

SOBRE LA POSIBILIDAD DE UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA ESCUELA PÚBLICA CONTEMPORÁNEA

SOBRE A POSSIBILIDADE DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA PARA A ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA

ON THE POSSIBILITY OF A CRITICAL PEDAGOGY FOR CONTEMPORARY PUBLIC SCHOOL

Michel LINS¹
José Luis DERISSO²
Edemir Jose PULITA³

RESUMEN: El artículo toma como punto de partida las teorías críticas -en particular las desarrolladas por los sociólogos franceses en los años 70- que conciben la escuela pública en la sociedad burguesa como reproductora esencial de la ideología y de las relaciones sociales capitalistas. Para argumentar que dicha crítica no tiene en cuenta el carácter histórico y dialéctico de la institución escolar al no ver sus contradicciones, convirtiéndose así en unilateral, este artículo pretende hacer un contrapunto desde los fundamentos teóricos y metodológicos de la Pedagogía Histórica Crítica idealizada por Demerval Saviani, respecto a la concepción de la formación humana presente en la tradición marxista y el carácter contradictorio de la escuela pública en la sociedad de clases. Autores como Marx, Engels, Gramsci y György Márkus sirven de apoyo a estos fundamentos.

PALABRAS CLAVE: Teorías crítico-reproductivas de la educación. Pedagogía histórica crítica. Formación humana. Educación escolar.

RESUMO: *O artigo toma como ponto de partida teorias críticas – particularmente as elaboradas por sociólogos franceses na década de 1970 – que concebem a escola pública na sociedade burguesa como essencialmente reprodutora da ideologia e das relações sociais capitalistas. Com o objetivo de sustentar que tais críticas não levam em conta o caráter histórico e dialético da instituição escolar ao não enxergar suas contradições, tornando-se, assim, unilateral, esse artigo se propõe a fazer o contraponto a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica idealizada por Demerval Saviani, no que diz respeito à concepção de formação humana presente na tradição marxista e do caráter contraditório da escola pública na sociedade de classes. Autores como Marx, Engels, Gramsci e György Márkus são utilizados para sustentar tais fundamentos*

¹ Universidad Estatal del Este de Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Máster en el Programa de Posgrado en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6940-4236>. E-mail: mixelzera@gmail.com

² Universidad Estatal del Este de Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Profesor en el Colegiado de Pedagogía y en el Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4044-4493>. E-mail: jose Luisderisso@yahoo.com.br

³ Universidad Estatal del Este de Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Profesor Colaborador. Doctorado en Educación (UNB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-2331>. E-mail: edemirjose@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: *Teorias crítico-reprodutivistas da educação. Pedagogia histórico-crítica. Formação humana. Educação escolar.*

ABSTRACT: *The article takes as a starting point critical theories - particularly those developed by French sociologists in the 1970s - that conceive the public school in bourgeois society as essentially reproducing ideology and capitalist social relations. In order to argue that such criticism does not take into account the historical and dialectical character of the school institution by not seeing its contradictions, thus becoming unilateral, this article aims to make a counterpoint from the theoretical and methodological foundations of Critical Historical Pedagogy idealized by Demerval Saviani, with respect to the conception of human formation present in the Marxist tradition and the contradictory character of public school in class society. Authors such as Marx, Engels, Gramsci, and György Márkus are used to support such foundations*

KEYWORDS: *Critical-reproductive theories of education. Critical-historical pedagogy. Human formation. School education.*

Introducción

En la historia de la educación, encontramos extremos en la comprensión de las posibilidades de la escuela contemporánea, que van desde tomarla como un instrumento de mantenimiento del orden social imperante (ALTHUSSER, 1974; 1983; 1985; BOURDIEU, 1974) hasta la creencia de que puede operar transformaciones en la sociedad, como si no estuvieran socialmente determinadas. Este sería el caso, según Saviani (2013), tanto de la pedagogía tradicional como de la nueva.

En el contexto del pensamiento ilustrado, existía un deseo muy honesto de que, mediante el progreso del conocimiento, la humanidad rompiera los límites impuestos por la naturaleza. La razón se consideraba el instrumento privilegiado para la construcción de un mundo libre de los prejuicios que obstaculizaban el desarrollo de las ciencias y alimentaban la discordia social. Recordemos que en el contexto del Antiguo Régimen, los estados europeos estaban, por regla general, gobernados por monarquías absolutas, legitimadas por un supuesto origen divino que garantizaba, en cierto modo, el equilibrio político entre los dos órdenes privilegiados (nobleza y clero) y el llamado tercer estado (burguesía).

En el proceso de la Revolución Francesa, iniciado en 1789, se creó la escuela pública y se estructuraron sus planes de estudio desde la perspectiva de la difusión del conocimiento, especialmente el científico. Sin embargo, un conjunto de factores frustró este proyecto, terminando por imponer un modelo educativo excluyente que garantizaba el acceso a los conocimientos superiores, más elaborados, sólo a una minoría de niños y jóvenes de las clases

acomodadas, mientras que a los hijos de los trabajadores, el acceso posible era a través de una educación rebajada y destinada a satisfacer las necesidades del capital, especialmente la formación de mano de obra para la industria, destacando así la distinción que hace Manacorda (2010), en su obra "*História da Educação: da Antiguidade a nossos dias*", entre aculturación y aprendizaje, según el cual:

La aculturación significa la socialización, la inserción de cada adolescente en el conjunto vivo de la sociedad adulta; el aprendizaje significa una relación con el trabajo y con todo el desarrollo, no sólo de las fuerzas productivas, sino también de las relaciones sociales en las que están insertas. (p. 17).

