pensar fundamentos de una “educación de los trabajadores”. Hasta donde yo recuerdo la expresión “educación popular” no fue entonces utilizada. Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti y yo escribimos cada uno de nosotros un pequeño texto. Cupo a Moacir Gadotti reunirlos y llegar a un documento de síntesis<sup>13</sup>.

Retornado a Brasil Paulo Freire era entonces profesor da Facultad de Educación de la UNICAMP, al lado de Demerval Saviani. Moacir Gadotti era profesor de la Facultad de Educación de la USP y yo era profesor de antropología en el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas de la misma UNICAMP. Mis compañeros pedagogos me acogían como representante de una rara y extraña especie de educador, y sobre todo con Paulo mis diálogos eran más fecundos, pues recuerdo que en su pensamiento originario la palabra sagrada entre los antropólogos ‘cultura’, era también germinal en su vocabulario. Mas esta sería otra historia.

Este habrá sido uno de los últimos momentos en que Paulo y Demerval trabajaron en forma cercana. Creo que en este mismo año fundamos en la UNICAMP el *Centro de Estudos e Investigação de Educação – CEDES*, y ya Demerval Saviani estaba ausente del equipo fundador, que contaba ahora con la presencia de Maurício Tratenberg, profesor también de la UNICAMPye

---

13 Em sua forma original o que escrevemos saiu em um dos *Cadernos do Trabalhador*. Depois os escritos foram reunidos no livro *A educação como um ato político partidário* – publicado pela Editora Cortez de São Paulo. Meu artigo neste livro coletivo foi: *Um plano popular de educação*.

conocido teórico y activista anarquista. Escribo estas memorias para recordar que entre pensadores esenciales de la educación brasilera tal vez el momento de la “refundamentación” de la educación popular tal vez haya apenas retomado una hendidura entre comprensiones “dialógicas” y “dialécticas”, que en verdad ya están presentes en la compleja polémica sobre el sentido de “Cultura Popular” (escrito entonces con mayúsculas) de principios de los años sesenta. Momentos esenciales de esta polémica están en algunos artículos reunidos por Osmar Fávero en *Cultura Popular y Educación Popular – memoria de los años sesenta*. Una hendidura que acompañará la trayectoria de educación popular y de otras pedagogías de vocación emancipadora durante sus trayectorias y hasta el momento presente. Finalmente, el dilema griego de 3000 años atrás, respecto del sentido de la educación y de su “dirección de la deuda”, todavía no fue resuelto. Y yo espero que nunca lo sea.

Demerval Saviani y otros intelectuales de reconocida importancia se irán alejando de una definida vertiente freireana de la educación popular. Saviani irá a elaborar la teoría de una pedagogía histórico-crítica<sup>14</sup>. Su propuesta pedagógica estuvo restringida al ámbito estrictamente académico durante varios años, al contrario de lo que ocurrió desde sus orígenes con la educación popular, que ingresó inicialmente en la universidad por la puerta de los fondos y hasta hoy en algunas de ellas difícilmente se consigue llegar hasta la sala de visitas.

Creo, sin embargo que una vertiente dialéctica estuvo siempre presente en el ideario y en las propuestas de una pedagogía militante en diferentes movimientos populares en América Latina. Pienso que en Brasil ella es la, o una de las principales fuentes de ideas, propuestas pedagógicas y proyectos concretos de educación y escuela de movimientos populares hoy envueltos en frentes de lucha por la conquista de diversos territorios, territorios de la tierra donde se planta a territorios del saber que se siembra.

### ***El surgimiento de la educación del campo***

La reciente *educación del campo* tal vez sea su mejor evidencia. Y no al acaso Demerval Saviani es uno de los autores más recordados entre los artículos del *Diccionario de la Educación del Campo*, cuya primera edición es, recuerdo, ya del siglo XXI, así como los documentos que establecen su propuesta<sup>15</sup>. De igual manera en este diccionario Paulo Freire es recordado de paso, cuando no omitido, y casi siempre apenas a través de la *Pedagogía del oprimido*. Lo mismo sucede con otros educadores populares de la vertiente freireano-dialógica, a la excepción justamente del artículo: *educación popular*.

El *Diccionario de la educación del campo* trae los siguientes largos artículos relacionados a la educación: *educación básica del campo*, *educación corporativa*, *educación de jóvenes* y

---

14 Dentre o vários livros e artigos de Demerval Saviani a respeito de sua proposta pedagógica talvez um dos mais importantes para a sua compreensão seja o *Pedagogia Histórico-Crítica*, publicado em 2000, pela Editora Autores Associados, de Campinas.

*adultos, educación del campo, educación unilateral, educación politécnica, educación popular, educación profesional, educación rural.* Entre todos los artículos, escritos por educadores de línea dialéctica o no, la *educación corporativa* es presentada como una iniciativa colonizadora del capital y una tradicional *educación rural* es criticada como una “educación pública” descalificadora de la “gente del campo”.

Así, en el artículo *educación rural*, Marlene Ribeiro escribe lo siguiente:

*De allí se deduce que la política educacional destinada a las poblaciones campesinas tuvo mayor apoyo y volumen de recursos cuando contemplaba intereses relacionados a la expropiación de la tierra y a la consecuente proletarización de los agricultores. Asociado a esos intereses, se identificaba el proyecto de implantación, por parte de las agencias de fomento norte-americanas, de un modelo productivo agrícola generador de la dependencia científica y tecnológica de los trabajadores del campo. De este modo, la educación rural funcionó como un instrumento formador tanto de una mano de obra disciplinada para el trabajo rural cuanto de consumidores de los productos agropecuarios generados por el modelo de la agricultura importado. DEC: 297.*

Una diferencia radical justifica la creación de un modelo de educación dirigido *al* campesinado y *por el* campesinado. Una nueva educación venida del campesinado y de las instituciones propias de identidad, pensamiento y lucha, en oposición a la *educación rural*, y también en una línea de teoría y acción crecientemente distanciada de la tradición de la *educación popular*.

