



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2025,
Volumen 9, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1

LA EDUCACIÓN POPULAR COMO MOVIMIENTO SOCIAL. RUMBO A UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

**THE POPULAR EDUCATION AS SOCIAL MOVEMENT.
TOWARDS A STATE OF THE ART**

Margarita Pérez Caballero

Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN

La educación popular como movimiento social. Rumbo a un estado de la cuestión

Margarita Pérez Caballero¹

margaritaperc15@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4778-8750>

Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN

Ciudad de México, México

RESUMEN

El propósito de este trabajo es incursionar en el estado de la cuestión de la educación popular, vista ésta como un movimiento social a nivel macro. Mediante la revisión de literatura secundaria y apoyada en el modelo historiográfico del pasado reciente, incursiono en la forma en que esta política educativa ha producido transformaciones trasnacionales en el marco de las pedagogías críticas. Parto del supuesto de que desde los albores del siglo XXI la educación popular ha impulsado cambios en las concepciones educativas, las prácticas docentes y la posición de subordinación de los educandos, con propuestas para una sociedad más justa, lo cual me permite dar cuenta de aquello que llama la atención de los investigadores de este campo educativo en las últimas décadas. Entre los principales hallazgos se encuentra la multiplicación de términos para denominar la educación popular en diversos ámbitos, así como su transformación en movimiento social y la investigación acción participativa como vía metodológica más empleada para sistematizar sus prácticas.

Palabras clave: historia de la educación, historia del pasado reciente, educación popular, educación de jóvenes y adultos, estado de la cuestión

¹ Autor principal

Correspondencia: margaritaperc15@gmail.com

The popular education as social movement. Towards a state of the art

ABSTRACT

The purpose of this paper is to delve into the state of the art of popular education, seen as a social movement at a macro level. Through a review of secondary literature and supported by the historiographic model of the recent past, I delve into the way in which this educational policy has produced transnational transformations within the framework of critical pedagogies. I start from the assumption that since the dawn of the 21st century, popular education has promoted changes in educational conceptions, teaching practices and the subordinate position of students, with proposals for a more just society, which allows me to account for what has attracted the attention of researchers in this educational field in recent decades. Among the main findings is the multiplication of terms to name popular education in various areas, as well as the conceptualization of social movements as educational subjects and participatory action research as the most widely used methodological way to systematize their practices.

Key words: history of education, history of the recent past, popular education, education of young people and adults, state of the art

Artículo recibido 15 mayo 2025

Aceptado para publicación: 17 junio 2025



INTRODUCCIÓN

La apuesta por la educación popular no ha decrecido y sigue siendo un anhelo social y un bastión político al transcurrir del tiempo, situación se ha observado en las diferentes regiones de América Latina con distintos niveles de atención. En México de manera particular, Engracia Loyo compartiría a finales del siglo pasado: “igual que Vasconcelos y Sáenz, en los años veinte, las autoridades de hoy hacen hincapié en la necesidad de atender también a los adultos y en que la escuela forme para el trabajo y estimule la productividad” (Loyo, 1999, p. xii). A un siglo de Vasconcelos y Sáenz, y a más de dos décadas de Loyo, este planteamiento continúa vigente pues, aun cuando el enfoque y las prácticas de la educación popular han cambiado, sigue teniendo un carácter compensatorio y emancipador para quienes por diversas circunstancias tienen un acceso limitado a los servicios educativos y a una vida digna. Sin embargo, la educación popular ha contribuido a la transformación de diversos espacios, por lo que en este trabajo postulo esta alternativa educativa como un movimiento social a nivel macro que, además, se ha transformado a sí misma de acuerdo con los vaivenes sociales y políticos de enunciación.

Tomo como referente principal el caso mexicano debido a que la educación popular ha sido implementada de manera diversa por una gran pluralidad de instituciones oficiales, asociaciones civiles, organismos no gubernamentales y educadores independientes. Tomo como ejemplo el periodo posrevolucionario cuando la educación popular fue “dirigida al pueblo desde una estructura construida por el Estado [...] para referirse a la clase obrera y campesina” (Millán, 2023, p. 18). Esto es, una educación popular centralizada por el gobierno federal, en cuyo discurso adquirió relevancia la educación rural –entendida como educación popular–. En contraparte, Adriana Puiggrós en *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (1984) había indagado previamente sobre una “educación popular pensada y ejecutada por movimientos, partidos y personalidades desde posiciones opuestas a los gobiernos nacionales” (Puiggrós, 1984, p. 302), por lo que, como ella misma señala, mientras en México las principales problemáticas sobre educación popular eran atendidas en principio por el Gobierno mexicano, en el mismo periodo se ensayaban disímiles atisbos de educación popular en diversos países latinoamericanos, propiciando que en la memoria colectiva latinoamericana se formara la percepción de que ésta pertenece exclusivamente al ámbito extraescolar o a la educación informal.



Por otra parte, en el pasado reciente la educación popular se ha considerado como forma de transmisión de ideologías al interior de los movimientos sociales –políticos, obreros, magisteriales y estudiantiles, principalmente–.

