

Capítulo 10

La educación popular en el Brasil de los agravios a la memória

*João Francisco Migliari Branco*⁴²

*Ian Gabriel Couto Schlindwein*⁴³

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250354>



⁴² Profesor del Departamento de Administración Escolar y Economía de la Educación (EDA) de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

⁴³ Educador en el Coletivo de Educação Popular Flor de Maio. Doctorando y maestría en Educación por la Faculdade de Educação de la Universidade Estadual de Campinas. El presente trabajo se ha realizado con el apoyo de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo nº 2021/03013-2.

Resumen

En este capítulo, recorreremos los caminos de la memoria de la educación popular en Brasil mientras debatimos críticamente los problemas sociales que vivimos actualmente en nuestro país. Para ello, trazaremos elementos históricos de la formación de las prácticas de educación popular, sus características, contextos y, especialmente, su dimensión política. En particular, nos referimos a los análisis de Carlos Rodrigues Brandão y Beatriz Costa. Por último, a lo largo del texto debatiremos los procesos de captura e institucionalización de la educación popular, así como la consolidación del desastre en la política educativa brasileña, sin dejar de valorar y señalar la importancia de las luchas autónomas, comunitarias e indígenas que constituyen la memoria y el presente vivo de este país.

1

“El pasado reconstruido no es un refugio, sino una fuente, un manantial de razones para luchar” (Ecléa Bosi)

“Se trata de vivir la experiencia, tanto la experiencia del desastre como la experiencia del silencio. Porque a veces queremos vivir la experiencia del silencio, pero no queremos vivir la experiencia del desastre. ‘Ah, no, pero entonces tendré que huir, correr y escapar, ¿cómo voy a experimentar eso? ¡Es muy doloroso!’ Por eso les dije que los krenak decidimos que estamos dentro del desastre. No hace falta que nadie vaya allí a sacarnos. Vamos a cruzar el desierto” (Ailton Krenak)

El momento en que se escribió este texto —noviembre de 2025, desde un territorio en colapso llamado Brasil— nos obliga una vez más a narrar

una trama que entrelazará el recorrido de las experiencias de educación popular en Brasil con la historia de brutalidades, desastres y violencias cometidas en este país. No deja de ser un largo suspiro agonizante, porque si una vez más vamos a traer esta trama, es porque estamos escribiendo sobre la educación en medio de nuestra historia de siglos: y en ella, un largo hilo de continuidad teje el tránsito fluido entre el pasado y el presente, lamentablemente remendando las actualizaciones de nuestras épocas; y, así, “la era contemporánea dio a luz en el suelo segregado a la era de las matanzas” (Eduardo, 2018).

Son tiempos brutales, en los que la violencia del Estado y la estructura empresarial de la sociedad lanzan su red y capturan diversas esferas de la acción política. Son tiempos de secuestro de la acción de los movimientos populares, y por eso nos preocupa 1) reafirmar que aportar elementos a un debate sobre educación y política en Brasil es también aportar relatos de nuestro horror cotidiano; y 2) aun así, aunque nos movamos en este pantano fangoso, haremos el esfuerzo de relatar prácticas, conceptos y creaciones de una educación popular que se mantiene viva en medio de la fracturación (Mbembe, 2022) de nuestra sociedad; que, a pesar de todo, camina entre un rastro de sangre, abriendo alternativas más allá del desastre capitalista en medio del dolor, la rabia y la indignación ante los nuevos episodios de violencia contra la población pobre, negra y periférica de este país.

En noviembre de 2025 estamos unos niveles más abajo en la degradación, ya que se ha dado otra vuelta de tuerca a la política de exterminio en marcha en Brasil; y este es un texto, por lo tanto, escrito sin eliminar del sentirpensar el peso de la masacre del 28 de octubre, que oficialmente causó 121 víctimas en Río de Janeiro, y que no puede caer en el foso común del olvido una vez más. En el país que acogió la COP 30, “se celebra el verde mientras Río respira cenizas”, afirma Andressa Barros (2025). En este violento embrollo, surge consolidado el proyecto de formación de un expaís, donde tal vez sea el momento de abrir definitivamente paso a la reflexión sobre el remedo de sociedad que hemos forjado y, si cabe, especular sobre el futuro, la educación y la sostenibilidad en pleno apogeo de la era de las matanzas. ¿Sería posible hablar en estos términos, donde la educación y la política se tratan asépticamente como técnicas

de gestión, mientras se intensifica la gestión de los cuerpos matables en nuestro colonialismo cotidiano?

“Brasil es un gran constructor de ruinas. “Brasil construye ruinas a escala continental”, escribió Eliane Brum en “Brasil, constructor de ruinas” (2019). En este país, trágicamente, nos estamos acostumbrando a que las palabras ya no coincidan con lo que significan, y tal vez por eso los desastres son parte natural de la vida cotidiana, ya que “el cielo y la tierra están ahí y la vida de un hombre tiene el peso de una hoja seca en medio de la ventisca” (Yoshikawa, 2019, p. 5). La ficción es superada por la realidad, y así avanzamos en un mundo al revés, donde lo inimaginable se apodera de lo real y la obligación de leer críticamente el contexto nos obliga a presentar, a quienes no viven en nuestro territorio fracturado, la dimensión del agujero que hemos empezado a escalar. Como preguntaba el educador brasileño Carlos Rodrigues Brandão (1984c).

¿Cazamos mariposas o nos engañamos con nuestras palabras? No hay escuelas para el pueblo, compañero; hay escuelas del pueblo o hay escuelas del opresor.

Está el MOBREAL y hay grupos locales de luchas populares, ¿de qué lado estamos, profesor?

Hay cursos patronales de formación de mano de obra, hay el Proyecto Minerva, los suplementos de TV Globo, los inocuos programas de Educación de Adultos y las mentiras del Desarrollo de Comunidades.

Por otro lado, hay momentos de práctica, movimientos, espacios populares de lucha, avances y retrocesos, búsqueda de organización, trayectoria de trabajo y revisiones [...]