Los movimientos sociales no poseen control alguno sobre una *educación rural* bajo control del poder de Estado, y su práctica pedagógica en verdad difunde en “medio rural”, como vimos en la citación de arriba, la misma pragmática ideología hegemónica de la enseñanza pública de las escuelas de la ciudad. He aquí el sentido en que una propuesta de *educación del campo* pretende ser a su contracara. A partir de las experiencias pedagógicas de los movimientos campesinos ella proyecta la creación y la consolidación de una educación escolar y para-escolar financiada por el poder público, pero ahora bajo control directo y pleno de los movimientos sociales del campo<sup>16</sup>.

En el artículo: *educación básica del campo*, Lía María Teixeira de Oliveira retoma la idea central de una educación activamente contra-hegemónica centrada en el protagonismo directo de las clases y de los movimientos populares.

---

<sup>16</sup> O surgimento da expressão “Educação do Campo” possui datas bem definidas. Em um primeiro momento ela e a sua proposta surgem com este nome: *educação básica do campo*, durante os momentos de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Poucos anos mais tarde ela passou a ser oficialmente denominada *educação do campo* a partir de um Seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002. A decisão do novo nome foi depois reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

*La rebeldía como sentimiento/lucha por la emancipación es un vestigio pedagógico de diversas poblaciones campesinas, indígenas, caiçaras quilombolas, alcanzadas por represas, de agricultores urbanos, que están buscando la educación a partir de una perspectiva contra-hegemónica, conforme Gramsci nos enseña<sup>17</sup>. Fue exactamente eso que produjo la diferenciación de la Educación del Campo de la histórica educación rural: el protagonismo de los movimientos sociales del campo en la negociación de políticas educacionales, postulando nueva concepción de educación que incluyese sus cosmologías, luchas, territorialidades, concepciones de naturaleza y familia, arte, prácticas de producción, así como la organización social, el trabajo, dentro otros aspectos locales y regionales que comprenden las especificidades de un mundo rural. (DEC:238) grifos da autora.*

Roseli Caldart nos acompañará aquí en dos citas suas. Ella defiende que la *educación del campo* no es una mera modalidade pedagógica (educación) y geopolítica (del campo) que se contrapone a la educación de las escuelas rurales ofertadas por el poder público. Ella es “un fenómeno de la realidad brasileira actual”. Sin necesitar recordar lo que ocurrió

---

16 Como política de movimento social popular, o MST estabelece acordos a nível nacional, estadual e municipal com o poder público. Lembro que no Brasil o “ensino fundamental” é competência de governos municipais, embora haja uma legislação nacional de educação, cujas leis e fundamentos são alterados periodicamente. Há um entendimento de que a Governo federal da União financia as escolas do MST (mais de 1800 no país), através sobretudo do PRONERA (um programa de apoio à educação do Instituto Nacional da Reforma Agrária). No entanto entende-se que quem estabelece diretrizes de educação escolar e de jovens e adultos nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária são coletivos do MST. Em seu verbete Roseli Caldart defende com todas as letras que não cabe ao poder de estado e nem a qualquer política governamental a gestão ideológica e pedagógica da educação do campo. Ela o expressa da seguinte maneira: *A Educação do Campo, principalmente como práticas dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo). (DEC:262)*. Grifos e parênteses da autora.

17 Lembro que no caso brasileiro – e ele poderá ser comum em outros países da América Latina – os movimentos sociais mais mobilizados dividem-se de acordo com os seus sujeitos étnicos, culturais e sociais. E embora formem uma ativa “frente única” inclusive contra políticas e omissões governamentais recentes, guardam as suas especificidades. Assim, existem várias frentes de luta: de povos indígenas, de comunidades quilombolas e de movimentos de negros, de pescadores ribeirinhos ou marinhos (caiçaras), de populações rurais desalojadas por barragens e hidroelétricas, de diferentes “povos da floresta” na Amazônia (seringueiros, castanheiros), ao lado de agremiação sindicais e de classe no campo e na cidade. Alguns deles encontram em instituições da Igreja Católica os seus mais ativos e persistentes apoiadores, como o *Conselho Missionário Indigenista* (CIMI) e a *Comissão Pastoral da Terra* (CPT).<sup>23</sup> Seus dois verbetes vão da página 265 à página 279 do Dicionário da educação do campo.

también, venido del campo para la ciudad, con la educación popular de los años sesenta, ella sugiere que en el Brasil de ahora, una educación no apenas para campesinos, pero a partir de luchas originadas en sus movimientos, una nueva educación emerge con la propuesta de recuperar una radicalidad emancipadora tal vez diluida a lo largo de los años. Veamos como ella afirma esto en una primera citación.

*La Educación del Campo nombra un fenómeno de la realidad brasileira actual, protagonizado por los trabajadores del campo y sus organizaciones, que visa incidir sobre la política de la educación desde los intereses sociales de las comunidades campesinas. Objetivo y sujetos confían a las cuestiones del trabajo, de la cultura, del conocimiento y de las luchas sociales de los campesinos y al embate (de clase) entre proyectos del campo y entre lógicas de la agricultura que tiene implicaciones en el proyecto de país y de sociedad y en las concepciones de política pública, de educación y de formación humana. ( DEC :257). Grifos da autora.*

No muy diferente es lo que escribe Gaudêncio Frigotto en sus artículos: *educación unilateral y educación politécnica*<sup>23</sup>. Al lado de una crítica directa y radical a la oferta de educación a través de políticas públicas (de gobiernos del Partido de los Trabajadores, luego, considerados como “de izquierda”) un nuevo acontecer en la educación brasileira, a partir de la propuesta de la *educación del campo*, pretende también recolocar en términos de clase y de lucha de clases algo que a lo largo de los años tendería a haber sido diferenciado y diluido en buena parte de las teorías de la “reconceptualización” de la educación popular a partir de los años ochenta. En Frigotto, un educador especialista en educación y mundo del trabajo, tal como en otros educadores dialécticos, la categoría “cultura” da lugar a la categoría “trabajo”, y una idea de “pueblo” como la colectividad ampliada de personas y colectivos de la sociedad civil empeñados en frentes de lucha emancipadora, retorna a la idea de pueblo como clase y de procesos de transformación social como algo cuyo piso es la lucha de clases<sup>18</sup>.