Y es que si el horizonte último de este tipo de experiencias de educación popular es conquistar el autogobierno en el plano político, ello no puede estar dissociado del necesario fortalecimiento cultural y educativo de sus miembros, a través de un arduo proceso de formación autónoma, que requiere a su vez ir constituyendo, en el día a día y desde ahora, organizaciones democráticas y de nuevo tipo, que rompan con todo lo anquilosado y vertical de las instituciones propias del Estado capitalista –incluidas, por supuesto, las escuelas tradicionales; sean estas estatales [comunitarias] o privadas– (Ouvina, 2015, p. 115).

De acuerdo con lo anterior, la educación popular se vincula epistemológicamente a las pedagogías alternativas o críticas. Esto es, las experiencias o métodos educativos que no se ajustan a la educación hegemónica se consideran pedagogías alternativas, pero no todas ellas son críticas aun cuando muchas adquieren este carácter en algún momento. De acuerdo con Daniel Suárez *et. al.* en *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular* (2015), entendemos por pedagogía crítica aquella “comprensión crítica de las prácticas pedagógicas, al reconocimiento de su heterogeneidad, al diálogo con otros actores del campo social que producen 'saberes en movimiento' y, por tanto, no se insiste en generar pensamiento sólo a partir del pensamiento ya existente”. En suma, se trata de pedagogías “no complacientes”, que toman partido por los sujetos sociales subalternos como una opción política, “pedagogías, por tanto, de resistencia y para la emancipación, interesadas en la construcción de subjetividades políticas rebeldes y en la producción de saberes y conocimientos desde esa experiencia de movilización intelectual, social y política” (Suárez *et. al.*, 2015, p. 10).

De acuerdo con lo anterior, considero que la educación popular en sus múltiples y cambiantes vertientes abreva de las pedagogías alternativas al distanciarse de la educación hegemónica, pero también se inserta en las pedagogías críticas cuando, además de distanciarse, busca la emancipación de los sujetos y el desarrollo de las comunidades a través de la educación, lo cual sirve como argumento para considerar la educación popular como un movimiento social a nivel macro que lucha por una sociedad más justa. Tal transformación puede observarse, por ejemplo, en tres movimientos populares: el Movimiento de

Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en México y los movimientos territoriales y de trabajadores desocupados (piqueteros) en Argentina. A través de estos movimientos se han creado y sostenido escuelas rurales, escuelas autónomas rebeldes, bachilleratos, jardines comunitarios y primarias populares (Ouvina, 2015), por lo que en estas organizaciones se han generado

“espacios-momentos” en los que se dan procesos formativos, entre los que se destacan los ámbitos de autoformación política y militante gestados desde abajo (talleres, encuentros, etc.), así como aquellas prácticas [...] que involucran el despliegue de acciones directas (movilizaciones, piquetes, acampes, ocupaciones, iniciativas autogestivas, etc.) y que pueden leerse también [...] como *sujetos pedagógicos*, [...], considerando a la organización como instancia educativa que rebasa a la escuela misma (Ouvina, 2015, pp. 141-142).

Entonces, partiendo del supuesto de que desde los albores del siglo XXI la educación popular ha impulsado cambios en las concepciones educativas, las prácticas docentes y la posición de subordinación de los educandos, con propuestas para una sociedad más justa, ¿cuál ha sido el debate académico sobre la educación popular, considerando que lo político, lo social y lo educativo forman una triada indisoluble?

Desde los primeros acercamientos al tema observé que las investigaciones sobre educación popular son difundidas por diversos canales, algunos de ellos totalmente alejados del ámbito académico institucional. Estas circunstancias complican la búsqueda exhaustiva de publicaciones, por lo que para el presente trabajo seleccioné sólo algunas que considero distintivas de la trayectoria histórica y transformaciones epistemológicas, conceptuales, metodológicas y prácticas de la educación popular. De ahí destaco que el estudio de la educación popular ha tenido sus altibajos. Uno de los puntos más altos en la historia del pasado reciente se localiza al difundirse precisamente el término *educación popular* acuñado por Paulo Freire. Este término ha llevado a denominar educación popular a la educación impartida fuera del ámbito de la escuela formal. No obstante, existen otros términos, como: educación indígena, campesina, rural, comunitaria o de adultos... que pueden pensarse desde el ámbito de la educación popular, ubicándola en espacios escolares y extraescolares, por lo que, considero necesario mencionar en un primer apartado aquellas investigaciones avocadas a su conceptualización y definición

de características; en un segundo momento doy cabida a las investigaciones sobre los métodos y prácticas educativas de la educación popular; en el tercer apartado hago referencia a las investigaciones que consideran la educación popular como movimiento social y, por ende, sujeto educativo. Finalmente, comparto algunas consideraciones que aportan a la discusión.

DESARROLLO

Educación popular: transformaciones en el pasado reciente

La educación popular es de larga data por lo que su conformación está relacionada con múltiples transformaciones desde su conceptualización hasta su puesta en práctica en las diferentes regiones de América Latina. Particularmente en México se ha hecho referencia a ella con varias denominaciones de acuerdo con su momento educativo de enunciación, por ejemplo, el Comité de México ante la UNESCO se refirió a ella como “escuela rural mexicana” en el periodo posrevolucionario, definiéndola de la siguiente manera:

es una creación original... consistía principalmente en la concepción del problema educativo, pues mientras [...] se consideraba como área de la acción escolar sólo al sector infantil, esta escuela consideró en su programa a la comunidad entera... (La Revolución) elaboró un sistema escolar acorde con la realidad mexicana; la formó con la médula misma de sus aspiraciones, para que se luchara con energía y con abnegación contra la miseria, la insalubridad, el aislamiento y la ignorancia (Salinas y Safa, 1993, p. 12).