Entre los factores de esta desviación de los fines de la institución escolar tenemos la intensificación de la división social del trabajo, con la consiguiente especialización y fragmentación de los conocimientos elaborados, y la entrada del proletariado en la escena política europea, especialmente en el contexto de las revoluciones burguesas de 1848. En este nuevo contexto, la burguesía ya no necesita la revolución y mucho menos el apoyo de las clases populares para ejercer su dominio, como lo necesitaba en el período anterior para combatir a los restantes órdenes de la sociedad feudal, la nobleza y el clero. La clase burguesa, después de cumplir su papel histórico revolucionario, se convierte en una clase reaccionaria que constituye un obstáculo para el desarrollo histórico (LUKÁCS, 1992).

A finales del siglo XIX y principios del XX, dentro del llamado Movimiento de la Escuela Nueva, surgieron teorías pedagógicas muy optimistas sobre el papel de la escuela en la construcción de una sociedad democrática y en la superación de las flagrantes desigualdades existentes en la nueva sociedad industrial. La base de la construcción de la proclamada sociedad democrática y progresista debe ser la formación de individuos autónomos que sepan pensar por sí mismos. Sin embargo, los objetos de enseñanza basados en los conocimientos superiores (especialmente los impartidos por la ciencia, la filosofía y el arte) se descuidaron en favor de una enseñanza basada en el interés y la curiosidad de los alumnos. El movimiento llamado escuela nueva gana proyección en Brasil después de la Revolución de los años 30 del siglo XX, y se convierte en orientación oficial durante la Era de Vargas, particularmente en el Estado Novo (1937-1945), llegando a perder fuerza en los años 60.

La instauración de la Dictadura Militar impuso reformas educativas -en la educación básica y en la superior- y la adopción de una orientación tecnicista, que tenía como objetivo, según sus idealizadores, la formación de capital humano para el desarrollo de la nación. En la escolarización básica esta orientación se tradujo, entre otras cosas, en la creación de cursos

profesionalizantes en la antigua Enseñanza Colegial (correspondiente al actual Bachillerato) y en la supresión de asignaturas escolares como Filosofía, Sociología y Psicología, acentuando, así, el proceso de descaracterización del papel de la institución escolar.

La crítica a la orientación educativa de la Dictadura Militar se alimentó de la crítica a la escuela francesa (y en un sentido más amplio a la escuela capitalista), operada por sociólogos que adquirieron gran proyección académica en el campo de la sociología de la educación en los años 70. Las teorías que resultaron de esas críticas fueron denominadas por Dermeval Saviani como "teorías crítico-reproductivas de la educación", por entender que si bien, por un lado, contribuían a fortalecer la crítica a la orientación que la clase dominante, a través del Estado, impone a la educación pública en Brasil, por otro lado, eran estériles en cuanto a la instrumentalización de la resistencia dentro de las escuelas.

Con el propósito de sostener que las críticas a la escuela capitalista contemporánea que se desarrollaron en la sociología, particularmente en Francia en los años 70, son unilaterales en el sentido de que no tienen en cuenta el carácter histórico y contradictorio y de problematizar la posibilidad de la existencia de una resistencia efectiva a través de la pedagogía a la orientación capitalista de la escuela, estructuramos nuestra exposición en dos momentos: en primer lugar, la crítica de la escuela capitalista a partir de las teorías de Louis Althusser y Pierre Bourdieu y de autores brasileños que reproducen de forma más o menos aproximada esta crítica; en segundo lugar, la crítica de Dermeval Saviani a estas teorías y su propuesta pedagógica apoyada en el materialismo histórico y dialéctico fundamentado en la concepción antropológica marxista que presentamos aquí de forma sintética a partir de György Márkus (2015).

La investigación que dio origen a este artículo es esencialmente bibliográfica y está anclada teóricamente en el materialismo histórico y dialéctico, que ve la realidad como una síntesis de múltiples determinaciones, y rechaza los caminos propuestos por otras metodologías que contemplan dicotomías, falsas desde nuestro punto de vista, como sujeto/objeto, individual/social, particular/universal y cantidad/calidad, entre otras, así como la ilusión de la posibilidad de neutralidad o desprendimiento total del sujeto de conocimiento en relación con el objeto a conocer.

Las teorías crítico-reproductivas de la educación y la crítica de la escuela capitalista en Brasil

Para Althusser (1983), la escuela capitalista se presenta y se organiza acorde con una calificación mínima por presentar una ideología escolar, que es el

[...] cemento que conecta los distintos elementos de la sociedad, sin embargo el Estado trabaja a través de los Aparatos Ideológicos para mantener una unidad ideológica burguesa, es decir, la escuela es uno de los aparatos ideológicos que construye un pensamiento único burgués, siendo incapaz de romper con la sociedad. Así, esta ideología es material, por lo que se materializa en las relaciones humanas de la vida social (p. 81).

En "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", Althusser (1985) describe y analiza los mecanismos de reproducción utilizados por la sociedad capitalista en su conjunto y en la escuela en particular. Para este autor, hay en el Estado una distinción entre dos tipos de aparatos: los Aparatos Represivos del Estado (el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las cárceles, etc.) y los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), entre los que se encuentran las iglesias, las escuelas, la familia, lo jurídico, lo político, lo sindical, la prensa y la cultura. "Como AIE dominante, cabe decir que la escuela constituye el instrumento más acabado de reproducción de las relaciones de producción de tipo capitalista" (SAVIANI, 2012, p. 23).