*La denominación EDUCACIÓN DEL CAMPO, constituida a partir del proceso de lucha del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), engendra un sentido que busca confrontar, a un tiempo, perspectiva restricta, colonizadora, extensionista, localista y particularista de la educación (crítica directa de la escuela pública oficial – CRB) y las concepciones de naturaleza fragmentaria y positivista de conocimiento. Por centrarse en la lectura histórica y no lineal de la realidad, el proceso educativo escolar (de la educación del campo – CRB) se vincula a la lucha por una nueva sociedad, y, por eso, se vincula también a los procesos*

---

18 Chamo a atenção para o fato de que em seu verbete no mesmo dicionário: educação popular e educação do campo – nexos e relações, Conceição Paludo, uma educadora popular de linha freireana, dialoga com Marx, com Ricardo Antunes (sociólogo marxista especializado em mundo do trabalho) com João Pedro Stédile, ideólogo do MST, com Demerval Saviani e com Gaudêncio Frigotto. Já em seu verbete educação popular e sistematização de experiências, Oscar Jara deixa de fora educadores e outros pensadores de linha dialética entre os lembrados por Conceição Paludo e outros.

*formativos más amplios que articulan ciencia, cultura, experiencia y trabajo. ( DEC :277).*

Retorno a Roseli Caldart, A partir de los documentos fundadores de la *Educación del Campo* ( algunos de sus autores escriben con mayúsculas) ella lanza mano de una diferencia entre preposiciones, para oponer el “del” al “para” y hasta al “con”, a fin de fundar la radicalidad popular de la educación del campo. Al final, a quién al fin de cuentas una educación pertenece? Quién es apenas su usuario, o su destinatario o aún su co-agente, pero su creador, educador y gestor de la educación

*En su origen el “del” de la Educación del Campo tiene que ver con ese protagonismo: no es “para” y ni siquiera “con”: es de los trabajadores, educación del campo, de los campesinos, pedagogía del oprimido... Un del que no es dado, más que precisa ser construido por el proceso de formación de los sujetos colectivos, sujetos que luchan para tomar parte de la dinámica social, para constituirse como sujetos políticos, capaces de influir en la agenda política de la sociedad. Mas que representa, en los límites impuestos por el cuadro en que se inserta, la emergencia efectiva de nuevos educadores, interrogadores de la educación, de la sociedad, constructores (por la lucha/presión) de políticas, pensadores de la pedagogía, sujetos de prácticas<sup>19</sup>.*

En nombre de la propuesta de una nueva *educación del campo*, a través de diferentes convenios entre movimientos sociales populares y universidades brasileras, son creados cursos y programas de estudios que van de la alfabetización de adultos a escuelas para niños y jóvenes de campamentos y asentamientos de la reforma agraria, y de ellas a cursos superiores de formación de educadores especialmente preparados para actividades pedagógicas “del campo”, y no apenas “rurales”. Cursos de *Pedagogía de la Tierra* en nivel graduación, de especialización y aunque de maestría forma anualmente una nueva modalidad de educador en Brasil.

Dejo a otras personas la tarea de descender bastante más profundamente en esta cuestión cuyo esbozo apenas diseño aquí. Así, quiero encerrar este tópico preguntando si en el momento presente no estaremos delante de por lo menos tres vertientes en el interior de, o en

---

19 Está na página 5 de um documento originalmente mimeografado em Porto Alegre, com este nome: *Educação do campo – notas para uma análise do percurso*. A mesma citação pode ser encontrada no artigo de Ademar Bogo, um conhecido militante do MST: *A questão da educação do campo e as contradições da luta pelo direito*, na página 96. O artigo de Ademar Bogo é um dos escritos de um livro bastante recomendável a quem se interesse pelo próprio surgimento e o processo de consolidação muito recentes de uma Educação do Campo. O livro é: *Educação do Campo e contemporaneidade – paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces*. O livro foi publicado em 2013 pela Editora da Universidade Federal da Bahia onde se concentra um dos mais ativos coletivos vinculados à educação do campo, sob coordenação do professor Antônio Dias Nascimento. O livro contem também o importante documento do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC – notas para análise do momento atual da Educação do Campo, celebrado em Brasília entre 15 e 17 de agosto de 2012.

áreas de frontera de aquello que en su gramática más amplia y generosa podrá todavía ser llamada de *educación popular*.

En la esquina derecha podemos situar las más diversas iniciativas, entre la teoría y la práctica, que asocian una cada vez más polisémica y, frecuentemente, vaga idea de educación popular a diversas vertientes y vocaciones de acciones sociales y, de forma más específica, de aquellas que se presentan como una de las varias modalidades de pedagogías fundadas en “principios freireanos”, rediseñados por relecturas que los actualizan y/o los ajustan a esta o aquella dirección especializada de una educación vocacional. A educación ambiental popular é un buen ejemplo, así como son otras las diferentes propuestas de: educación para la paz, educación y derechos humanos, educaciones en nombre de minorías sociales, étnicas o sexuales.

En el centro de nuestro diseño sitúo la educación popular en su tradición freireanodialógica más directa. Aquí están situados educadores que se reconocen como herederos en línea directa de las propuestas originarias de la educación popular-dialógica. Aquellos que realizaron juntos, y como un acontecimiento territorialmente latino-americano, el proceso de reconceptualización. Aquellos que continentalmente se reúnen en torno al CEAAL, y que preservaron hasta hoy tanto una diferenciada matriz esencialmente dialógica de acciones pedagógico-políticas emancipadoras. En el límite, sitúo aquí educadores que aunque lectores y usuarios de teorías críticas provenientes del marxismo, no se consideran practicantes de una educación dialéctica con base centrada en la lucha de clases, aunque el pueblo y los movimientos populares sean todavía reconocidos como el eje del protagonismo en proceso de transformación social.