El ejemplo anterior me da la pauta para mencionar dos estados de la cuestión revisados durante la búsqueda de referentes académicos institucionales. A través de ellos pueden observarse algunos cambios conceptuales y de denominación para referirse a la educación popular, así como su importancia en diferentes momentos del pasado reciente. Hago referencia en principio al *Cuaderno 26 Educación de adultos, popular y comunitaria*, coordinado por Bertha Salinas y Enrique Safa (1993), integrantes del comité organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. En la introducción del texto los autores destacan la ausencia del término “educación no formal” debido a que para esos años ya se consideraba poco apropiado referirse a la educación popular con ese calificativo, al menos en la región latinoamericana. Asimismo, en ese estado de la cuestión se consideró que la educación de adultos era una ramificación de la educación popular y, de acuerdo con lo postulado en el Plan Nacional de

Modernización Educativa (1988-1994), se tipificó como “una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social” (Salinas y Safa, 1993, p. 12). La diferencia entre la educación popular y la de adultos, de acuerdo con Salinas y Safa, radica en las aportaciones extraordinarias que ofrece la educación popular al incrementar el nivel de conciencia crítica de los participantes; sus procesos autogestivos de organización, y su participación en acciones concretas para resolver necesidades de la comunidad a fin de alcanzar una sociedad más justa y solidaria.

En dicho estado de la cuestión² se menciona que durante la década analizada (1982-1992) no hubo el suficiente fortalecimiento institucional para desarrollo e impulso de la investigación en el campo de la educación de adultos. “Los estudios más completos y las temáticas trabajadas con continuidad han sido desarrollados por iniciativa de investigadores e investigadoras y no siempre se continúan estas líneas de investigación cuando las personas dejan las instituciones, o cuando éstas últimas desaparecen” (Salinas y Safa, 1993, p. 12). Asimismo, Salinas y Safa encontraron que los educadores populares participan en organizaciones no gubernamentales con dos antecedentes principales de colaboración. Uno de ellos es su “participación en proyectos de acción social de inspiración cristiana” y el segundo relacionado con “proyectos de movilización social ‘de izquierda’ con inspiración marxista, pero sin vinculación partidaria” (Salinas y Safa, 1993, p. 19). Al parecer estos antecedentes se observan con frecuencia entre los educadores populares, lo que provoca radicalizaciones de las posturas, sobre todo aquellas contrarias a la educación hegemónica.

Sylvia Schmelkes y Judith Kalman (1996) mencionan el término *educación de adultos* en el estado del arte elaborado por el Centro de Estudios Educativos, A.C. a petición del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Manifiestan que las diferentes formas de denominación de la educación popular³ están “estrechamente relacionadas con las maneras de entender la pobreza y el proceso de desarrollo de los países y los sectores de la región”. De acuerdo con esto, las instituciones gubernamentales se erigen como promotoras del modelo sistematizador, en el cual se concibe a la educación de adultos “como el proceso de transmisión de un conjunto sistematizado de conocimientos

² Incluido en el *Estado del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (1982-1992)*.

³ Educación fundamental, educación funcional, alfabetización, desarrollo de la comunidad, educación rural, educación indígena, educación campesina...

y valores” que pretende subsanar los vacíos y exclusión del sistema educativo nacional. Por otra parte, consideran a la sociedad civil como principal transmisora de un modelo popular o concientizador que mira a la educación como “un proyecto de autonomía o emancipación de los segmentos populares u oprimidos” (Schmelkes y Kalman, 1996, p. 15).

Cabe mencionar que cada vez más elementos de la educación popular –freinetianos y freirianos, principalmente– son incorporados a los programas educativos oficiales, ya sea por el propio gobierno nacional –como la denominada Nueva Escuela Mexicana–, por las autoridades educativas locales, o por grupos afines a estas corrientes, por ejemplo, el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (Páez, 2016) o los Equipos Docentes de México (Pérez, 2020). Asimismo, la UNESCO tomó el modelo de las misiones culturales mexicanas de 1923 para dar paso a la promoción transnacional de una forma de educación popular denominada *educación fundamental*, la cual se difundió en Latinoamérica a través del CREFAL, centro educativo instalado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1951, el cual sigue funcionando hasta la fecha, aunque ya no como institución patrocinada por la UNESCO, sino dependiente directamente de la Secretaría de Educación Pública (Pérez y Roldán, 2024).