¿De qué lado estamos? En este momento de fractura, la educación en Brasil es objeto de intervención, de “conversión de almas mediante la liturgia de las palavras” (Shiroma et al., 2019). En este proceso de gestión técnica, se capturan los términos y se rodea la educación para vaciarla de su sustancia. Esta es una época de desterritorialización, en la que el desalojo y el despojo convierten a las poblaciones originarias en migrantes en su propia tierra (Subcomandante Galeano, 2015); y esto también les sucede a los profesores en el aula, ya que en la escuela el Estado opera

de forma coordinada e interesada en la oferta de políticas en las que lo empresarial y lo estatal ya no se separan.

Por eso, es necesario recordar que la educación popular se lleva a cabo en un arriesgado movimiento pendular entre el Estado y la actuación paralela o incluso contraria a él (Fauré, 2011). En medio de las estrategias que los movimientos ponen en práctica para poder mantenerse o incluso expandir sus acciones, que buscan dar a luz otro mundo posible en las entrañas de su contrario (Freire, 2016), siempre es necesario prestar atención para no ser digerido en medio de las vísceras del mundo productor de catástrofes. Rescatar y situar en el presente y en los proyectos de futuro la memoria de este campo educativo —buscando retener y dinamizar su sentido transformador emancipador, y no de integración en el orden— también es recordar las posibilidades de actuación en el ámbito estatal, pero, sobre todo, no olvidar nunca los procesos que se producen sistemáticamente en relación con estos intentos.

Si pensamos en su sentido histórico más amplio y entendemos la educación popular como “el popular en la educación” (Brandão apud Schlindwein, 2020, p. 32), entonces iniciamos esta reflexión recordando que las políticas estatales se han elaborado históricamente con odio hacia “lo popular”; por lo tanto, con odio hacia las formas propias y autónomas de educarse. Y, en este sentido, el Estado capitalista no se reduce a las piezas del juego, sino especialmente a sus reglas (Bernardo, 2005). Así, pensar en la lucha de clases es también pensar en la lucha antiestatal. Es decir, en la necesidad de mantener latente en cada práctica, dondequiera que esté su relación con los engranajes, los elementos —estrategias, artefactos, dispositivos, mandingas...— que afirman una comprensión de la educación orientada a la insurgencia y la contestación. Por eso, en este capítulo presentaremos un panorama histórico de lo que se hace al margen del Estado, ya que esas son las noticias que debemos traer en noviembre de 2025.

Este capítulo, enviado desde un lugar que arde hacia otros lugares que también arden en nuestro continente, pretende abordar este doble desafío: mientras atraviesa el desierto viviendo la experiencia del desastre, intenta mínimamente unir las partes destrozadas, si es que es posible pegarlas una vez más. Al mismo tiempo, buscamos registrar aquí las “experiencias

del silencio”, que nos tomaremos la libertad de entender como aquellas experiencias que se encuentran al margen del Estado; en ellas, sin duda, encontraremos lo popular en la educación. Y tal vez ahí ofrezcamos las partes que se unen o que no se rompen, ya que la historia de la educación popular en Brasil, mucho más allá de Freire, reúne los elementos y principios que permiten atravesar el desierto o resistir al colapso.

“Pensar en la educación popular obliga a revisar el sentido de la propia educación”, afirma Brandão (1983, párrafo 5). Y continúa: “el pensamiento del educador a menudo olvida ver la educación en su contexto cotidiano, en el interior de su morada: la cultura, el lugar social de las ideas, los códigos y las prácticas de producción y reinención de los diversos nombres, niveles y caras que posee el saber” (1983, párrafo 5). Y así, siendo la cultura el elemento central para la construcción de una propuesta educativa propia, “la educación popular no solo parece existir fuera de la escuela y al margen, por lo tanto, de una ‘educación escolar’, de un ‘sistema educativo’ o incluso de ‘la educación’, sino que también parece resistirse a todo ello” (1983, párrafo 5).

Articulada con la actuación de los movimientos sociales, la educación popular [...] está relacionada con factores organizativos de las clases populares, siendo la base en la (re)producción de sus propios conocimientos y sabidurías. En este caso, [...] la educación popular se desarrolla al interior de las dinámicas del movimiento popular y en función de sus necesidades’ (ECO, 2012, p. 78, como en el original). Está orientada a la organización popular construida a partir de y con estos movimientos, siendo un instrumento de formación del pueblo en su propia acción transformadora (Barreiro, 1980). Esta educación popular es ‘parte del trabajo político que contribuye a acumular el poder popular a través del conocimiento’ (Viezzler, 1989, p. 3), en el que los pies pisan desde el suelo de los movimientos. (Schlindwein, 2020, p. 19)

La propuesta de este texto, entonces, se equilibra en este péndulo: reunir elementos, prácticas y referencias de la educación popular en Brasil, mientras nos movemos entre los escombros del presente. Así, buscaremos no solo en Freire la consolidación de la educación popular, sino también

en Brandão, Beatriz Costa y en las experiencias actuales de los pueblos que necesitan luchar, ya que del Estado solo se puede recibir lo que el escritor Ferréz ya anunciaba: dependencia y represión.

No es posible, por lo tanto, separar la construcción de la educación popular del complejo escenario y de la construcción crítica del contexto; y este contexto, en este país, se da en estos cruces, en las fugas de las políticas de muerte, traducidas en el olor de las quemaduras en la selva, del lodo en las presas reventadas, de la sangre de las políticas de exterminio en los campos y en las periferias y en el desafío al poder que deriva de la creación popular. En un país cuya marca histórica es la captura de los fugitivos, no se puede ignorar que la educación popular está constantemente sometida a cercos, asedios y procesos de captura de su esencia, como si quisieran tomarnos y controlarnos el aire en todo momento. Es importante destacar esto, precisamente para afirmar que tomaremos el camino opuesto: este texto no está interesado en los proyectos educativos que se autodenominan populares y ocultan que se implementan sobre el pueblo y tutelando a este pueblo, colonizando las grietas y fisuras que puedan surgir.