Finalmente, a la izquierda de nuestro diseño debo colocar las diferentes vertientes de algún modo afiliadas a una lectura dialéctica de la sociedad y de la educación. Vertientes todas ellas fundadas en lecturas provenientes de algún origen marxista y centrada en el acontecer histórico de la lucha de clases. Creo que hoy son cada vez más raros los activistas y educadores comprometidos directamente con movimientos y procesos de luchas populares que se consideran “orgánicamente freireanos”, o que todavía se reconocen como educadores populares. Educadores que aún cuando preservan todavía algo de las ideas originales de Paulo Freire, no lo leen mas como la ruta de su mapa en las luchas de conquista de territorios y, menos todavía, como el puerto de llegada.

Creo todavía que la reciente instauración de la *educación del campo* en Brasil y en el “campo” de las luchas y propuestas del *Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra* y de otros movimientos afiliados, constituye hoy el lugar social de tenor político en que una nueva vertiente de educación emancipadora surge y se afirma.

### ***De la cultura al territorio***

Había una palabra generadora en los comienzos de lo que vino a ser la *educación popular*? Si. Y ella no era “educación”, sino “cultura”. Recuerdo que *cultura popular* era el movimiento que nos unía. Recuerdo también que en la primera experiencia de alfabetización en el Nordeste do Brasil, “fichas de cultura” se destinaban a ser críticamente decodificadas por los alfabetizandos en sus dialógicos “círculos de cultura”. Y la “idea de cultura”, entre una filosofía y una antropología embrionaria que desaguaban en una pedagogía crítica, dialógica y “libertadora”, atravesaba todas las “fichas”, de la primera a la última. Recuerdo aquí que la secuencia de nuestras acciones de entonces eran de algún modo estas: tornar una pedagogía fundada en la idea de cultura una acción pedagógicamente cultural; crear con el pueblo una “nueva cultura”, a partir de cambios de calidad en la consciencia del educando, con un progresivo tenor asumidamente político; dotar este “tenor político” de un sentido contra-hegemónico orientado a acciones transformadoras y emancipadoras.

Aún cuando la actuación de los primeros movimientos de cultura popular fueron dirigidos a campesinos y a comunidades rurales – y ellos eran, en gran mayoría – la relación entre a educación popular y una lucha popular por la tierra era todavía vaga y francamente idealizada y difusa. Excepción fueron las “Ligas Campesinas” de Paraíba y Pernambuco.

Muchos años más tarde, a partir de los frentes de luchas por la tierra del *Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra* y de otros movimientos campesinos equivalentes, asociados a frentes de lucha de pueblos indígenas y, luego a seguir, de las innumerables comunidades quilombolas, una otra categoría, antes casi olvidada, se sobrepone a la idea generadora de “cultura” y pasa a consolidar el propio “suelo” de una emergente modalidad de educación, venida directamente de los movimientos campesinos. Su palabra llave es: “territorio”.

Entre campesinos, indígenas y quilombolas, un horizonte para más allá de aquello que da sentido a una acción por conquista local y geográfica de tierras o de territorios, desafía el desmontaje oficial y capitalista de una ancestral geopolítica y de una político-cartografía del País. Se trata ahora de no apenas conquistar tierra expropiada y transformada en latifundio improductivo o entregado a la voracidad del agro negocio, así como territorios ancestrales de indios y de negros cercados por grandes haciendas, cuando no por empresas nacionales o transnacionales de minería y de explotación de la madera. Se trata ahora de, a partir de la conquista ampliada de tierras campesinas, quilombolas e indígenas, reescribir, de dentro para fuera y de abajo para arriba toda una nueva cartografía popular.

Ahora, desde entonces el educador vinculado a alguno de los movimientos populares de lucha geopolítica y social por territorios de vida y de sentido de vida, se ve ahora comprometido con una lucha en nombre de acciones político-pedagógico-cartográficas cuya “escritura” no se traduce apenas en y entre nuevos textos, mas también en él y a través de un rediseño innovador de nuevos mapas sociales. No basta volver a pronunciar y nombrar ideológicamente al Brasil – o a América Latina – como en los años pioneros y después de ellos. Es preciso remapear geopolíticamente el País y el Continente.

De la floresta para el campo y del campo para la ciudad (pues también en ella innúmeros movimientos sociales de los “sin techo” están activos) diferentes actores sociales apagados, desconocidos, apenas conocidos, demonizados o folclorizados, ahora entran en escena y sin máscaras “muestran su cara”. Campesinos, caiçaras, seringueiros, castanheiros y otros “pueblos de la floresta”, pobladores de quilombos, de terras-de-santo, de faxinais, de fundos de pasto, al lado de los innumerables pueblos y de las tribus indígenas de las etnias de Brasil salen al campo. Salen organizados en frentes de lucha, y a partir de sus difíciles, lentas, pero sucesivas conquistas nos ayudan a reinventar el “mapa de Brasil”, y a recrear una nueva y real cartografía social.

“Territorio”, “territorialización”, “procesos de territorialización”, estas palabras apenas técnicas entre geógrafos del pasado reciente asumen con los frentes de luchas de los movimientos campesinos, quilombolas, indígenas y otros una connotación francamente pedagógica, y, por lo tanto, emancipadoramente política. Este nuevo decir-y-mapear pasa a significar no apenas algo que a lo largo de la historia de un pueblo demarca una “natural” expansión de fronteras y una ocupación de territorio. El osa resignificar todo un proceso activo de reconquista de territorios usurpados históricamente, al lado de una reescritura de cartografías. Nuevas lecturas de la vida y de los lugares-de-la-vida que pasan de una geografía física donde las acciones humanas son casi complementarias, a una crítica geopedagógica en que las acciones humanas recrean y significan ahora el propio “físico” de un territorio.