Para Althusser (1985), los profesores son agentes, aunque inconscientes, de dicha reproducción:

[...] y muchos (la mayoría) no tienen la menor sospecha del "trabajo" que el sistema (que les supera y aplasta) les obliga a hacer, o, lo que es peor, ponen todo su esfuerzo e ingenio en hacerlo según la última orientación (¡los famosos nuevos métodos!). Cuestionan tan poco, que contribuyen, con su misma devoción, a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que hace que la escuela sea hoy algo tan "natural" e indispensable y beneficioso para nuestros contemporáneos como la Iglesia fue "natural", indispensable y generosa para nuestros antepasados de hace siglos (p. 80-81).

Siguiendo este pensamiento con respecto a que la escuela reproduce la vida social capitalista a través de la cultura y, por lo tanto, no es revolucionaria, Bourdieu (1974) también destaca que la escuela capitalista está pensada/proyectada para perpetuar un orden social/conservación desde la herencia cultural:

Trasladando al caso de las sociedades divididas en clases la representación de la cultura y la transmisión cultural generalmente aceptada por los

etnólogos, tales teorías se basan en el postulado tácito de que las diferentes acciones pedagógicas que operan en una formación social, es decir, tanto las ejercidas por las familias de diferentes clases sociales como las ejercidas por la escuela, colaboran armónicamente en la transmisión de un patrimonio cultural concebido como una propiedad indivisa del conjunto de la "sociedad". (p. 297).

Esta transposición de la división social clasista y las cuestiones jerárquicas del patrimonio cultural presentadas por Bourdieu muestra que el acceso al conocimiento, en el marco de las relaciones sociales capitalistas, está fragmentado y da lugar a una organización que estratifica al sujeto. El pasaje anterior muestra que la conservación social a través de la cultura se produce en una relación entre las familias y la escuela, es decir, el acceso a la cultura limita la educación del sujeto en la medida en que no puede acceder al patrimonio cultural en la vida familiar y la escuela también le niega este acceso.

Bourdieu (1974) señala que las relaciones de poder se construyen sobre la base de un conjunto de símbolos (creencias, conocimientos, normas, cultura), que ocultan las fuerzas de dominación y/o refuerzan la propia dominación, reproduciendo los valores sociales mediante la violencia simbólica. Una de las consecuencias de esto es que las víctimas (dentro y fuera de la escuela) no son conscientes de la relación de dominación. El alumno, en este caso, no percibe que la escuela refuerza y reproduce los modelos de desigualdad existentes en la estructura capitalista (BORDIEU, 1974).

En la misma línea de Bourdieu, Nogueira (2002) afirma que la escuela legitima un poder que proviene de tres capitales fundamentales que están interrelacionados: (i) el capital económico vinculado a los medios de producción y a la renta (salario); (ii) el capital social: en el conjunto de relaciones que tiene un individuo, siendo todo el conocimiento acumulado en la construcción del habitus, funcionando, de hecho, la mayoría de las veces, sólo como medio auxiliar en la acumulación de dicho capital cultural; y (iii) el capital cultural: todo lo que llega a ser incorporado por el agente. En este sentido, Nogueira (2002, p. 22) destaca:

[...] la importancia de un componente específico del capital cultural, la información sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo. No se trata sólo del mayor o menor conocimiento que se tenga de la organización formal del sistema escolar (ramas de enseñanza, cursos, establecimientos), sino sobre todo de la comprensión que se tenga de las jerarquías más o menos sutiles que distinguen a las ramas escolares desde el punto de vista de su calidad académica, su prestigio social y su rentabilidad económica.

Bourdieu (1974, p. 312-316) explica que "las clases dominantes disponen de un capital cultural mucho más importante que las demás clases, incluidas sus fracciones más

desfavorecidas en términos relativos". Según el autor, lo que limita esta apropiación cultural - limitación que la escuela tiende a reproducir- es que "la mayoría de los consumos culturales implican también un coste económico, es decir, ir al teatro no depende sólo del nivel de estudios".

En cuanto a la reproducción de la sociedad y la educación escolar conservadora, Althusser (1983) presenta la escuela como una matriz. En su ámbito, el sujeto es ideológico y, además, actúa a través de la ideología. En esta condición hay dos tipos de sujetos: (i) la Materia que se presenta con "S" mayúscula. Esto lo convierte en un sujeto con conocimiento más allá de lo inmediato y entiende cómo actuar con la Teoría, presentada con mayúscula porque representa una conciencia capaz de comprender las bases materiales/infraestructurales y así interferir en la realidad. El otro sujeto, en cambio, es (ii) el que se presenta con "s" minúscula y sus conocimientos teóricos también con "t" minúscula. Ese sujeto que no comprende los fenómenos y no es consciente de su ideología tiende a subordinarse tanto a los Sujetos como a cualquier otro Aparato Ideológico del Estado. De este modo, dicho sujeto sólo describe, reproduce y conserva, sin capacidad de comprender, transformar o revolucionar la sociedad.

Para Althusser (1974 apud DORE, 2006, p. 332),

[...] la ideología no tiene historia, constituye una representación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia, ya que es una distorsión de las relaciones reales; la ideología tiene una existencia material e interpela a los individuos como sujetos. Los aparatos ideológicos del Estado, a través de sus prácticas y rituales, realizan las ideologías y contribuyen así a reproducir las relaciones de producción: garantizan la opresión de clase y sus condiciones de explotación y reproducción.

En este sentido, como aparato ideológico del Estado, la escuela reproduce la ideología burguesa para preservar el orden social existente. A través de los rituales escolares, reproduce una disciplina de conservación del estado burgués. Para romper con ese mecanismo de dominación, es imprescindible desarrollar una conciencia revolucionaria que permita la transformación del proletariado en un "Sujeto" capaz de asumir el poder del Estado, sustituir el aparato represivo del Estado por otro (proletario) y, en fases posteriores, destruir completamente ese mismo Estado (ALTHUSSER, 1974).