Un punto dramático a la vuelta de la esquina es precisamente este: la fuerza gravitacional ejercida por este gran agujero proveedor de educación vinculado a la hegemonía y al servicio de los intereses del Capital y del Estado trató de institucionalizar fragmentos de la educación popular; esta educación institucionalizada alimentó, así, el crecimiento de entidades y brazos empresariales que actúan en los barrios marginales, favelas y regiones periféricas y consolidó un modelo propio de educar a la clase trabajadora por parte de la clase empresarial; en este modelo, el Estado es un agente activo, un operador interesado en la educación corporativa. En el fondo, lo que nos lleva a presentar y reflexionar sobre las prácticas de educación popular en Brasil es cuestionar qué tipo de educación popular es pertinente, desde la perspectiva del pueblo, en este momento de desastre. O, como afirma Carlos Rodrigues Brandão (1984a): ¿a qué proyecto de sociedad se destina una determinada propuesta de educación popular? Tampoco se puede separar la educación del campo de batalla. Y en este sentido, cabe afirmar que la preocupación aquí es tratar de encontrar las prácticas de lucha entre los escombros de las tragedias que se acumulan ante nuestros ojos.

2

“Hemos vivido de espasmo en espasmo, un espasmo sobreponiéndose al otro, como si viviéramos en una respiración eterna de ahogados que solo por un instante logran subir a la superficie” (Brum, 2019). Entre espasmos y sobresaltos, el Gobierno del Estado de São Paulo organizó en octubre de 2024 una subasta para privatizar la gestión de las escuelas públicas, con el fin de conceder la construcción y administración de un lote de escuelas con financiación pública al consorcio que ofreciera la oferta más interesante en esta extraña forma de orientar la gestión pública. Al final del proceso, el consorcio Novas Escolas Oeste SP ganó la disputa por la oferta del servicio, con una propuesta de 3380 millones de reales. El gran interés por el negocio involucra a varias empresas: lo que significa que, en el área de la oferta de servicios privados para la educación, el nuevo negocio estimula la constitución de consorcios y grupos de empresas para la administración de unidades de enseñanza, involucrando a instituciones que no tienen precisamente experiencia en el área; en el Consorcio Nova Oeste, por ejemplo, se encuentra Engeform, que también es socio de Consolare, un conjunto de empresas que administra siete cementerios privatizados en la capital paulista (Consolação, Quarta Parada, Santana, Tremembé, Vila Formosa I y II y Vila Mariana) (G1, 2024).

Es necesario volver a escribirlo, porque tal vez la gran distancia territorial entre São Paulo y otros países de América Latina pueda diluir e incluso neutralizar la forma en que llega la información sobre nuestra realidad: en el estado de São Paulo, una administradora responsable de cementerios fue declarada apta por el Estado para administrar escuelas públicas. Lo que no deja de acortar caminos: ahora la educación puede gestionarse como se gestiona el alojamiento de cadáveres; los espacios de muerte y los espacios formativos se rigen así por el mismo prisma de la racionalidad técnica. No deja de ser una forma de matar lo que puede dar vida, si es que la educación puede seguir entendiéndose como ese lugar. ¿Y qué sería la captura de la educación por parte del mundo corporativo sino la conversión en muerte de lo que debería ser plural?

Cabe destacar también que en Brasil la Pedagogía del Capital ha construido un modelo educativo basado en las competencias socioemocionales,

en la profusión de experiencias escolares que implican la plataforma, la colaboración con entidades privadas, las políticas de evaluación y los objetivos para los docentes y la reducción del plan de estudios. Dado que todo esto se reduce a baratijas, al fin y al cabo son modelos vacíos, esencialmente dirigidos a la performatividad, al comportamiento y a la actitud, donde las escuelas se convierten en corrales de formación de conducta y procesos de aceptación y realización de trabajo precario, no remunerado, desregulado e intermitente. Todo ello con la participación directa del Estado, ya que el proceso de privatización brutal y completa no se lleva a cabo sin su consentimiento. Así, la escuela se acerca al trabajo y la subasta ha acercado la escuela al cementerio, literalmente, donde la relación pedagógica muere y se levantan barreras para contener la contestación y la creación de alternativas políticas a este modelo pedagógico.

Aquí estamos, pues: este es un momento de educación sitiada en Brasil, donde el Estado gana aún más fuerza e impulsa el proyecto empresarial, fagocitando otras experiencias y quitándonos el aire. Así, quitándonos el aire, mientras plataforma la educación y retira la autonomía docente con adornos de contenidos y gestores de clase, un gigante de las *Big Techs* exhibió en su pantalla inicial la imagen de Paulo Freire en la fecha en que cumpliría su centenario.

También repetiremos la información en este momento, ya que “la tragedia brasileña es que las palabras existen, pero ya no dicen nada” (Brum, 2019): una gigante de los servicios tecnológicos, que ha creado plataformas educativas y ofertas de modelos educativos para la gestión de aulas, se valió de la captura de la imagen de Freire para validar su intervención en el ámbito de la educación. En el estado de sitio de la educación brasileña, el profesor se reconfigura y la captura de la Educación popular a través de prácticas extraescolares y de la educación no formal ha contribuido a la consolidación de un modelo propio de educación empresarial que utiliza herramientas de gestión democrática y la retórica freireana para poner en marcha esta educación que involucra a la esfera pública y privada en un proceso simbiótico.

“¿De qué lado estamos, profesor?”. En un momento en el que los multimillonarios están dispuestos incluso a entrar en un sumergible y explorar

en las profundidades del océano, pero no van a dar marcha atrás en su proyecto de sociedad, ¿cuál sería, de hecho, un proyecto educativo que corresponda a la superación de la relación de dominación que actualiza sus formas en este momento? Recuperar la historia y la memoria de la educación popular en Brasil no deja de ser, principalmente, un esfuerzo por mantener en el presente la posibilidad de desviarnos de las figuras del fin y del horror capitalista que devora nuestras mentes e impide la creación de alternativas, aunque sea en su momento más inicial, es decir, en la imaginación. Por el contrario, ya nos boicoteamos a nosotros mismos en ella.