Sin olvidar toda la labor de movimientos sociales populares de vocación urbana y todo el trabajo de educación popular realizado entre fábricas y favelas, una vez más, como en la aurora de los años sesenta en el Nordeste de Brasil, es del campo y del campesinado que una polisémica y desafiante reescritura de alternativas de educación de los movimientos populares y a servicio de los movimientos populares emerge. Es en la capacidad de los movimientos que en buena medida acaban de publicar el *Informe de la Comisión Campesina de la Verdad*, que una educación popular para el siglo XXI se aparta de una entonces todavía vaga “idea de cultura”, para a concreción geopolítica do “territorio”, no apenas o lugar social, mas toda una simbología de frentes de lucha y de conquistas<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup>

Este documento que levou anos para ser elaborado, e cujo conhecimento está ainda restrito a círculos muito pequenos acaba de ser publicado. Transcrevo aqui o começo da introdução do relatório.

“Em 2012 foi criada a *Comissão Camponesa da Verdade (CCV)*, um dos frutos do *Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas*. Este evento reuniu, em Brasília, em 2012, milhares de camponeses de mais de quarenta organizações e movimentos ligados à luta pela terra e por territórios, em memória ao *1o Congresso Camponês*, realizado em 1961, em Belo Horizonte. Além de celebrar os mais de cinquenta anos do congresso de Belo Horizonte, o *Encontro Unitário* articulou a diversidade das organizações do campo na construção de alternativas políticas, econômicas e sociais ao agronegócio para o campo

Sin que teorías, propuestas y prácticas de tenor freireanos hayan perdido o estén perdiendo a lo largo de América Latina su actualidad, creo que en el recorrido de su trayectoria ellas hacen interactuar diferentes focos y ejes de acción emancipadora, en la misma medida en que, sin olvidar sus primeros pasos, ellas saltan de una *antropo-pedagogía de la cultura* junto al

pueblo, para una *socio-pedagogía de los movimientos populares*. Y desde ella y a través de ella, convergen a una *geo-pedagogía cartográfica* de las luchas populares por conquista de territorios<sup>27</sup>.

Hay un pasaje de Miguel Arroyo, en uno de los artículos del *Diccionario de la Educación del Campo*, que traduce con felicidad lo que describo aquí. En el flujo de acciones del *Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra* y de otros movimientos de la *Vía Campesina*, desde una lucha de treinta años en favor no apenas de una reforma agraria, mas de toda una transformación de la sociedad brasilera a través de conquistas populares sobre la tierra, traspasa una idea que polisemiza y amplía el sentido y el tenor simbólicamente político y pedagógico de “territorio”.

Convivimos con varios y entrelazados territorios geográficos, sociales y culturales expropiados, desde los cuales luchamos en nombre de reconquista no solamente de tierras, mas de saberes, sentidos y significados que fueron expropiados junto con la tierra, y envuelve justamente la educación y su lugar social más elocuente: la escuela. A través de proyectos de creación popular de otro saber un lugar social a ocupar militantemente es el *territorio-escuela*. Es lo que Miguel Arroyo anota en el artículo: *Pedagogía del Oprimido*.

*La Pedagogía del Oprimido encuentra su afirmación en los procesos educativos extraescolares, sobretudo, mas también inspira otra escuela, otras prácticas educacionales escolares. El rasgo más radical: ocupar el territorio-escuela. Los movimientos sociales, al luchar por tierra, espacio y territorio, articulan las luchas por la educación, por la escuela – las luchas por derechos a territorios. Muestran la articulación entre todos los procesos históricos de opresión, segregación y deshumanización, y reaccionan luchando en todas las fronteras articuladas de liberación. Escuela es más que escuela en la pedagogía de los movimientos. Ocupemos el latifundio del conocimiento como una más de las tierras, como uno más de los territorios negados.*

*La escuela, la universidad y los cursos de formación de profesores del campo, indígenas y quilombolas son otros territorios más de lucha y de ocupación por derechos. La negación, la precarización de la escuela, es igualada como una expresión de la segregación-opresión histórica de la relación entre clases. Ya la escuela repolitizada es más un territorio de lucha y ocupación, de liberación de la opresión. La Pedagogía del Oprimido es radicalizada en la pedagogía escolar por las luchas de los*

---

brasileiro. Alternativas e bandeiras baseadas na defesa da reforma agrária, no respeito ao meio ambiente, na produção de alimentos saudáveis e na soberania alimentar, na defesa dos direitos territoriais, na geração de renda e na melhoria da qualidade de vida no meio rural, entre outras bandeiras e lutas”.

<sup>27</sup> E não apenas no Brasil. Sobretudo nos países marcadamente pluriétnicos, como a Bolívia, o Equador, o Peru, a Colômbia, os da América Central e Caribe, o México e o Brasil, etnia-e-território somam-se agora como duas frentes sociais e simbólicas de uma mesma luta popular. Neste sentido recomendo alguns pequenos (grandes) livros de uma nova coleção de estudos populares colombianos. A Ediciones Desde Abajo está publicando uma Colección Primeros Pasos, dirigida a ativistas populares e a movimentos e instituições de mediação. Entre os seus primeiros livros recomendo especialmente: *Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales em la disputa territorial*, de Carolina Jiménez e Edgar Novoa; *Hacer historia desde Abajo u desde el Sur*, de Alfonso Torres Carrillo.

*movimientos por educación del campo, por escuela del campo en el campo*<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Esta longa passagem faz parte do verbete *Pedagogia do Oprimido*, que vai da página 553 à página 560 do *Dicionário da Educação do Campo*. A citação de Miguel Arroyo está nas páginas 559 e 560. A ideia de territórios simbólicos, logo culturais e pedagógicos e de uma luta popular por territorializações outras, está presente em recentes trabalhos do educador colombiano

Aquello que en los años sesenta/setenta atribuíamos a la cultura y comprendíamos como a tarea pedagógica de una educación popular entendida como una región de la cultura, al mismo tiempo en que tratábamos de atribuir – con la compañía frecuente de Antônio Gramsci - a la idea de cultura su olvidado tenor político, es ahora retomado, sobre todo por la educación del campo, como una cartografía de valor político-popular que recoloca no “piso de la historia” los términos de las alternativas de una educación emancipadora de movimientos indígenas, quilombolas, populares, en fin.