Bourdieu (1974), por su parte, ve un proceso de dominación en la sociedad que opera a nivel de la cultura, y en este sentido tiene algunas similitudes con Althusser. El autor indica que diferentes Aparatos de Reproducción Simbólica - ARS reproducen la violencia simbólica en la vida cotidiana. En este contexto, la escuela reproduce la propia sociedad de clases,

forma a los individuos para que continúen la cultura dominante, manipula los contenidos de acuerdo a los intereses traídos por los agentes superiores del sistema escolar, reproduce y distribuye la cultura de acuerdo a las diferentes posiciones sociales, aplica sanciones y legitima las diferencias, el orden y la dominación, cumpliendo, entonces, la función de un aparato de reproducción simbólica.

La denuncia bourdieusiana apunta a un proceso de formación humana desigual, determinado por la apropiación desigual de la cultura, que refuerza la violencia simbólica y la jerarquía social. Dicha escuela influye directamente en el éxito (o no éxito) del individuo, en la medida en que su éxito pasa a estar determinado por su adaptación al conjunto de reglas impuestas en aras del mantenimiento estructural de la sociedad capitalista. Uno de los factores que concurren para la reproducción es la desconexión de los estudiantes de su cultura original. Al respecto, Nogueira (2002, p. 29-30) afirma que:

Para Bourdieu, este dominio variaría en función de la mayor o menor distancia existente entre el arbitrario cultural presentado por la escuela como cultura legítima y la cultura familiar de origen de los alumnos. Para los alumnos de las clases dominantes, la cultura escolar sería su propia cultura, reelaborada y sistematizada. Para los demás, sería una cultura "extranjera.

Para Bourdieu, este dominio variaría en función de la mayor o menor distancia existente entre el arbitrario cultural presentado por la escuela como cultura legítima y la cultura familiar de origen de los alumnos. Para los alumnos de las clases dominantes, la cultura escolar sería su propia cultura, reelaborada y sistematizada. Para los demás, sería una cultura "extranjera",

Los profesores y los alumnos no necesitan saber mucho sobre ciencia y tecnología. El capital concentra este conocimiento. El conocimiento de las sociedades modernas es pulverizado por científicos (especialistas), por trabajadores, por institutos de investigación y laboratorios especializados y distribuidos en diversos rincones del mundo. El capital concentra y monopoliza todo el conocimiento y lo condiciona cada vez más a la producción de mercancías a escala internacional (SÁ, 1986, p. 28).

En estos términos, no habría forma de que la escuela no fuera reproductora y conservadora del orden social.

Otro aspecto destacado por la crítica a la escuela capitalista es la dualidad educativa que se articula con la lógica de reproducción de la división de la sociedad en clases sociales, que impide el acceso al conocimiento de forma equitativa a los alumnos de las distintas clases, permitiendo a unos el acceso a "conocimientos básicos para su subsistencia" y, a otros, una preparación "para alcanzar altos cargos en campos específicos del saber", permitiendo

también a unos "prepararse para la buena retórica" mientras que otros son "dirigidos a cumplir funciones específicas, incluso como futuros agentes de represión (FERRARO, 2014, p. 14).

Otro rasgo característico de la escuela capitalista, según los críticos, es la defensa de la meritocracia y el espíritu empresarial. Su lógica sería la misma que la lógica capitalista del libre mercado, según la cual la competencia por la mejor educación posible es la que garantizará, a los que más trabajen, los mejores puestos de trabajo y el consiguiente éxito financiero. En el ámbito escolar, esta lógica conduce a la clasificación de los alumnos en función de sus propios méritos, sin tener en cuenta los contextos y las historias.

Otro aspecto se refiere a la homogeneización de la educación que, para Daiyrell (1996), constituye una falacia capitalista. Según el autor, este ideal de homogeneización y universalización de la educación escolar quita a esta institución social la responsabilidad del resultado de la acción educativa. También argumenta que si la escuela es universal, todos deberían tratar de asimilar y apropiarse de los conocimientos descritos por los profesores, asumiendo un grado de igualdad social, individual, económica y psicológica. Así, los alumnos se convierten en "cosas", cuya diversidad real se "reduce a diferencias aprehendidas desde el punto de vista de la cognición (buen o mal estudiante, trabajador o perezoso, etc.) o desde el punto de vista del comportamiento (buen o mal estudiante, obediente o rebelde, disciplinado o indisciplinado, etc.)" (DAYRELL, 1996, p. 5). En este caso, la escuela prescinde de las dimensiones humanas individuales e impide una visión total de la formación humana y del propio ser humano (DAYRELL, 1996).

Así, la educación escolar capitalista busca, según la crítica, crear en el alumno una interiorización que legitime la jerarquía social, transformándolo en un agente activo y pasivo: activo en la reproducción social y en los pequeños cambios estructurales, y pasivo frente a la posibilidad de una lucha transformadora, que convierta esa misma educación en un instrumento de reproducción social orientado por la clase dominante. La fuerza reproductiva de la educación escolar constituye, pues, una violencia que no tiene por qué aplicarse directamente al cuerpo. Se trata generalmente de una violencia simbólica, en la que la legitimación del poder se hace a través de estructuras que dominan y subordinan a sus elementos. En el caso de la escuela, esta violencia está ligada a las relaciones estructurales de poder de la propia escuela y al poder aplicado sobre ella en la figura de clase de la dominación, incorporada en la figura del Estado.

Zarakin (2001), basándose en Bourdieu y Passeron, afirma que la educación representa un instrumento histórico esencial para la continuidad, ya que sostiene el monopolio de la

producción de capital simbólico "legítimo", que permite asegurar la legitimación de su dominación a través de la violencia simbólica.