3

El campo de la educación popular es producto de la historia latinoamericana: se encuentra en la encrucijada de siglos de acumulación de formas educativas contrahegemónicas y pedagogías críticas. Se enraíza en las memorias de las prácticas cotidianas de movimientos que lucharon —y siguen luchando— contra los poderes hegemónicos de la sociedad colonial, patriarcal y capitalista. Entre estas raíces posibles, destacamos aquí la del período de ebullición de los movimientos de Cultura Popular de diferentes geografías de nuestro continente entre las décadas de 1950 y 1970: fue un momento de expansión de los horizontes de posibilidades y (re)surgimiento de procesos pedagógicos de sentido libertador, revolucionario o emancipador basados en acciones culturales con sectores populares, que materializaron en sus praxis elementos orientados a la transformación social. Es decir, la educación como momento del proceso de la cultura; y la cultura no solo como invariablemente política, sino también capaz de ser transformadora (Brandão, 2018; Jara, 2020).

Dentro de las manifestaciones más amplias de estas acciones culturales en América Latina, a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, en Brasil —sobre todo en el noreste del país, pero también con pujanza en otras regiones— se fortalecieron los movimientos de cultura popular preocupados por el campo educativo. La gran difusión de los movimientos de acción cultural en este contexto formó parte de un momento de profunda crisis de la hegemonía económica y política

brasileña, que también significó el debilitamiento del Estado burgués y el avance —en términos de organización, concienciación, movilización y lucha— de los obreros y campesinos en el escenario político del país. Las fuertes movilizaciones de ese momento se produjeron, entonces, no solo en el espacio urbano, sino que también se hicieron presentes en las zonas rurales hasta entonces profundamente marginadas, principalmente con el auge y la consolidación de las Ligas Camponesas.

Las prácticas educativas de ese momento constituyeron no solo una ruptura política, sino también ética, epistemológica y metodológica de la educación de adultos de carácter patronal, predominante hasta entonces. Se realizaban especialmente actividades enfocadas en la alfabetización popular, con destaque para la influencia del trabajo de Paulo Freire y su equipo. Esta actuación específica no era fortuita, ya que acceder al mundo de las palabras escritas es una conquista política y de combate al orden vigente, más aún en un contexto donde el analfabetismo no era accidental o residual, sino parte integrante de los engranajes de dominación de una sociedad en la que incluso la participación electoral estaba vedada a los analfabetos, mayoría de la población de las regiones más pobres. Estas acciones educativas vinculaban la lectura de las palabras con una lectura crítica del mundo, fortaleciendo los procesos organizativos (Freire, 1967; Paiva, 1987; Schwarz, 2008).

El golpe consolidado el 1.º de abril de 1964 instauró una dictadura empresarial-militar que duraría 21 años, en la cual la brutalidad rutinaria de la dominación fue abruptamente sustituida por un terror de Estado aún más explícito y voraz (Arantes, 2010). Desde el principio se produjo un violento corte con respecto a las acciones culturales desarrolladas con los sectores populares de la sociedad, en especial con aquellos que se estaban organizando y convirtiéndose en fuerzas políticas contestatarias de mayor amplitud, tanto en perspectivas populistas y reformistas como aquellos que tenían horizontes políticos más radicales. El régimen dictatorial tenía prisa por eliminar estas experiencias educativas: una parte significativa de educadoras, educadores, educandas y educandos vinculados a los movimientos populares fueron duramente perseguidos ya en las primeras horas, días y semanas de la dictadura. La represión de estos movimientos también formó parte de un proceso más amplio

orientado a la mercantilización forzosa de la cultura nacional, así como de cualquier otra relación o producción social (Schwarz, 1987).

Más ampliamente, durante el período de las dictaduras sudamericanas de la segunda mitad del siglo XX, los movimientos vinculados a la educación popular sufrieron una durísima inflexión, siendo una de las fuerzas políticas que fueron sistemática y severamente perseguidas, con muchos de sus militantes amenazados, presos, torturados, exiliados, asesinados o desaparecidos. Así, muchas de sus experiencias, formales o no, fueron eliminadas (Brandão et al., 2018).

De las experiencias que sobrevivieron, hubo procesos de expropiación, en los cuales las prácticas fueron obligadas a alinearse con las perspectivas hegemónicas. O también hubo procesos de expoliación de sus metodologías por parte de organismos oficiales, que buscaban solamente partes de las técnicas pedagógicas que se habían acumulado con mucho esfuerzo colectivo, descartando o corrompiendo las propuestas políticas vinculadas a la constitución de un poder popular. En este último punto, un ejemplo importante en el contexto de Brasil fue el MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que usurpó fragmentos de la metodología freiriana para negar su legado y defender un proyecto de alfabetización alineado con los intereses de los empresarios y los militares brasileños (Brandão, 1984b; Paiva, 1987; Freire, 1994; Catini, 2021).

Por otro lado, el desmantelamiento forzoso de las instituciones —especialmente las estatales— no significó el fin de esta tradición pedagógica: a pesar del recrudescimiento de la barbarie, esta plural forma emancipadora de educación popular logró diseminarse y reinventarse en un escenario tenebroso, pero fértil, de clandestinidad. Logró consolidarse como una expresión sociocultural y política de proporciones continentales, aunque a través de experiencias a menudo pequeñas y aisladas entre sí (Jara, 2020). A pesar de estas dificultades, fue uno de los campos con mayor posibilidad de acción política y movilización social, en comparación con otras esferas de la sociedad también perseguidas (Bustos, 1996).

Si bien este campo, que actuaba a partir de acciones culturales a través de la educación, estaba inicialmente muy centrado en Paulo Freire, en un segundo momento, cuando él ya se encontraba en el exilio, se produjo un proceso de descentralización: no solo el referente se fue tornando

cada vez más colectivo —aunque Freire siguió siendo una referencia importante—, sino que además dejó de tener un lugar central. A partir de redes subterráneas de comunicación, se fue formando un extenso conjunto de prácticas que abarcó toda América Latina, con algunos núcleos de articulación más fuertes. En ese momento se formó lo que el educador brasileño Carlos Rodrigues Brandão denominó una colectividad pensante (Schlindwein y Catini, 2021). El propio uso del término educación popular dice algo al respecto, ya que su uso creció principalmente a partir de la vida cotidiana de los movimientos (Brandão et al., 2018).