Volviendo a las múltiples acepciones de la educación popular, Elsie Rockwell refiere en *Educación popular y las lógicas de escolarización* que durante las conferencias pedagógicas llevadas a cabo en México entre 1889 y 1891 se usó el término *educación popular* en lugar del de “educación primaria” por considerarlo más abarcador, ya que no sólo hacía referencia a un nivel educativo, sino “a la cultura general que se considera indispensable para el pueblo en todos los países civilizados” (Rockwell, 2018, p. 287). Más tarde, de acuerdo con el recorrido que hace Loyo por la educación popular en México de 1911 a 1928, crear un sistema de educación popular en ese periodo “significaba difundir la enseñanza escolar en un país donde la mayoría de la población se encontraba atada a la tierra, era analfabeta y se distinguía por su heterogeneidad étnica y cultural”. Como puede observarse, esta definición de educación popular no hace alusión a ámbitos específicos de aplicación, sino a su masificación y homogeneización. Relata una historia de la educación popular centrada en “‘redimir’ a la población rural por medio de la escuela” (Loyo, 1999, p. xii); bajo la creencia decimonónica de que la escuela disminuiría las injusticias y desigualdades, ayudando también a introyectar el nacionalismo en el pueblo.

Por su parte, Adriana Puiggrós en 1984 definió la educación popular como toda práctica educativa antihegemónica dentro o fuera del Estado, caracterizando cuatro tendencias principales en México durante la primera mitad del siglo XX (Puiggrós 1984, 303):

1. La educación popular y revolucionaria identificada con la educación laica, estatal y anticlerical y emparentada con el discurso de la Instrucción Pública en vínculo con los intelectuales progresistas de la naciente burguesía nacional.
2. La educación racionalista influenciada por la corriente anarquista de Ferrer i Guardia en vínculo con las luchas campesinas y con la posición popular, democrática y anticlerical de los intelectuales que rechazaban la imposición de un modelo socialista único.
3. La pedagogía socialista basada en el modelo soviético.
4. Esbozos de una pedagogía socialista nacional que lograra sintetizar los grandes principios pedagógicos marxianos con las características mexicanas.

Desde la perspectiva de Puiggrós el periodo cardenista fue la “síntesis de las opciones pedagógicas populares anteriores y también [...] la primer gran reforma estatal de tipo nacional popular en la educación latinoamericana” (Puiggrós 1984, 305). Pero a partir de la década de los sesenta la mayor expresión de la educación popular cambiaría a la atención de jóvenes y adultos, donde confluyeron influencias europeas y estadounidenses mediante los lineamientos de organismos internacionales –como la UNESCO–, así como los principios filosófico-pedagógicos de muchos educadores latinoamericanos, principalmente el pensamiento de Paulo Freire (Salinas y Safa, 1993).

¿Lo anterior lleva a plantear que la educación popular ha actuado como movimiento social al propiciar transformaciones en las concepciones y prácticas educativas escolares y extraescolares? Al respecto, Luis Rigal (2015) analiza la relación entre la educación y los nuevos movimientos sociales, considerando que la construcción política “es también un proceso educativo en la medida en que genere una reflexión crítica y una recuperación de las propias prácticas”. Por ello, propone observar la educación popular dentro de los movimientos sociales como una “estrategia destinada a formar o fortalecer actores políticos [...] en el marco de una organización social [...] donde el sujeto se asuma como sujeto de saber, de poder y de voluntad” (Rigal, 2015, p. 160). Asimismo, nuevas investigaciones postulan que “lo popular es el escenario de lo común, en donde las personas se reconocen, luchan y

gozan en la diversidad y la pluralidad de opiniones y saberes, y donde se ponen en juego las identidades”. En otras palabras, en estos espacios educadores y educandos “se apropiaron de normas y conceptos para reconocerse y reconocer al *otro*, y encontraron que el *otro* es necesario para problematizarse y, así, crear o recrear la dimensión cultural de la experiencia humana” (Millán, 2023, p. 182). Por lo que estas argumentaciones dan una respuesta afirmativa al cuestionamiento.

Métodos de investigación y prácticas educativas en educación popular

En general, las estrategias metodológicas para la investigación en educación popular se basan en la sistematización de experiencias. En algunas ocasiones el nivel de análisis se concentra en la clasificación; otras en la comprensión y explicación de las experiencias y otras más en su funcionalidad (Gajardo, 1985). Como muestra de ello comienzo por mencionar la compilación realizada por Marcela Gajardo, *Teoría y práctica de la educación popular*. El texto fue resultado del taller del mismo nombre organizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Chile en 1982. En el trabajo se enfatiza la “disparidad de criterios y diversidad de enfoques con respecto a la educación con sectores populares” (Gajardo, 1985, p. 7), toda vez que tras cada uno de ellos puede identificarse “una concepción del cambio, una visión de la sociedad y una estrategia para el logro de objetivos sociales que trascienden con mucho a la educación” (13); esto debido a que la gran diversidad de tejidos sociales hace válido un proceso de educación popular en determinado contexto y totalmente inadecuado en otro. A lo anterior se suman los frecuentes cambios en los programas educativos dirigidos a sectores populares, lo que también demanda distintos marcos de análisis. No obstante, Gajardo señala un punto de convergencia: “lo popular [ya] no es únicamente sinónimo de pobreza, de marginalidad, sino que alude a grupos y movimientos sociales que comparten una situación de dominio social y económico” (Gajardo, 1985, p. 7). Lo cual ha venido repuntando en las últimas décadas al orientar la educación popular cada vez con mayor empeño a la participación social y a la acción política con una visión crítica. Debido a lo anterior, la investigación ha sido fecunda intentando conocer las formas y métodos empleados en la educación popular para promover el desarrollo de las comunidades y la transmisión de ideologías al interior de los movimientos sociales, pero también las trayectorias de los propios educadores, como es el caso de la tesis de posgrado de Alonso Millán (2023), *Espacios, trayectorias y prácticas de educadores populares ca. 1970-2000*, donde se presentan los testimonios de nueve