Tanto “en aquellos tiempos” como ahora la historia se repite y, como en Marx, rediseña, entre viejos y nuevos términos - como “capitalismo neoliberal” o “globalización” – ora su farsa, ora su tragedia. Ayer como hoy hay expropiaciones que son simbólicas, hay apropiaciones que son culturales, hay latifundios que son de saberes y, más de lo que “en aquellos tiempos”, hay no apenas personas – entre casi-esclavos y operarios mal pagos – productores de mercaderías, más un sistema de mercado que transforma ahora las personas en mercadería. Hay, por lo tanto, luchas de conquistas territoriales que deben operar también en estos y sobre estos dominios.

Aún debiendo confesar por escrito que no profundicé debidamente en este tema, debo decir que creo que con una fuerza tal vez todavía inadvertida entre nosotros, la educación popular – tomada aquí en su sentido más generosamente abarcativo – se mezcla con la idea de territorio en por lo menos dos direcciones. Una de ellas es más antigua, y la otra más actual, por lo menos cuando es asociada a nuevas formas de acción pedagógica desde movimientos populares del campo.

La primera está en el hecho de que con el advenimiento de la educación popular – como un acontecer cultural situado y datado – al lado de un diálogo creciente entre movimientos sociales del continente, una nueva geografía política de América Latina surge y se impone. En dirección distinta del currículo oficial de nuestras escuelas públicas, una lectura de América Latina y Caribe (y, por extensión, todo el Mundo) nos obliga a desfronterizar toda una “historia nacional nacionalista” que hasta hoy ocupa casi todos los libros de nuestras “historias patrias”. Aunque las empresas multinacionales de agronegocios (“Monsanto”, por ejemplo) “globalizan” tierras y territorios, frentes indígenas campesinos de luchas emancipadoras “desterritorializa” falsas fronteras en nombre de no apenas territorios, sino de pueblos emancipados. Pueblos que, justamente por estar luchando por su emancipación, pueden incorporar a la misma lucha otro mapa popular de un mundo finamente sin fronteras, o con fronteras abiertas a la acogida de los otros que no seamos nosotros.

---

Marco Raul Mejía. Mejía é hoje um dos mais fecundos e ativos educadores populares em diálogo com o momento presente, sobretudo da América Latina e um dos mais lúcidos críticos dos processos atuais de colonização simbólica, entre a mídia e a escola. Ver indicações dos livros na bibliografia.

La segunda reside a mi ver en la evidencia de que, sobre todo entre campesinos militantes de la *Vía Campesina* y, más aún, a través de los movimientos de los pueblos-testigos ( indígenas y otros), entre los Andes y la Amazonia una nueva endo-educación se asocia a una lucha emancipadora vivida en nombre de no apenas la afirmación de derechos a territorios ancestrales y a la salvaguarda de modos patrimoniales de ser y de vivir. Vivida y practicada también en nombre de la expansión de saberes, sentidos y significados ancestrales y asumidamente primitivos, que desde la selva a la ciudad nos proponen con una inocente y aguerrida osadía, otras formas de pensar, de sentir, de vivir y de ser. Nuevas alternativas de lo imaginario y de la vida que podrían acrecentar a los nuevos saberes y valores todavía acentuadamente occidentales y europeos, toda una otra ciencia. O, más aún un otro saber menos subalterno a la ciencia y más atento y abierto a la sabiduría<sup>29</sup>.

### ***La educación popular la descubierta de nosotros mismos***

De vez en cuando a Paulo Freire Le gustaba decir que nosotros, aquí del “lado del Sur del mundo”, cuando nos sentimos medio perdidos no debíamos decir que “yo perdí mi Norte”, sino “mi Sur”. Y la innovadora palabra “surear” era común en su boca.

Nunca realicé investigación alguna a este respecto y espero nunca tener que realizarlo. Pero hasta donde alcanza mi memoria y la de personas de Brasil, de América Latina y de otros rincones del mundo con que conversé, todo lleva a creer que por lo menos en los últimos sesenta años, en apenas tres momentos y por causa de tres creaciones exclusivas o parcialmente latinoamericanas, personas y centros de estudios y/o de acción social nos leyeron y nos oyeron como instauradores de algo que al final resonó hacia fuera del continente. Entre los posibles nombres elijo estos para nombrarlas aquí: *la educación popular*, *la investigación participante* y *la teología de la liberación*. Convoco Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Gustavo Gutiérrez como testigos – un brasilero, un colombiano y un peruano - y permanezco a la espera de quien me complete o corrija.

Desde un ponto de vista identitario y dialógico esta evidencia es importante, pues aunque sea en buena medida “por la puerta del fondo” con la educación popular por primera vez de hecho dialogamos con educadores de todo el mundo no como quien oye, copia, aprende y adapta, sino como alguien que también tiene algo que decir y proponer de nuevo y de transformador.

Y antes de nosotros quiero convocar aquí el testimonio del propio Paulo Freire. Quien lea con atención *Pedagogía del Oprimido*, así como sus libros en diálogo con África, verá que sus lecturas recorren autores del “primer mundo”, y también “tercer-mundistas” como Amílcar Cabral, Samora Machel, Franz Fanon y Alfredo Memni. En reiteradas declaraciones “en vivo” Paulo nos incentivaba a “surear” nuestras lecturas y mentes. Y nos desafiaba a buscar en autores entre el

África y la Nicaragua insurgentes, por lo menos buena parte de las fuentes originales y esenciales de nuestros diálogos.

Y esta es apenas la punta de madeja de algo que vivimos intensamente aquí en América Latina desde el amanecer de los años sesenta. Pero algo que con frecuencia nos olvidamos, tal vez de tanto acostumbrarnos a haber vivido lo que vivimos. Hablo aquí del hecho de que tanto en el campo exclusivo de la educación cuanto en el de acciones sociales contestatarias a ella asociadas de algún modo, por la primera vez un modo de pensar, de proponer y de practicar “una educación” como una “pedagogía del oprimido”, nos latinoamericaniza.