Estas experiencias, llamadas de educación popular, se fueron consolidando como importantes espacios para la (re)organización y participación de las clases populares, a través del estímulo a la colectividad, la solidaridad, la dignidad, el diálogo, la criticidad, la democracia, la autonomía, la dialéctica y la rebeldía (Bustos, 1996; Korol, 2006). Estas prácticas se configuran históricamente como un fenómeno cuyas propuestas se producen a través de un trabajo político-pedagógico que visa el fortalecimiento de un poder vinculado a las necesidades y objetivos de los movimientos populares (Barreiro, 1980; Viezzer, 1989; ECO, 2012), con el principio fundamental —epistemológico, político y ético— de que la cabeza piensa donde los pies pisan (Betto, 2008).

Así como en otros países, en Brasil la educación popular estuvo presente en el fortalecimiento organizativo y formativo para que nuevos personajes entrasen en escena (Sader, 1988), construyendo una oposición a la dictadura desde los márgenes de la sociedad (Lopes, 2013), tanto en los sectores urbanos como en el campo. A partir de la discusión crítica de experiencias individuales y colectivas, potenciando la organización y la movilización comunitaria, la supervivencia de los movimientos en el subterráneo represivo también mantuvo operando características de los proyectos derrotados, que van siendo actualizados y gestados en nuevos movimientos a partir de perspectivas desde abajo. Experiencias con distintas formas de actuación: centros culturales, comunidades eclesiales de base, centros de formación obrera, clubes de madres, grupos de teatro y música popular, grupos de apoyo escolar, brigadas de salud popular, bibliotecas comunitarias, grupos de derechos humanos, grupos de reclusos en las cárceles, grupos de lectura bíblica, organizaciones de

comunicación popular, etc. Así, la educación popular estuvo presente no solo en el repensar la sociedad autoritaria de aquel momento, sino también como herramienta para repensar internamente las prácticas de reorganización popular que se estaban gestando.

Como destaca la educadora Beatriz Costa (1981) en su importante texto fruto de aquel momento, la relación jerárquica presente de antemano en la propia sociedad no puede ser olvidada u ocultada por una práctica educativa que busca la construcción de otras relaciones sociales, otras formas de organización, de producción colectiva de conocimientos y de vida en sociedad. Para que su propuesta de transformación se convierta en cotidiana y efectiva en la realidad social, debe considerar la problemática de las relaciones internas de poder en su interior, incluyendo la que existe entre los agentes educativos y los educandos, que a veces se da en un proceso de mediación de clase. Además, nos recuerda que no son los procesos de educación popular los que inauguran los movimientos de resistencia y lucha, sino que estos se inscriben dentro de movimientos ya existentes como una práctica que se propone contribuir a su dinamización. De este modo, lo fundamental de la educación popular, en la concepción descrita por la educadora, es la preocupación por si y cómo se está llevando a cabo la construcción colectiva por parte de las clases populares de un conocimiento que refuerce su poder de resistencia y reivindicación.

Este trabajo de repensar las prácticas políticas, organizativas y pedagógicas para la reconstrucción del tejido social destrozado por la violencia se vio potenciado por la paulatina, aunque continua, estructuración de redes de integración entre movimientos de diferentes orígenes. Esto permitió no solo el fortalecimiento de los propios movimientos, de gran fuerza en el panorama brasileño durante gran parte de los años ochenta, sino también el acercamiento de los debates de la educación popular a otros campos que, de forma más aislada, los grupos estaban abordando a partir de sus realidades locales, como el debate medioambiental, de territorio, género, raza, sexualidad, juventud, derechos humanos, descolonialidad, etc. (Brandão, 2018). En esta coyuntura, el campo educativo se reveló como uno de los principales canales de debate acerca de la apertura política de Brasil y la recreación de un país posdictatorial. Incluso, con un fuerte debate a partir de la década de 1980 acerca de las potenciali-

dades y los límites de los proyectos de institucionalizar y masificar las prácticas vinculadas a la educación popular, algo en lo que el país será una referencia en la región (Jara, 2020).

Este debate se producía al mismo tiempo que las formas de educación de las clases populares, en un sentido más amplio, se mostraban como un campo en expansión y, al mismo tiempo, nebuloso. Nebuloso porque el escenario, ya repleto de numerosas nomenclaturas, no estaba marcado por una simple contraposición dicotómica entre, por un lado, una educación bancaria más explícitamente domesticadora y, por otro, una educación popular de carácter liberador, revolucionario o emancipador. Sino por una inmensa gama de experiencias educativas que reivindicaban un carácter participativo y democrático, con una gran variedad de posibilidades de lo que eso significaba en la práctica (Brandão, 1984a; Catini, 2021). Este carácter participativo podía, entonces, reivindicarse desde expresiones de los movimientos populares más contestatarios hasta experiencias patronales y empresariales, con muchas otras posibilidades en el medio. Comúnmente, lo “participativo” encajaba en el modelo de democracia restringida que cada vez más iba tomando forma en el país.

Este confuso panorama se profundizó a partir de los años 90, con el debilitamiento de los movimientos populares y la entrada avasalladora de la política social neoliberal y sus modelos de gestión en los agentes colectivos históricamente principales de la educación popular: asociaciones, cooperativas, iglesias, ONG e incluso movimientos sociales, que sufrieron presiones para reducir o desactivar los procesos que trabajaban con un sentido revolucionario o emancipador, manteniendo preferentemente solo los acumulados técnicos del campo (Jara, 2020). Es decir, valorando los aspectos metodológicos de estas prácticas, pero amputando los preceptos políticos y éticos. Tenemos un crecimiento, por parte de las prácticas educativas vinculadas a los poderes hegemónicos, del funcionamiento de una memoria del conquistador (Brandão, 1984b), que, al intentar neutralizar formas concurrentes de educar, se alimenta de los despojos de las novedades surgidas en las prácticas que buscó cooptar, perseguir, destruir y enterrar. De este modo, se actualizan procesos que ya han ocurrido en tantos otros momentos históricos, como en el caso del MOBREAL.