educadores populares y sus respectivas experiencias de proyectos colectivos “que no se redujeron a una determinada opción educativa (alfabetización, educación básica, capacitación laboral y otras), sino [...] que combinaron la necesidad de saberes y conocimientos educativos en relación con las realidades, necesidades y aspiraciones de las personas [educandas]” (Millán, 2023, p. 8). En el estudio, Millán también incursiona en las prácticas que los educadores llevaron a cabo durante sus experiencias educativas, así como los espacios institucionales donde participaron; por lo que entre sus aportes destaca la propuesta de analizar las experiencias y efectos de la educación popular en la construcción de las subjetividades políticas de los propios educadores populares. Para ello recomienda pensar esta labor educativa como “acciones sociales en las que se construyeron relaciones y narrativas que tuvieron efectos en la vida cotidiana y en las historias de los educadores [y de los educandos], en su relación con el *otro* y con el mundo” (Millán, 2023, p. 182).

Por otra parte, organismos internacionales también han dado seguimiento a las trayectorias de los educadores populares que combinan su quehacer cotidiano con el trabajo investigativo. Tal es el caso del *Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe* (CEAAL). El CEAAL cuenta con múltiples publicaciones entre las que se encuentra *La Piragua, Revista Latinoamericana y caribeña de Educación y Política*, “órgano de expresión y divulgación del pensamiento pedagógico crítico latinoamericano” (Torres, 2023, p. 25).

La Piragua fue impulsada por Orlando Fals Borda y publicada por primera vez en 1989 con el propósito de apoyar la reflexión sobre lo que se lleva a cabo y lo que se debe hacer en educación popular, pero como puede leerse en el primer número, no está dirigida a los teóricos sino a quienes la ponen en práctica, “buscamos una reflexión que brote desde las experiencias de educación popular y que retorne a esas prácticas” (La Piragua, 1989, p. 3). En su último número, titulado *CEAAL, 40 años forjando un movimiento de educación popular* (julio de 2023), hace un recuento de la trayectoria de destacados investigadores y educadores populares como Carlos Núñez y José Luis Álvarez (México), Germán Mariño Solano, Mario Peresson Tonelli y Orlando Fals Borda (Colombia), Fernando Cardenal (Nicaragua), Joao Francisco de Souza y Paulo Freire (Brasil), José María Serra (Argentina), José Luis Rebellato y Pilar Ubillas (Uruguay), José Rivero (Perú), Magaly Pineda (República Dominicana) y Raúl Leis (Panamá).

En cuanto a la acción de la educación popular y la sistematización de experiencias, se ha perfilado la investigación acción participativa (IAP) como el principal método de conocimiento, cuyo propósito es “discutir el papel de la acción humana en educación y avanzar en la construcción de teoría no desde afuera de las prácticas, sino en diálogo con ellas” (Suárez *et. al.*, 2015, p. 11). Esto es, la educación popular es una pedagogía vinculada íntimamente con sus haceres por lo que intenta alejarse, en la medida de lo posible, de los planteamientos teóricos exclusivamente académicos. El predominio de la práctica sobre la teoría “tuvo además sustento en el rechazo abierto a toda producción intelectual (especialmente en la educación popular) que por razones ideológicas se consideraba ajena a los intereses y necesidades históricas de los adultos populares” (Salinas y Safa, 1993, p. 46). El resultado es una investigación científico-social de base empírica donde todos los participantes busquen avanzar en el conocimiento crítico de determinada realidad, donde los investigadores, que generalmente también son educadores populares, emplean la propia práctica como principal guía de la acción, partiendo del educando y facilitando la propuesta de cursos de acción transformadora.

Además del CEAAL otros organismos institucionales, sociales y civiles han promovido métodos de investigación sobre la educación popular, entre ellos se pueden mencionar el *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe* (CREFAL), la Red de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (Red-EPJA) y el *Centro de Estudios Educativos, A.C.* (CEE), sólo por mencionar algunos de carácter internacional. El CEE, por ejemplo, ha desarrollado una vasta línea de estudios sobre la investigación acción participativa, método mediante el cual Fals Borda generó un diálogo entre los saberes académicos y los populares. “Dicho diálogo de saberes cobra sentido dentro de un compromiso y una praxis de transformación social, lo que conlleva a opciones éticas, políticas y pedagógicas coherentes” (Torres, 2023, p. 25). Temas como la justicia social y los procesos de formación alternativos han sido difundidos por el CEE a través de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*⁴.