En qué otro momento de nuestra historia nacional y, sobre todo, latino-americana, alguna modalidad de práctica emancipadora a través (también) de la educación, nos hace saltar fronteras y nos coloca cara a cara, en diálogo, después de las sucesivas independencias (siempre relativas) de nuestras sociedades nacionales? Probablemente apenas en algunas situaciones ora efímeras, ora más duraderas, de movimientos emancipadores de cuño socialista y/o anarquista<sup>21</sup>.

Sin embargo, hasta donde mis estudios y mi memoria alcanzan, reconozco que apenas con el advenimiento de la educación popular - y también de la teología de la liberación, de la investigación participante y de otras prácticas emancipadoras-populares estilo “MST brasileiro” – es que dos acontecimientos a mi ver de extrema importancia ocurren, entre el comienzo de los años sesenta y la madurez de los setenta. Lo primero: la educación popular calla una lectura venida del Norte, y en poco tiempo genera sus autores-actores, al lado de un creciente y vigoroso repertorio de teorías, de propuestas y programas de acción y de prácticas emancipadoras. Lo que más debe ser resaltado en este acontecer es el hecho de que no se limita, por ejemplo, a “Países del Cono Sur”, pero se extiende de los desiertos del Norte de México a los de la Patagonia Argentina.

Traigo aquí mi propio ejemplo. Durante años que van de 1963 a 1966/8 conozco y leo educadores populares brasileños que asocio a pensadores de Europa. A partir de 1966/68 invierto radicalmente el eje de mis lecturas, de autores que “hacen mi cabeza” y de educadores con quien dialogo, y reduzco en algo la lectura de los “apenas brasileños” y reduzco bastante la de “educadores del primer mundo”<sup>22</sup>. En pocos años dialogo, entre encuentros, cursos y otras vivencias, con educadores populares latino-americanos, como hago de ellos los hasta hoy mis interlocutores y “maestros” más frecuentes y más esenciales<sup>23</sup>.

---

21 Lembro que em alguns locais do Brasil, especialmente em São Paulo e no Rio Grande do Sul, foram criadas e floresceram “escolas anarquistas”. Algumas delas, dedicadas a operários e a filhos de operários, foram violentamente reprimidas por “ditaduras de plantão” nos começos e meados do século XX. Desconheço experiências semelhantes em outros países, mas tenho motivos para desconfiar de suas existências. Não sei se algum intercâmbio extrafronteira existiu em algum momento.

La segunda. Y ella es derivada directa de la primera. Por una primera vez somos obligados a saltar fronteras. Somos convocados a abrir la puerta estrecha de “nuestros autores nacionales” y establecer un abierto diálogo transnacional con personas de otros países, de otras formaciones, de otras escuelas de pensamiento. La bibliografía de nuestros estudios, a menos que sea referida a algún tema estrictamente “nacional” (como “la lucha por la escuela pública en Argentina durante la dictadura militar”) no puede dejar de buscar referentes entre educadores de varios de nuestros países y de varios momentos del acontecer de la educación popular, de acciones sociales emancipadoras y de movimientos sociales populares.

Imagino que de forma tan amplia y dialógica, apenas la literatura – y asimismo en términos y a largo plazo – habrá producido entre nosotros una tan desbocada abertura dialógica latino-americana y, entre latino-americanos, tan extra-fronteras. Después de Paulo Freire – el mismo un hombre que sin desnacionalizarse (y “desnordestinizarse”, en su caso específico)

---

22 Mas devo confessar que esta “conversão a nós mesmos” é parcial. Sendo ao mesmo tempo um ativista social através da cultura e da educação popular, a partir de 1972 inicio a minha formação como um antropólogo. Minhas leituras acadêmicas, sobretudo em meu “Mestrado em Antropologia” na Universidade de Brasília, são francamente inglesas, norte-americanas e, mais tarde, francesas através de Lévi-Strauss. Durante anos fui obrigado a ler ingleses e norte-americanos e em inglês. Apenas mais tarde e mais autônomo, pude participar de todo o um afã de diálogo com cientistas sociais e sobretudo antropólogos da Espanha e da América Latina. Os da Europa e dos EUA me aportaram conhecimento e ciência. Os da América Latina consciência e sabedoria. E, em termos de “sabedoria”, mais os camponeses e os negros com quem convivi e pesquisei (e sem pesquisar mais convivo até hoje) do que os antropólogos que me ensinaram a pesquisa-los.

23 Um estranho e hoje conhecido acontecimento pessoal pode bem ilustrar tudo isto. Entre 1969 e 1971 participo de uma pequena equipe que através do Centro Ecumênico de documentação e Informação viaja pela “América Espanhola”, durante anos de plena ditadura no Brasil, difundindo idéias de educação popular e do “método Paulo Freire”. Como resultado desta experiência escrevo pequenos textos que são mimeografados e difundidos, mais nos Andes do Equador do que no Nordeste do Brasil. Resolvemos em uma reunião em Montevideo reunir os meus escritos em um livro e publicá-lo. Uma editora da Argentina, a Siglo XXI o acolhe e o edita. Dado o temor de que o livro saia em meu nome, ele é publicado em nome de Júlio Barreiro, um amigo teólogo uruguaio. Com o golpe militar na Argentina o livro: *Educación popular y proceso de conscientización* passa a ser editado no México e depois na Espanha. Ele alcança mais de 15 edições e apenas dez anos depois da primeira edição em espanhol ele é publicado no Brasil, pela Editora VOZES, aparecendo eu mesmo como tradutor de meu livro. Uma breve leitura tornará evidente como já então um diálogo com latino-americanos surge no livro. No Brasil o mesmo livro conheceu apenas duas edições. y

rápidamente se reconoce un educador de vocación popularmente universalista – la educación popular dialoga entre nosotros a partir y desde un no-lugar.