Esta tónica conflictiva —que al mismo tiempo tiende a ocultar los conflictos— sigue muy presente en las dificultades a las que se enfrentan los movimientos vinculados a la educación popular en las primeras décadas de nuestro siglo.

4

Retomemos aquí la importantísima síntesis elaborada por Beatriz Costa, como forma de establecer el significado político genuino de la educación popular:

Nuestra propuesta de educación popular se deriva de las siguientes cuestiones más generales:

- Si las clases populares son el sujeto determinante del proceso de transformación social, la teoría (o el conocimiento) determinante en ese proceso es la teoría elaborada por las propias clases populares.
- Para nosotros, la ‘clase media’, vinculada al movimiento popular a través del trabajo de la EP, se trata de tratar de dar fuerza a la teoría de las clases populares, y no de elaborar una teoría para ellas o en su lugar.
- Con o sin educación popular, las clases populares ya resisten y se oponen, desde siempre y de diversas formas, a las relaciones de dominación social.
- La cuestión, por lo tanto, no es que la EP inicie o lleve a las clases populares a iniciar un movimiento de resistencia y lucha, sino que se inscriba dentro del movimiento ya existente como una práctica que se propone contribuir a su dinamización.

Las observaciones anteriores se concretan en la siguiente propuesta de EP:

Ser un espacio donde las propias clases populares desarrollen (expresen, critiquen, enriquezcan, reformulen, valoren) colectivamente sus conocimientos, sus formas de comprender y explicar los acontecimientos de la vida social.

En el proceso de conocimiento que se lleva a cabo en las prácticas de EP, ¿están las clases populares desarrollando un conocimiento que refuerza su poder de resistencia y lucha? (Costa, 1981, pp. 21-22)

Los principios señalados por Beatriz Costa son elementos importantes que debemos llevar con nosotros ante las inclemencias del tiempo; o mejor dicho, ante la erosión provocada por esta triple alianza entre organizaciones de la sociedad civil, ciudadanía corporativa y razones de Estado para despojar a la educación popular de su orientación revolucionaria intrínseca. En el fondo, el vaciamiento se produce a partir de la propia concepción ilustrada de la educación, que niega que las clases populares ya se opongan, con o sin educación, a las relaciones de dominación.

Hay que tomarse muy en serio el tamaño y el alcance de la draga capitalista que captura territorios y desgarrar cuerpos matables, al mismo tiempo que neutraliza la organización popular con su acoso y cerco a las periferias y comunidades tradicionales. En este movimiento de educación sitiada, ya no se ve la educación popular, sino solo un rastro de destrucción. Por eso, para Krenak, el pensamiento occidental se dirige a cuántos mundos puede devorar, mientras que el pensamiento salvaje se dedica a pensar en cuántos mundos puede crear (Krenak; Viveiros de Castro, 2023). Quizás esa sea una de las perspectivas que llevaron a Krenak y Viveiros de Castro a entender el movimiento del sonajero de los chamanes amerindios como una aceleración de partículas (ídem, 2023). El sonajero abre estos caminos, por los que circulan las partículas moviendo no solo las resistencias, sino el propio giro etnopolítico, es decir, la superación de la dominación mediante luchas autónomas. Esto significa que a la resistencia se le suma el movimiento de enfrentar la dominación y superar esta situación, lo que exige luchas sociales que pasan al margen del Estado.

Los principios de Beatriz Costa para la educación popular se conectan ciertamente con el movimiento de aceleración del sonajero, ya que no le quita la esencia y el principio: que el proceso de lucha siempre está en marcha y la cuestión es cómo se concienciará a la educación para que pueda contribuir a la resistencia popular. Si las partículas de resistencia se aceleran, es porque “ya llevamos naturalmente en nuestros cuerpos, anga (alma) y resistencia. Es lo que podemos ofrecer a los movimientos sociales” (Angatu, 2017; párrafo 1). Y así:

Las autonomías cosmopolíticas —y su pluralidad de entidades, relaciones, regímenes sensibles y conexiones sorprendentes que escapan a las expectativas del ‘desarrollo’ — abren así nuevos caminos a través de los cuales es posible desacelerar los automatismos impuestos por la política centrada en el Estado para pensar y experimentar alternativas. Como bien intuye Rojas: ‘No poder pensar un mundo alternativo es no poder pensar el mundo’ (Rojas, 2019: 6). (Moraes, 2023, p. 260)

En Brasil, ayer y hoy, es posible ver perspectivas autónomas que escapan de la política centrada en el Estado y las empresas. Pero, para ello, es necesario tener la voluntad política de utilizar las lentes adecuadas, que muestran un panorama que va más allá de la institucionalización. En la historia reciente, se pueden reconocer en las ocupaciones organizadas por los movimientos secundarios en São Paulo en 2015 y 2016, donde los estudiantes promovieron un levantamiento contra el proceso de reorganización educativa y el cierre de escuelas determinado por el gobierno del estado de São Paulo y ocuparon más de 200 escuelas durante un mes. En este proceso, no solo se acorraló al Estado y se le obligó a revocar su propia resolución; los relatos de los estudiantes secundarios apuntan a la creación de otras experiencias educativas propias, ancladas en la propia construcción de la lucha como fuente para impulsar actividades pedagógicas que mueven diversas formas de conocimiento, de una educación real y a remolque de la lucha organizada. Del mismo modo, las ocupaciones de escuelas y los bloqueos de las principales avenidas de la megalópolis de São Paulo constituyeron la propia estrategia de enfrentamiento al Estado y sus fuerzas de represión. La trayectoria de estas luchas indica una profunda reflexión sobre los propios procesos organizativos y las referencias para la construcción de prácticas de lucha que involucren la educación y la ponen al servicio de los intereses de los movimientos sociales (Stabelini; Branco; Santos, 2025).