La concepción de la escuela reproductora -ya sea de la ideología o de las relaciones de desigualdad social- niega en mayor o menor medida, según el autor, la posibilidad de una acción pedagógica contrahegemónica en el marco de la institución escolar y de los sistemas educativos. Tal concepción es criticada por Demerval Saviani, según el siguiente tema.

Formación humana y posibilidades de la educación escolar

Pensar en la formación humana y, en consecuencia, en la educación es una tarea inocua si no se tiene en cuenta la formación de la humanidad de forma concreta e históricamente dada. Como premisa de esta reflexión, traemos las ideas de Dermeval Saviani (2005, 2007) sobre la naturaleza y especificidad de la educación que se expresa de manera emblemática en este pasaje: "[...] la obra educativa es el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, la humanidad que es producida histórica y colectivamente por el conjunto de los hombres". (SAVIANI, 2005, p. 13).

En estas relaciones, Saviani (2005, p. 22) defiende que:

[...] la comprensión de la naturaleza de la educación como trabajo inmaterial, cuyo producto no puede separarse del acto de producción, permite situar la especificidad de la educación como referida a conocimientos, ideas, conceptos, valores, actitudes y hábitos, símbolos bajo el aspecto de elementos necesarios para la formación de la humanidad en cada individuo singular, en forma de una segunda naturaleza, que se produce, deliberada e intencionadamente, a través de las relaciones pedagógicas históricamente determinadas que tienen lugar entre los hombres.

A partir de este supuesto, el autor indica que la pedagogía debe "ocuparse de la identificación de los elementos naturales y culturales necesarios para la constitución de la humanidad en cada ser humano y del descubrimiento de las formas adecuadas para lograr este objetivo" (SAVIANI, 2005, p. 22).

Aludiendo al dualismo educativo, según el autor, los antagonismos de la sociedad de clases tienden a imponer varios obstáculos a una educación transformadora, ya que "la imposibilidad de la universalización efectiva de la escuela, la imposibilidad del acceso al conocimiento para todos, la imposibilidad de una educación unificada [...] lleva a proponer un tipo de educación para una clase y otro tipo para otra clase" (SAVIANI, 2007, p. 18). A partir de esta reflexión, el autor concluye que "el desarrollo de la educación y, en concreto, de la

escuela pública contradice las exigencias propias de la sociedad de clases capitalista". (SAVIANI, 2007, p. 20).

La concepción de la educación de Saviani (2007) y su propuesta de una Pedagogía Histórica Crítica se basa, como toda pedagogía, en una determinada concepción de la formación del individuo. Corroboran esta concepción los estudios de György Márkus (2015), expuestos en la obra "Marxismo y antropología: el concepto de 'esencia humana' en la filosofía de Marx", para quien la esencia humana constituye "un conjunto de relaciones sociales existentes, no sólo en los efímeros contactos personales entre individuos, sino también en los sistemas objetivados de producción, costumbres, lenguaje, instituciones y culturas" (MÁRKUS, 2015, p. 17). En estos términos, la formación del ser humano se produce en las interrelaciones de la historia con la vida social. Por lo que entendemos que la escuela sería una de las instituciones implicadas en esta formación, con su propia naturaleza y especificidad, como se ha visto anteriormente en este artículo.

Tal concepción de la esencia humana conduce a la cuestión de la especificidad del Hombre⁴ que por lo tanto, no puede aplicarse a otras especies animales. Este Hombre es parte integrante de la naturaleza, sin embargo, no sólo resulta del proceso de formación biológica, sino, y sobre todo, del "desarrollo socio-histórico del hombre" (MÁRKUS, 2015, p. 22). Desde esta perspectiva, el hombre está ontológicamente formado por la historia, y se construye a través del trabajo. Este trabajo no tiene el sentido del mero esfuerzo, como nos da el sentido común que tiende a igualar la actividad vital de todos los seres vivos -y que se ejemplifica comúnmente con la actividad de la araña, la hormiga, la abeja o el castor-, sino que se constituye en la realidad de esa actividad que "hace que sus objetos sean aptos para el uso humano" (MÁRKUS, 2015, p. 22), una actividad que tiene planificación, intencionalidad y finalidad, como aprendemos del siguiente pasaje:

En la actividad del trabajo, su producto se diseña en la mente del trabajador incluso antes de que se produzca la acción. Es como si la actividad tuviera lugar dos veces, una en proyecto y otra en acción efectiva. Esto significa que el trabajo es una actividad consciente, "teleológica", ya que tiene un fin predeterminado (DERISSO, 2012, p. 25).

Una actividad que produce una objetivación de la vida y permite contemplar un mundo creado por el propio hombre, es decir, el mundo de la cultura. Una objetivación que se refiere a un proceso de producción y reproducción de la cultura humana, que implica tanto

⁴ Escribimos hombre (con mayúscula inicial) para indicar el ser social y hombre (con minúscula inicial) para designar el ser biológico.

aspectos materiales como inmateriales, una producción y reproducción de la vida misma en sociedad (DUARTE, 2004).

El Hombre aquí concebido es aquel que se presenta en una determinada condición socio-histórica, lo que significa que cada nuevo ser humano nace en el contexto de construcciones materiales e inmateriales preexistentes, heredadas de generaciones anteriores. Así, la formación humana no parte de cero, ya que siempre parte de la herencia cultural de la humanidad para integrar el proceso dialéctico de apropiación y objetivación. De ello se desprende que la educación debe ser accesible a todos los individuos de la especie humana, y la escuela, como espacio privilegiado para la educación, debe garantizar a las nuevas generaciones los conocimientos históricamente acumulados por la humanidad.