A partir de una descentralizada tan perenne y tan visible que resulta impropio buscar en América Latina cualquier lugar-nacional donde ella pueda ser hoy “más central”. Para recordar apenas algunas personas de nuestros “tiempos pioneros”, recuerdo que a lo largo de varios años las personas más presentes en mis lecturas y diálogos eran Pablo Latapi, Félix Cadena, Oscar Jara, Beatriz Bebiano Costa, Moacir Gadotti, Osmar Fávero, Carlos Alberto Torres, Sergio

Martinic, Jorge Osório, João Bosco Pinto, Paulo Rosas, Orlando Fals Borda, Maria Tereza Sirvent, Pancho Vio Grossi, Sylvia Schmelkes, Adriana Puigrós, Ricardo Cetrullo, Isabel Hernandez, Adriana Puigross, Rosa Maria Torres, Balduino Andreolola, Marcela Gajardo, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres Carrilo, Eduardo Galeano, Augusto Boal (y su teatro del Oprimido) y, claro... Paulo Freire. Y eran tiempos en que en mi vieja vitrola se mezclaban discos long-plays de Chico Buarque, Milton Nascimento, Geraldo Vandré, Daniel Vigiletti, Anibal Ponce, Victor Jara, Violeta Parra, Pablo Milanez y hasta Joan Baez.

Era a través de nosotros mismos que íbamos “a los otros”, los de más lejos y del otro lado del Océano Atlántico y del Ecuador. Descolonizados geopolíticamente, temprano aprendimos a descolonizarnos continentalmente. Aún en tiempos de Paulo Freire retornado de su largo exilio y activamente presente entre nosotros, inclusive ahora como profesor de universidades paulistas, de modo alguno el Brasil se constituye como una “pequeña Meca” de la educación popular. Recuerdo de las varias veces en que viajamos juntos, entre lugares de Brasil y la Nicaragua Sandinista, aún cuando le tocaba una solemne palestra de abertura de algo, en la mayor parte del tiempo el se colocaba más como un oyente dialogante atento de que como un alguien casi-único a ser oído.

Entre nosotros ningún país se torna central. Ninguna universidad latino-americana u otro cualquier “centro de estudios” es en momento alguno hegemónico. Ninguna, ningún de nosotros, entre los “más antiguos” a los “más jóvenes” fue o es “referencia notable”. La metáfora de los “círculos de cultura” de los años sesenta se torna la realidad metonímica de todos los años y eras siguientes.

Insisto en que en términos de historia y de pedagogía militante, este hecho no es ni marginal ni folclórico. El me parece esencial, y cuesta creer que en sus académicas miopías una “historia oficial de la educación en América Latina”, pueda atravesar los anos, de los sesenta a los días de hoy, sin darse cuenta de la importancia cultural y transcultural de este acontecimiento.

## **BIBLIOGRAFIA**

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio ( orgs )

**Dicionário da educação do campo**

2012 – 2ª edição, Expressão Popular, FIOCRUZ, E.P.S. Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro

CARRILLO, Alfonso Torres

**La educación popular – trayectoria y actualidad**

2012 – 2ª edición, Editorial El Buho, Bogotá

CHAUY, Marielena

**Civilização e barbárie**

COELHO, Norma Elizabeth Pereira

**Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)**

1987, Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

DUSSEL, Enrique

**Política da libertação – história mundial e crítica – volume 1** 2014

, Editora IFIBE, Passo Fundo

FAVERO, Osmar (org)

**Cultura popular e educação popular – memória dos anos sessenta** 19

XX, Editora Graal, Rio de Janeiro

JIMÉNEZ, Carolina e NOVOA, Edgar

**Producción social del espacio; el capital y las luchas sociales em la disputa territorial** 201

X, Ediciones Desde Abajo, Bogotá

FREIRE, Paulo

**Pedagogia do Oprimido**

edição fac-símile

2014, Editora do Instituto Paulo Freire, São Paulo

FREIRE, Paulo, GADOTTI, Moacir, SAVIANI, Demerval, BRANDÃO, Carlos Rodrigues e outros

**A educação como um ato político partidário – PT** 1988

, Editora Cortez, São Paulo

GADOTTI, Moacir e TORRES, Carlos A (orgs)

**Educação popular – utopia latino-americana**

1994, Editora Cortez, Editora da USP, São Paulo

IBÁÑEZ, Alfonso e AGUIRRE, Noel Ledezma

**Buen vivir, vivir bien – una utopia en proceso de construcción** 201

X, Ediciones Desde Abajo, Bogotá

JAEGER, Werner

**Paidéia – a formação do homem grego**

2009, Editora Martins Fontes, São Paulo

JARA, Oscar Holliday

**La sistematización de experiencias – practica y teoria para otros mundos posibles**

Colectión: Educación popular y saberes libertários

2014, Centro de estudios y publicaciones ALFORJA/CEAAL, Lima

NASCIMENTO, Dias Nascimento, RODRIGUES, Rosana Moura e SODRÉ, Maria Dorath (org)  
***Educação do Campo e contemporaneidade – paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces***

2013 , Editora da Universidade Federal da Bahia, Salvador

NOVAES, Adauto

***A invenção das crenças***

2011 , Edições SESC/SP, São Paulo

NOVAES, Adauto

***Civilização e barbarie***

2004 , Companhia das Letras, São Paulo

SAVIANI, DEMERVAL

***Pedagogia histórico-crítica***

2000 , Editora Autores Associados, Campinas

STRECK, Danilo e ESTEBAN, MariaTereza (orgs)

***Educação popular – lugar de construção social***

2013 , Editora VOZES, Petrópolis

TOLSTOI, Liev

***Liev Tolstoi – os últimos dias***

2011 , Companhia das Letras, São Paulo

TORRES, Alfonso Carrillo

***La educación popular – trayectoria y actualidad***

2012 – 2ª edición, Editorial El Buho, Bogotá

TORRES, Alfonso Carrillo

***Hacer historia desde Abajo y desde el Sur***  
201X, Ediciones Desde Abajo, Bogotá