En Pará, a principios de este año 2025, la ocupación del edificio de la Secretaría de Educación por parte de movimientos indígenas también apunta a ese mismo horizonte:

Representantes de al menos 14 comunidades indígenas piden la derogación de la ley n.º 10.820/2024, que modifica el Sistema Modular de Enseñanza (Some), incluido el sistema aplicado en las comunidades tradicionales, el Somei; y también la destitución del secretario de Educación de Pará, Rossieli Soares. El gobierno afirma que las clases presenciales se mantendrán en las comunidades indígenas, incluso con los cambios en el sistema. Pero, en la práctica, según los manifestantes, los cambios en el sistema harían que las clases se impartieran a distancia o en zonas urbanas, lejos de las aldeas, lo que perjudicaría la enseñanza y el aprendizaje. (G1, 2025, párrafo 2)

Aproximadamente un mes después de la ocupación, el proyecto de ley fue revocado y, pocos meses después, el secretario de Educación dejó su cargo. Las repercusiones de este movimiento indican que las demandas y las soluciones que surgen de la perspectiva comunitaria y popular no residen exactamente entre bastidores en los pasillos del poder. Residen, más bien, en la acción directa y solidaria entre quienes están abajo y determinan sus procesos de lucha.

En las resistencias indígenas, el reposicionamiento de la educación está orientado por algo más grande y esencial, que es la cultura política. En otras palabras, significa que la educación comunitaria seguirá las propias reglas de la lucha etnopolítica, en la que el Estado no interviene o, como mínimo, no es el actor principal de la estrategia educativa. No en vano, en la frontera entre los estados de Pará y Maranhão se encuentra otro importante referente para la educación autónoma. El pueblo ka'apor, al margen de las normas y directrices definidas por la administración estatal, ha dado un aire de educación propia a sus prácticas de educación y aprendizaje, constituyendo círculos educativos y temporalidades más pertinentes para la protección de su territorio y las constantes amenazas de muerte que sufren ante el acoso de las madereras y la secta satánica del desarrollo, según afirman Viveiros de Castro y Danofsky (apud Moraes 2023). Los círculos educativos están comprometidos con la vida comunitaria ka'apor como eje central y con garantizar que los jóvenes crezcan como ka'apor, dentro de sus cosmo percepciones y alejados del pensamiento occidental.⁴⁴

⁴⁴ Relatos recopilados durante el III Congreso de Comunalidad en Oaxaca, agosto de

Al final, lo que queremos reforzar es que la comunidad forma al educador en estos procesos de desafío al poder, del que la Educación Popular no se separa. Nos preocupa especialmente una cierta tendencia actual a reducir y fragmentar la política a una técnica, con lo que la propia educación se reduce también a una actividad técnica, especializada y circunscrita a un saber exclusivo y burocratizado. Con ello no se quiere afirmar que los profesionales de la educación deban ser despojados de un saber y de un amplio proceso formativo. Solo se trata de recuperar su significado profundo mientras nos movemos en un cotidiano al revés, limitados a reproducir tareas y actividades vacías de razón, mientras el olor de los cuerpos víctimas del Estado engrosa las estadísticas diarias y hace más denso el aire. Se trata del sentido político de la práctica pedagógica, lo que Carlos Rodrigues Brandão define como su horizonte: y en él no está la gente educada, sino la gente liberada:

[...] El educador popular no es ni el dirigente ni el profesor de un pueblo de vanguardia que, al fin y al cabo, tiene sus propios creadores de una nueva cultura.

No hay métodos, por lo tanto, ni sistemas pedagógicos rígidos, porque es cada paso de la práctica política el que dicta las reglas posibles de nuestra didáctica.

Al servicio del pueblo, en medio de la lucha, la educación popular no es el camino ni la marcha, pero, a lo largo del camino, es como las señales de la ruta: mapas, informes, flechas, estrellas, recursos de orientación, las señales que indican la dirección de caminos ya encontrados y solo ayudan a quien camina a no equivocarse en el camino. (Brandão, 1984c)

Referencias

- Angatu, C. (2019, 19 de mayo). *Nuestras vidas se oponen al capitalismo*. Combate Racismo Ambiental. <https://racismoambiental.net.br/2017/05/19/case-angatu-nossas-vidas-opoem-se-ao-capitalismo/>
- Arantes, P. (2010). 1964, el año que no terminó. En E. Teles & V. Safatle (Eds.), *Lo que resta de la dictadura: La excepción brasileña* (pp. 15–38). Boitempo.
- Barreiro, J. (1980). *Educación popular y concientización* (C. R. Brandão, Trad.). Vozes. (Trabajo original publicado en 1980)
- Barros, A. (2025, 29 de octubre). *Mientras el mundo celebra lo verde, Río respira cenizas*. Le Monde Diplomatique Brasil. <https://diplomatique.org.br/enquanto-o-mundo-celebra-o-verde-o-rio-respira-cinzas/>
- Bernardo, J. (2005). La autogestión de la sociedad se prepara en la autogestión de las luchas. *Piá Piou!*, (3), 45–52.
- Betto, F. (2008). *Sobre Paulo Freire*. En *Concepción de educación popular del CEPIS* (pp. 11–24). Maxprint Editora e Gráfica.
- Bosi, E. (2003). *El tiempo vivo de la memoria: Ensayos de psicología social*. Ateliê Editorial.
- Brandão, C. R. (1983). *¿Qué es la educación popular? Nicaragua*. https://www.apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/2017/03/o_que_ed_popular.pdf
- Brandão, C. R. (1984a). Educación alternativa en la sociedad autoritaria. En V. P. Paiva (Ed.), *Perspectivas y dilemas de la educación popular* (pp. 77–92). Graal.
- Brandão, C. R. (1984b). *Pensar la práctica: Escritos de viaje y estudios sobre la educación*. Ediciones Loyola.
- Brandão, C. R. (1984c). *La cuestión política de la educación popular* (4.ª ed.). Brasiliense.
- Brandão, C. R. (2002). *La educación como cultura*. Mercado de Letras.
- Brandão, C. R. (2018, 12 de marzo). *Reinventando Freire con Carlos Rodrigues Brandão* [Entrevista, 25 min 1 s]. iPF.Tv. <https://www.youtube.com/watch?v=1T1gBzG0JqY>
- Brandão, C. R., Catini, C., Schlindwein, I. G. C., & otros. (2018). *Cuando la pedagogía se volvió “del oprimido”*: Cuando la educación se