En cuanto al CREFAL, se trata de un “organismo intergubernamental latinoamericano consagrado totalmente a la educación de adultos en todas sus variantes [...] espacio privilegiado de encuentro,

⁴ Fue fundada en 1971 con el nombre de *Revista de Estudios Educativos*. A partir de 1980 cambió su denominación a *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*.

capacitación e investigación” (Salinas y Safo, 1993, p. 20). Su aporte ha sido significativo desde su fundación al procurar el acopio de publicaciones relacionadas con el tema a través de la creación de un Centro de Documentación y Socialización de la Información, por lo que cuenta con un importante acervo de documentos sobre el ámbito de la educación popular, educación de adultos, educación campesina, educación indígena y alfabetización, entre otras formas de denominación, por lo que constituye una importante fuente para los estudios documentales. Igualmente, se ha preocupado por reunir en antologías el pensamiento de personalidades del ámbito educativo como Emilia Ferreiro (2007), Silvia Schmelkes (2008), Pablo Latapí (2009), César Picón (2013) y Judith Kalman (2018). Asimismo, ha publicado diversas revistas donde difunde las posturas teóricas y prácticas de la educación popular y de adultos, entre las que se encuentran: *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (1978-2019), *Retablo de Papel* (1982-1996), *Cuadernos del CREFAL* (1976-1987) y *Decisio* (2002-a la fecha).

En cuanto a las prácticas educativas, éstas han sido observadas dentro de los movimientos populares en trabajos como el de Ouviaña (2015), donde el autor comparte una postura que lo hace concebirse a sí mismo y a otros investigadores del ramo, no como estudiosos sino “como estudiantes de los movimientos populares”. En sus palabras, “la distinción, lejos de ser meramente semántica, implica [...] situarnos desde el papel de aprendices de esos maestros y maestras colectivas que son [...] las organizaciones y movimientos de base latinoamericanos”. Su propuesta desde este lugar y desde una matriz descolonizadora es “(re)pensar [...] el accionar de estos *sujetos pedagógico-políticos*” (Ouviaña, 2015, p. 103). Con esta postura epistemológica mira tres movimientos populares y las prácticas educativas que han implementado en busca de la transformación social de sus comunidades. Hace referencia específicamente a los bachilleratos para jóvenes y adultos, las primarias populares y los jardines comunitarios de los movimientos territoriales y de trabajadores desocupados (*piqueteros*) en Argentina; a las escuelas rebeldes autónomas creadas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en las comunidades indígenas de Chiapas (México), y a las cooperativas y escuelas rurales e itinerantes construidas por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra en las regiones campesinas de Brasil. La característica común de estos tres movimientos es que “plasman [...] en sus prácticas territoriales mismas, los gérmenes de la sociedad futura por la cual luchan, en la medida en que ensayan ‘aquí y ahora’ una transformación *integral* de la vida” (106).

De política educativa a movimiento social

En la segunda mitad del siglo XX, se consideraba la educación popular como aquella opuesta a la hegemónica educación estatal, precisamente por su carácter contrahegemónico y transformador, pero otras posturas han recapacitado sobre esta educación de forma amplia. Para retomar las palabras de María de Ibarrola y Elsie Rockwell en *Educación y clases populares en América Latina*, “desde una perspectiva histórica la relación entre educación y clases populares se encuentra tanto dentro de la escuela como fuera de ella”, lo cual deja ambos espacios educativos como escenario y objeto de la lucha de clases dominantes y dominadas. Entre sus promotores se encuentran, además de las estructuras gubernamentales, “las iglesias, los organismos internacionales, los partidos políticos, los sindicatos y todo tipo de organizaciones populares. [Además] las luchas han abarcado no sólo el acceso a la educación, sino el contenido y la orientación de la misma” (Ibarrola y Rockwell, 1985, p. 8). En este sentido, lo educativo implica el reconocimiento de los diversos espacios sociales productores de significado pedagógico que conviven o coexisten con la institución escolar y su cultura [...] resultado de articulaciones político-pedagógicas vinculadas a las demandas de los grupos populares (vivienda, trabajo, participación ciudadana y democracia) (Ruiz, 2009, p. 26).

En ese contexto histórico latinoamericano, tanto la educación escolar como la extraescolar han protagonizado demandas populares constantes y prioritarias por lo que, además de las organizaciones civiles y religiosas, los Estados asumieron la tarea de desarrollar planes y programas de atención para los sectores desfavorecidos, mediante un sistema escolar básico con distintas denominaciones y sentidos. Incluso, puede considerarse que la difusión de la educación pública, particularmente en México, ha sido a la vez una acción del Estado y una demanda social (Ruiz, 2009). Así, “los movimientos populares emergen como un actor colectivo de peso, al momento de instalar en la agenda pública determinadas reivindicaciones y demandas e incidir en las instituciones estatales, aunque sin integrarse ni subsumirse a sus estructuras gubernamentales” (Ouviña, 2015, p. 100), generándose el primer movimiento del continente denominado *educación popular*, ligado al movimiento obrero en Argentina y Uruguay (Puiggrós, 1984). Lo cual, de acuerdo con Mercedes Ruiz (2009), se debe a la imbricación de lo pedagógico y lo político en los procesos de formación del sujeto adulto, mostrando que los sectores populares encuentran en diversos contextos y actividades que no son formalmente

educativas espacios para aprender y crecer, para hacer y ser. Estos *aprendizajes sociales* son fundamentales en el proceso educativo de los sectores populares, cuyo acceso a la escolaridad formal suele ser limitado o de escasa significación en sus horizontes de vida (Ruiz, 2009, p. 16).