A partir de la tesis de Marx, según la cual la esencia del hombre se expresa en el conjunto de relaciones sociales producidas por el conjunto de los hombres, Márkus (2015) señala que la sociedad capitalista impide que esta esencia se exprese indistintamente en todos los individuos, porque la sociedad capitalista ha quitado al hombre las condiciones para que se forme la verdadera "*Esencia Humana*", ya que la división del trabajo quita a este hombre la conciencia del significado de la actividad del trabajo y produce un desajuste entre el desarrollo de la conciencia y la autoconciencia social. De ello se desprende que la conciencia se convierte en falsa conciencia porque descuida el sentido verdadero y esencial de la formación humana. En este sentido y debido a las condiciones de la vida social del hombre, éste se convierte en un sujeto alienado.

[...] el resultado de la alienación es precisamente la "esencia humana" alienada y arrebatada al proletariado (en el sentido de que el proletariado no puede realizarla en su propia vida), de modo que sólo puede ser recuperada mediante la transformación revolucionaria de la sociedad. [...] el trabajo enajenado aleja del hombre su propio cuerpo, así como la naturaleza exterior a él, así como su esencia espiritual, la esencia humana (MÁRKUS, 2015, p. 90-91).

Márkus (2015, p. 99) indica que "para Marx la 'esencia humana' reside precisamente en la 'esencia' o ser del proceso social global y evolutivo de la humanidad, y en la unidad interna de este proceso". Así, para entender la formación humana en un sentido ontológico, es necesario comprender dónde y por qué el hombre deja de entenderse a sí mismo como sujeto social y comienza a verse como un individuo aislado en relación con la actividad del trabajo, con su producto y con las objetivaciones que de él se derivan, de modo que en este proceso de extrañamiento, el individuo se aliena en relación con el propio género humano. El mundo

social se convierte para este individuo en algo tan externo como el mundo natural, quedando sólo la conciencia de la individualidad alienada.

El proceso de alienación en la sociedad capitalista se desarrolla a partir de algunos momentos. El primer momento es la alienación del individuo del producto de su trabajo, lo que le lleva a identificar el trabajo como una actividad extraña y adversa y ya no como la actividad humana vital. Los momentos intermedios de la alienación pueden identificarse en la relación de extrañamiento del individuo con el proceso de trabajo en el que se ve obligado a insertarse sin comprenderlo, y con el conocimiento técnico y científico, cuya identificación con el proceso de trabajo tampoco es comprendida por este mismo individuo. El momento culminante del proceso de alienación es cuando el individuo deja de identificarse con el propio género humano, por no comprender su especificidad como ser social (histórico-cultural). En esta fase, el extrañamiento se manifiesta hacia las expresiones superiores del conocimiento humano (ciencia, filosofía y arte) y también hacia el conjunto de relaciones sociales, es decir, hacia el producto del conocimiento y las formas de organización que la sociedad humana ha incorporado en el proceso histórico del que el trabajo constituye el primer hecho imaginable. El resultado del proceso de alienación a partir de este momento culminante es la falsa conciencia de que la sociedad constituye un medio adverso en el que hay que sobrevivir y que las normas de convivencia social, solidaridad, respeto humano y fraternidad son imposiciones externas que hay que tolerar o practicar según conveniencia, hasta el punto de que el idealismo las presenta como resultado de un contrato social celebrado por nuestros antepasados o incluso, a veces ambas cosas juntas, por la fuerza de la religión (DERISSO; DUARTE, 2017, p. 13).

Al separar la formación humana de la constitución de la humanidad, Márkus (2015, p. 127), afirma que:

[...] entender el concepto marxiano de "esencia humana", la ontología marxiana del hombre como ser histórico-social, no es una simple "explicación" particular del mundo, o una interpretación de la vida social histórica, es como teoría, una concepción de la parte de una lucha revolucionaria para la transformación del "mundo" y la sociedad, donde la libertad y la universalidad del hombre es la parte de la praxis revolucionaria del proletariado.

Nuestro enfoque sobre la formación humana parte de las concepciones de Saviani (2005; 2007) sobre la naturaleza y especificidad de la educación, así como del concepto de formación, valorando la esencia humana, según Márkus (2015). Ambos enfoques presuponen que la formación se produce a partir del trabajo como elemento básico de humanización y de formación de la cultura.

Entendiendo que la escuela debe ser formativa (desde) la esencia humana, teniendo en cuenta el carácter ontológico de la formación humana, se advierte una incongruencia con la propuesta capitalista de escuela, que apuesta por una formación estratificada, o mejor,

fraccionada del individuo. La escuela típicamente capitalista aparece como una condición de la sociedad fabril, llevando en su estructura la lógica contenida en la relación con el trabajo asalariado, alienado y explotado, la división del trabajo y la hegemonía de los medios de producción. Así, la escuela se consolida en la relación *Homo faber* y *Homo sapiens*, por tanto, en la división entre los que se forman para el trabajo manual y los que se forman para la actividad intelectual. Aquí se produce una división del propio hombre, y la escuela pública, desde su organización, según Alves (2001), tiende a estar más cerca de este *Homo faber*, ya que cultivó, desde su nacimiento hasta el momento actual, el concepto de trabajo capitalista como principio educativo.

En esta lógica, la escuela se organiza para la formación de la fuerza de trabajo, junto con el mantenimiento de su división de clase, con el carácter asistencialista y con la alienación social del proletariado. De este modo, la escuela capitalista (pública) es entendida por la burguesía (pero también por algunos estratos intermedios) sólo como un "gasto" que, al posibilitar el acceso a un conocimiento ligero, corrobora sus propósitos de mantener la hegemonía de la ideología burguesa.