- volvió “popular”. *Un ensayo de memorias escrito a varias mentes y manos*. A Partilha da Vida. <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/EDUCA%C3%87%C3%83O/EDUCA%C3%87%-C3%83O%20POPULAR/>
- Brum, E. (2019). *Brasil, constructor de ruinas: Una mirada sobre el país, de Lula a Bolsonaro*. Arquipélago Editorial.
- Bustos, L. (1996). Educación popular: Lo que va de ayer a hoy. *Última Década*, 4, 1–9.
- Catini, C. (2021). Educación no formal: Historia y crítica de una forma social. *Educação e Pesquisa*, 47, e210012. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147210012>
- Costa, B., & von der Weid, B. (1981). *Para analizar una práctica de educación popular* (Vol. 1). Vozes; NOVA-Pesquisa.
- ECO - Educación y Comunicaciones. (2012). *ECO en el horizonte latinoamericano (I): La educación popular bajo la dictadura*. Santiago de Chile.
- Eduardo. (2018, 5 de febrero). La era de las chacinas. En *La fantástica fábrica de cadáveres*. <https://lafantasticafabricadecadaveres.com/2018/02/05/la-era-de-las-chacinas/>
- Fauré, D. (2011). *Auge y caída del “Movimiento de Educación Popular Chileno”: De la “Promoción Popular” al “Proyecto Histórico Popular” (Santiago, 1964–1994)* [Tesis de maestría, Universidad de Santiago de Chile].
- Ferrez. (2003). *Manual práctico del odio*. Objetiva.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Paz y Tierra.
- Freire, P. (1994, 29 de mayo). *El Mobral nació para negar mi método y mi discurso [Entrevista]*. Folha de S. Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1094/529mais13.htm>
- Freire, P. (2016). Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño. En A. M. de A. Freire (Ed.), *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas y otros escritos* (3.^a ed., pp. 15–28). Paz y Tierra.
- G1. (2024, 29 de octubre). *Empresa ganadora de licitación de construcción de escuelas públicas de SP también administra siete cementerios de la capital paulista*. <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/10/29/empresa-vencedora-de-leilao-de-construcao-de-es->

- colas-publicas-de-sp-tambem-comanda-sete-cemiterios-da-capital-paulista.ghml
- G1. (2025, 27 de enero). *Ocupación indígena en la Secretaría de Educación de Pará cumple dos semanas sin negociaciones*. <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2025/01/27/ocupacao-indigena-na-secretaria-de-educacao-do-para-completa-duas-semanas-sem-negociacoes.ghml>
- Guimarães, J. P. (2024, 24 de diciembre). *Quien manda es el indígena*. The Intercept Brasil. <https://www.intercept.com.br/2024/12/24/auto-gestao-e-agrofloresta-as-estrategias-dos-indigenas-kaapor-para-resistir-as-ameacas/>
- Jara, O. (2020). *La educación popular latinoamericana: Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Quimantú.
- Korol, C. (2006). *Educación como acción cultural para la libertad*. En C. Korol, *Caleidoscopios de rebeldías* (pp. 45–67). Ediciones América Libre.
- Krenak, A., & Viveiros de Castro, E. (2023, 15 de noviembre). *Partículas particulares: Conversa na rede* [Video, 1 h 22 min]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=wp5NlnNE4BI>
- Lopes, B. (2022). *Sembradores de la utopía: La historia del CEPIS – Centro de Educación Popular del Instituto Sedes Sapientiae*. Expressão Popular.
- Mbembe, A. (2022). *Brutalismo*. N-1 Edições.
- Moraes, A. (2023). El giro de las autonomías cosmopolíticas en América Latina: Frustrar la catástrofe, esquivar el progresismo. En G. Oliveira & M. Dowbor (Eds.), *Movimientos sociales y autonomías: Imaginación, experiencias y teorías en América Latina* (pp. 89–112). Lutas Anticapital.
- Paiva, V. P. (1987). *Educación popular y educación de adultos* (5.ª ed.). Loyola.
- Sader, E. (1988). *Cuando nuevos personajes entran en escena: Experiencias, voces y luchas de los trabajadores de la Gran São Paulo, 1970–80*. Paz y Tierra.
- Schindwein, I. G. C. (2020). *La educación popular bajo el cielo de la historia: Un estudio a partir de la rememoración en Walter Benjamin*.

- [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Campinas].
- Schlindwein, I. G. C., & Catini, C. de R. (2021). Educación popular como práctica colectiva de insurgencia y emancipación. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e14279. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.14279>
- Schwarz, R. (1987). Nacional por sustracción. En R. Schwarz, *¿Qué horas son? Ensayos* (pp. 21–45). Compañía de las Letras.
- Schwarz, R. (2008). Cultura y política, 1964–1969. En R. Schwarz, *El padre de familia y otros estudios* (pp. 123–156). Compañía de las Letras.
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2011). Conversión de las “almas” por la liturgia de la palabra: Un análisis del discurso del movimiento Todos por la Educación. En S. J. Ball & J. Mainardes (Eds.), *Políticas educacionales: Cuestiones y dilemas* (Vol. 1, pp. 174–193). Cortez.
- Stabelini, A. M., Branco, J. F. M., & Santos, L. E. dos. (2025). La reforma de la educación media: Reflexiones sobre los itinerarios formativos como barreras escolares presentes en las políticas educativas. *Org & Demo*, 26, e025010. <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2025.v26.e025010>
- Subcomandante Galeano. (2015). La genealogía de la Hidra. En *El pensamiento crítico frente a la Hidra capitalista* (Vol. 1, pp. 15–48). Ediciones Autónomas.
- Viezzzer, M. (1989). Educación popular feminista. *Cunhary – Río de las Mujeres, Informativo de la Red Mujer*, II(4), 12–15.
- Yoshikawa, E. (2019). Musashi. Estação Liberdade.