Por su parte, Alberto Colín *et. al.* (2022) hacen referencia a las estrategias políticas y pedagógicas que impulsan los movimientos populares “para apuntalar la construcción de formas propias de gobierno, de comunicación alter-nativa, recuperando dinámicas colectivas de sanar, de protegerse y de educarse por métodos culturalmente pertinentes a su realidad”. Estas “otras educaciones”, comentan los autores, son formas de resistencia ante “el universo normado de la educación ‘oficial’” con las que buscan “modificar las dinámicas de opresión y desigualdad que subyacen a las interacciones sociales” (Colín *et. al.*, 2022, p. 1). Asimismo, comentan que, en la praxis, los movimientos resignifican la educación popular y adaptan a sus circunstancias educativas otros vocablos –como educación intercultural o comunitaria– que en muchas ocasiones son adoptados institucionalmente, lo cual también moviliza políticas y estrategias educativas.

Por otra parte, en opinión de Flora Hillert –*Educación democrática y popular en la escuela pública* (2015)–, si los gobiernos se dicen populares, la educación que imparten debe tener ese sentido popular y las mayorías contar con el acceso garantizado a ella

sin reducir 'lo popular' a los más pobres [...] Dentro o fuera de la escuela oficial, la educación popular se caracteriza [o debería caracterizarse] por su sentido crítico, emancipador, alternativo y/o contrahegemónico; y, en nuestras latitudes, latinoamericanista y decolonial, [ser] continuadora de la tradición de las pedagogías de la liberación (Hillert, 2015, p. 60).

Desde esta perspectiva, ya no hablaríamos de una educación pública y otra popular, sino de toda educación basada en el diálogo entre conocimientos contruidos por diversos actores. Es decir, democratizar la relación con el conocimiento donde todos los integrantes de la comunidad educativa expresen sus opiniones, intereses, gustos, culturas, sentimientos y preferencias –aun cuando no siempre sean convergentes–. Con esto, Hillert apunta a una comunidad educativa con “sujetos activos, protagonistas de la vida institucional, que avanzan en su despliegue personal y en su capacidad de aprendizaje”; dando pie al desarrollo de instituciones arraigadas y “abiertas a la comunidad, entrelazadas con muchas otras organizaciones sociales” (Hillert, 2015, p. 65). De tal modo que el aula dejaría de ser

un espacio aislado de la vida cotidiana de sus copartícipes, por lo que “el trabajo con el conocimiento debe valorar y vincular saberes particulares con la transmisión del conocimiento universal, de modo contextualizado, con una fuerte sensibilidad a las problemáticas del ambiente” (73).

En cuanto a la relación entre educadores y educandos, cabe aclarar que correspondió a Paulo Freire realizar un avance en la democratización del vínculo tradicional maestro- alumno al interior del aula mediante una ruptura epistemológica y práctica en la pedagogía latinoamericana (Puiggrós, 1984), ya que la democratización del sistema escolar se daba en términos del “acceso, permanencia y egreso de los sectores populares [pero] no significó la democratización de las relaciones de poder [...] ni la transformación del sentido de las relaciones de poder expresadas por el discurso pedagógico” (307). Este aporte de Freire es un aspecto que contribuyó en gran medida a la mirada horizontal de la IAP.

Otra característica asumida paulatinamente por la educación popular es que, aunque en un principio sus investigadores “se ubicaban alejados de la praxis universitaria cuestionándola de contribuir a la producción y reproducción de un conocimiento ‘dominante’, ‘oficial’, ‘formal’, gradualmente han establecido estrategias de acercamiento hacia estas instituciones” (Salinas y Safo, 1993, p. 16). En la actualidad hay una tendencia a formar redes y realizar trabajos en forma colaborativa, en lo cual han jugado un papel importante organismos como el CEAAL y el CREFAL, entre otros de carácter local. “La existencia de estas redes apoyadas por fundaciones [...] han facilitado con agilidad el intercambio entre personas e ideas a nivel regional, favoreciendo una cierta “cultura” común a los educadores populares” (19).

CONCLUSIÓN

Consideraciones finales

En los estudios analizados se percibe una larga tradición por la práctica y teorización de la educación popular y un interés común entre los educadores por reconstruir, preservar y transmitir los preceptos históricos, epistemológicos y metodológicos de una pedagogía de la educación popular latinoamericana. Las más de las veces estas investigaciones son “vinculadas a la organización comunitaria y a la lucha por democracia y la justicia social” (Ruiz, 2009, p. 16), tomando en cuenta de manera particular las concepciones y representaciones que los educadores y educandos tienen con respecto a su propio proceso educativo. Por ello, y aun cuando se piensa que debe existir un perfil adecuado de los educadores



populares, lo cierto es que, en vez de herramientas teóricas, se requiere mayor empatía con las herencias culturales, la situación económica y las posibilidades laborales reales. Esto es, si la educación popular tiene componentes políticos y pedagógicos fuertemente relacionados, la formación de educadores populares debe atender también a ambos componentes.

Los puntos de partida de los trabajos son la cotidianidad, la subjetividad, el colectivismo, la autonomía –interpretada aquí como resistencia–, la motivación y las experiencias –previas y en operación–, entre otros. Por lo que la investigación en este campo puede verse como un conjunto de estrategias diversas que utiliza enfoques constructivistas para generar teoría a partir de la práctica.