Sin embargo, si la lógica de la sociedad capitalista industrial impuso a la institución escolar la finalidad primordial de formar individuos adecuados a esa misma lógica -a la lógica del mercado y de la competitividad que contiene, al sometimiento a una condición de desigualdad que se le impone a ese individuo como condición de existencia "natural"-, la existencia de la escuela deriva de la necesidad dictada por el desarrollo social de elevar la educación a un estadio superior, de superar la educación difusa que se refiere a las formas de organización social que no necesitaban de la escritura y de conocimientos como las matemáticas, la geometría, la física, la astronomía, etc. Y, por mucho que se argumente que esta institución, este espacio de educación, constituyó desde su origen un espacio privilegiado de la aristocracia, no le quita el mérito de ser el espacio del conocimiento superior, del conocimiento elaborado que permitió a la humanidad, aunque fuera una pequeña parte de ella, romper con el limitado conocimiento producido en el ámbito del sentido común que se desarrolla en la alienada vida cotidiana, muy a menudo llena de prejuicios a la que se ven limitadas las clases trabajadoras de las sociedades desiguales (y aquí no nos referimos específicamente al capitalismo).

La superioridad de la escuela sobre otras formas de educación fue comprendida por los revolucionarios franceses y expresada en el Informe Condorcet presentado a la Asamblea Nacional en nombre del Comité de Instrucción Pública en 1792:

Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios (condiciones) para satisfacer sus necesidades, asegurar su bienestar, conocer y ejercer todos sus derechos y comprender y cumplir sus deberes.

Asegurar a cada uno de ellos la facilidad de perfeccionar su ingenio (habilidad), de hacerse capaz de las funciones sociales a las que tiene derecho a ser llamado, de desarrollar toda la extensión de los talentos (capacidad) que ha recibido de la naturaleza; y así establecer, entre los ciudadanos, una igualdad de hecho, y hacer real la igualdad política reconocida por la ley:

Este debe ser el primer objetivo de una instrucción nacional, y desde este punto de vista es, para la autoridad pública, un deber de justicia (CONDORCET, 2004, p. 234-235).

En Marx encontramos posiciones sobre la escuela que muestran la comprensión de que la educación pública estatal constituye un logro que necesita ser defendido por el proletariado a través de la supresión del control ideológico que la burguesía y el Estado ejercen sobre ella. En el *Manifiesto Comunista* de 1848, encontramos un pasaje sobre la educación en el que se afirma que "[...] los comunistas no inventan el efecto de la sociedad sobre la educación; sólo transforman su carácter, arrancan la educación de la influencia de la clase dominante" (MARX; ENGELS, 2005, p. 55). Tal formulación podría asociarse a la nueva sociedad socialista, si no hubiera más adelante otro pasaje en el que se proponen medidas a tomar en los "países más avanzados", tales como: la adopción de un fuerte impuesto progresivo, la abolición del derecho de herencia -ambas medidas inducen a la idea de que la propiedad privada aún no ha sido abolida-, y la siguiente proposición: "Educación pública y gratuita de todos los niños; eliminación del trabajo infantil en las fábricas tal y como se practica hoy. Combinación de la educación con la producción material, etc.". (MARX; ENGELS, 2005, p. 58).

En 1875, en su *Crítica del Programa de Gotha*, Marx criticó una formulación contenida en el texto del proyecto de unificación de los partidos socialistas alemanes en una única asociación obrera que abogaba por una "educación popular bajo la responsabilidad del Estado" con la siguiente observación:

Una cosa es establecer por ley general los recursos de las escuelas públicas, la cualificación del personal docente, los planes de estudio, etc., y, como en Estados Unidos, controlar la ejecución de estas prescripciones legales por medio de inspectores estatales; ¡y otra muy distinta es conferir al Estado el papel de educador del pueblo! El gobierno y la Iglesia deberían estar más bien excluidos de cualquier influencia sobre la escuela (MARX, 2012, p. 37).

Esta consideración nos permite comprender que Marx no mantuvo una posición negativa en relación con la escuela pública estatal, sino que, por el contrario, vislumbró su

utilidad para las masas trabajadoras, y lo mismo puede decirse de Gramsci (DORE, 2006, p. 340), cuando propuso una escuela unitaria que tuviera como punto de partida

[...] las relaciones sociales dentro del capitalismo, ya que Gramsci no habla de destruir primero el capitalismo y sólo después ocuparse de la educación de los trabajadores. No tiene una visión dicotómica de la relación entre el Estado y la sociedad. La escuela unitaria está en el horizonte de un proceso de construcción que, por ser dialéctico, es simultáneamente de destrucción.

En la comprensión de Gramsci, según Manasta (2010), tanto la escuela como la sociedad deben ser vistas desde sus contradicciones, la burguesía instrumentaliza al Estado para controlar la hegemonía intelectual y práctica en aras de la conservación y reproducción del orden capitalista. Para él, en la lucha por el socialismo, además de la lucha por el poder político, es necesario disputar la hegemonía cultural en la sociedad, y en la escuela, mediante una lucha contrahegemónica permanente, por tanto, contra el capitalismo. (MANASTA, 2010).

Aunque no es nuestro objeto, hay que señalar que el pensamiento gramsciano se ha convertido en un objetivo preferente, en un caballo de batalla incluso, de la derecha religiosa y ultraconservadora contra cualquier iniciativa progresista en materia de educación. Según Coutinho (2009, p. 42), "la teoría gramsciana de la hegemonía se ha presentado como una forma sutil de "lavado de cerebro" destinada a destruir el sentido común y preparar el triunfo del comunismo". Tal teoría es acusada de ser el cerebro intelectual de una revolución cultural que tendría como objetivo la destrucción de la familia y de los valores "sagrados" de la civilización occidental cristiana.