Las investigaciones generalmente son realizadas por docentes que investigan su propia práctica a través de la IAP y se movilizan en el terreno social, comunitario, territorial y político. Los trabajos se llevan a cabo con rigor metodológico, lo que demuestra que la educación popular promueve “la movilización intelectual y política de colectivos y redes de docentes que llevan adelante procesos de investigación educativa sobre sus propias prácticas [...] y las experiencias que viven como habitantes del mundo escolar” (Suárez, 2015, 28). Al mismo tiempo, a través de la exploración de metodologías cualitativas, obtienen categorías y variables que emergen de la realidad específica de la educación popular y que contemplan a todos los actores del proceso, incluyendo elementos clave como la autogestión, el aprendizaje grupal, generación de conocimiento crítico a partir de la práctica, la relación horizontal educador-educando, diálogo e incorporación del saber popular.

Finalmente, al entender la educación popular como un esfuerzo de movilización y organización de las clases populares, la propia educación popular podría analizarse como un movimiento social macro que ha impulsado un tipo de educación emancipadora desde abajo. Por lo que sería adecuado investigar la producción de sentidos pedagógicos en el marco de los procesos políticos y sociales que se gestaron dentro de los movimientos populares. Este planteamiento da la pauta para considerar a la educación popular como movimiento social y, a su vez, a los movimientos sociales como sujetos pedagógicos, cambiando la concepción generalizada de la escuela como único espacio formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Ibarrola, M. (1985). *Educación y clases populares en América Latina*. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN.



- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Colección Paideia Latinoamericana. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Emilia-Ferreiro.pdf>
- Hillert, F. (2015). Educación democrática y popular en la escuela pública. En *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*, de Daniel Suárez, Flora Hillert, Hernán Ouviaña y Luis Rigal, pp. 55-98. Argentina: Noveduc
- Colin, A., Martínez, E., Pinheiro, L., y Baronnet, B. (2022). Presentación de dossier: Educación y experiencias de aprendizaje desde los movimientos comunitarios-populares en el Sur global. *Runas. Journal of Education and Culture*, 3(5), e21068. <https://doi.org/10.46652/runas.v3i5.68>
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Colección Paideia Latinoamericana. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Judith-Kalman-leer-y-escribir.pdf>
- La Piragua. Revista Latinoamericana y caribeña de Educación y Política. (1989). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. <https://ceaal.org/v3/piragua01/>
- Latapí, P. (2009). *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas. Antología*. Colección Paideia Latinoamericana. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Pablo-Latap-un-esfuerzo-por-construir.pdf>
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- Millán, A. (2023). “Espacios, trayectorias y prácticas de educadores populares ca. 1970-2000”. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav. IPN.
- Ouviaña, H. (2015). Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos. En *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*, de Daniel Suárez, Flora Hillert, Hernán Ouviaña y Luis Rigal, pp. 99-148. Argentina: Noveduc.



- Páez, J. (2016). Origen del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna: una lucha política-pedagógica en la década de 1980. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 4(8), 201–229. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i8.83>
- Pérez Caballero, M. (2020). Entre el magisterio y la fe: historia y memoria del movimiento seglar Equipos Docentes de México (1965-1990). Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV.
- Pérez Caballero, M., & Roldán Vera, E. (2024). CREFAL: cambios y permanencias semánticas en el ámbito de la educación de adultos. Una aproximación conceptual. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 39–50. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.619>
- Picón, C. (2013). *Educación de adultos en América Latina y el Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos. Antología*. Colección Paideia Latinoamericana. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/cesar-picon-espinoza-antologia.pdf>
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva Imagen.
- Rigal, L. (2015). Educación y nuevos movimientos sociales: construcción de pensamiento crítico y protagonismo popular En *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*, de Daniel Suárez, Flora Hillert, Hernán Ouviña y Luis Rigal, pp. 49-184. Argentina: Noveduc
- Rockwell, E. (2018). Educación popular y las lógicas de escolarización. En *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, compilado por Nicolás Arata y Carlos Escalante, pp. 783-809. Argentina: CLACSO
- Ruiz, M. (2009). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*. México: Universidad Iberoamericana / Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Salinas, B. y Safa, E. (1993). Cuaderno 26 Educación de adultos, popular y comunitaria. Serie *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento*.

México: Comité organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa / Secretaría de Educación Pública.

Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996). La educación de adultos: estado del arte: hacia una estrategia alfabetizadora para México. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

Schmelkes, S. (2008). *La educación de adultos y las cuestiones sociales. Antología*. Colección Paideia Latinoamericana. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <https://www.crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Sylvia-Schmelkes-Educacion-de-adultos.pdf>

Suárez, D. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. En *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*, de Daniel Suárez, Flora Hillert, Hernán Ouviaña y Luis Rigal, pp. 15-53. Argentina: Noveduc.

Suárez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L. (2015). Prólogo. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*, pp. 9-13. Argentina: Noveduc.

Torres, A. (2023). Orlando Fals Borda (Colombia): Como educador popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana y caribeña de Educación y Política*, Núm. 50, julio 2023. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. <https://ceaal.org/v3/piragua01/>