La disputa dentro de la escuela, basada en la comprensión de que ésta es una institución contradictoria, posibilita y presupone el desarrollo de una pedagogía. En este sentido, Marx, Engels y Gramsci defendieron la escuela del trabajo, no como formadora de mano de obra, sino desde el entendimiento de que el trabajo constituye la actividad vital humana por excelencia, aquella de la que deriva todo el proceso de formación del género humano en la calidad ontológicamente definida como ser social. Saviani (2005), por su parte, basa su propuesta de una Pedagogía Histórica Crítica en la concepción de la formación que integra la tradición marxista y la afirmación de que el conocimiento históricamente acumulado y socialmente producido -que expresa el estadio más avanzado de la humanidad alcanzado por la sociedad- constituye la principal referencia para la elaboración de los programas de enseñanza en la escuela pública.

El nombre que Dermeval Saviani (2005) dio a la pedagogía, a la que lanzó las bases teórico-metodológicas, "Pedagogía Histórica Crítica", expresa su oposición a la orientación general predominante en la escuela brasileña, así como la comprensión de que la crítica a esta orientación necesitaba y necesita ser superada. La palabra "crítica" se refiere a la realidad de la escuela existente y la palabra "histórica" al carácter no histórico y no dialéctico de la crítica de la escuela capitalista cuyas líneas generales fueron expuestas en el tema anterior de este artículo.

Consideraciones finales

Las divergencias reales entre los autores aquí utilizados -que debemos ponderar, se sitúan en la perspectiva de la crítica al modelo capitalista de escuela implantado por la burguesía- refuerzan la necesidad de reflexionar críticamente sobre la escuela pública contemporánea y los límites aparentemente infranqueables que la sociedad capitalista y la ideología burguesa les imponen. A partir de dicha reflexión, se hace posible vislumbrar la posibilidad de desarrollar, dentro de esta misma escuela, una alternativa pedagógica que, a la vez que critica su carácter reproductor de la ideología y de las relaciones sociales capitalistas, instrumentaliza la reflexión, a su vez, de los medios para superar los límites impuestos por este carácter reproductor.

Partiendo de la comprensión de que la escuela es una organización social que se adapta al momento histórico, una institución que contiene contradicciones, es que deducimos que la escuela capitalista, por sí misma, no podrá construir las condiciones materiales necesarias para una ruptura sobre y con el capital. En este sentido, en una perspectiva dialéctica que entiende la contradicción entre la sociedad capitalista y el desarrollo social -así como entre la escuela burguesa y la producción social del conocimiento- y que toda pedagogía presupone una determinada concepción de la formación del individuo, se destacan los fundamentos de la pedagogía histórica crítica en cuanto a la concepción de la formación humana. Dicha concepción se basa en la tesis marxista de la centralidad de la actividad laboral en la formación del individuo como ser social y en la comprensión de las condiciones históricas en las que opera el proceso de alienación del individuo a través de la pérdida del sentido del propio trabajo como actividad humana vital.

Pensando en la educación en el contexto de la escuela pública, señalamos la centralidad del papel del profesor como agente consciente de la formación humana, por lo tanto, como mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de su constitución, así

como la del alumno, como sujeto social e históricamente situado. Para ello, señalamos el avance de las aportaciones de la Pedagogía Crítico-Histórica, a partir de la identificación de la naturaleza y especificidad de la educación y la priorización de los conocimientos elaborados en las esferas de la producción científica, la filosofía y las artes como base para la elaboración, a su vez, de los programas de enseñanza y los currículos escolares.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 2. ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Editora Graal, 1983. p. 15-53.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**: cap. reprodução cultural e reprodução social. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. p. 295-336.

CASSIN, M. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. In: BOITO JR., A.; TOLEDO, C. N. (org.). **Marxismo e ciências humanas**. São Paulo: Xamã, 2003, p. 327-337. Disponível em: https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Louis-Althusser-e-Sociologia-da_Educacao-M-Cassin.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

CONDORCET. Marie-Jean-Antoine Nicolas Caritat. Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentado à primeira assembleia nacional em nome do comitê da instrução pública, nos dias 20 e 21 de abril de 1792. Tradução de Maria Auxiliadora Cavazzotti. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 234-245, set./dez. 2004.

COUTINHO, C. N. A presença de Gramsci no Brasil. **Revista em Pauta**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 22, 2009.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. T. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DERISSO, J. L. **O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira**. 2012. 228 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

DERISSO, J. L.; DUARTE, R. C. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 4, p.

1169-1185, dez. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218/17597> Acesso em: 10 fev. 2021.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006 Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

FERRARO, J. L. S. Althusser, Educação, Estado e (Re) Produção. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1712>. Acesso em: 28 jun. 2020.

LUKÁCS, G. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. *In*: PAULO NETO, J. **Lukács**. São Paulo: Ática, 1992. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. Rev. de Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx-Engels). Disponível em:

<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marx,%20Karl/Critica%20do%20Programa%20de%20Gotha.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Tradução e organização de Paolo Nosella. Coleção Educadores. Brasília: Ministério da Educação / Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

SÁ, N. P. Aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, 1986. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1334>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 42. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SAVIANI, D. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. *In:* ORSO, P. J. (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VELLOSO, J. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 19, mar. 1984. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1858>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Cómo referenciar este artículo

LINS, M.; DERISSO, J. L.; PULITA, E. J. Sobre la posibilidad de una pedagogía crítica para la escuela pública contemporánea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2014-2033, jul./sep. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i3.15419>

Enviado el: 10/12/2020

Revisiones requeridas el: 05/01/2021

Aprobado el: 10/02/2021

Publicado el: 01/07/2021