

## ***Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos***

### ***Popular Education in Latin America in the 1970s and 1980s: Mapping its Political and Pedagogical Meanings***

**Rosa Bruno-Jofré**

e-mail: [brunojor@queensu.ca](mailto:brunojor@queensu.ca)  
*Queen's University, Canadá*

**Resumen:** Este artículo explora el movimiento de educación popular en América Latina como un movimiento político alternativo que se formó en los años sesenta y que se desarrolló plenamente en la década de los años setenta y ochenta. Este movimiento partía de la cultura política en América Latina y desarrolló un discurso político-pedagógico que buscó formas alternativas de hacer política y construyó significados en la cultura del pueblo. Además, aspiró, en términos generales, a desarrollar una conciencia política desde el propio sujeto político en lugar de que ésta fuera revelada de forma externa por el partido.

**Palabras clave:** América Latina; movimiento de educación popular; Paulo Freire; John Dewey; educadores populares.

**Abstract:** This article explores the popular education movement in Latin America as an alternative political educational movement that took shape in the sixties and fully developed in the 1970s and early 1980s. It had its roots in the political culture in Latin America and developed a political pedagogical discourse that looked for alternative ways of doing politics, built meanings in the people's culture, and aimed, by and large, at developing political consciousness from inside the political subject rather than externally revealed by the party.

**Keywords:** Latin America; popular education movement; Paulo Freire; John Dewey; popular educators.

Recibido / Received: 12/10/2015

Aceptado / Accepted: 17/10/2015

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Este artículo analiza el movimiento de educación popular que se nutrió de los movimientos políticos y sociales que se desarrollaron en América Latina a partir de los años sesenta<sup>2</sup>. En este trabajo, educación popular engloba las prácticas generadas por las organizaciones no gubernamentales de diversos tipos y organizaciones de base, vinculadas a movimientos políticos y sociales y, a menudo, a partidos políticos de izquierda. En el caso de este estudio, educación popular se refiere a una educación que pertenece al pueblo. Las categorías «pueblo» y «sectores populares» se emplean indistintamente – si bien, esta última incluía a la clase trabajadora, los campesinos, los pobres y la clase media baja. De este modo, la educación popular ubicó a los «sectores populares de las sociedades» como sujetos en el centro del discurso y de la práctica al tiempo que visualizaba cambios estructurales radicales con un toque utópico (Kane, 2001, p. 8).

En la década de los años setenta la educación popular se radicalizó adquiriendo un carácter contestatario frente a los «modelos desarrollistas hegemónicos» o las dictaduras dominantes en esa década. A comienzos de los ochenta, se produjo una creciente preocupación por la cultura como un espacio para la búsqueda de las identidades y la articulación de significados y se integraron las experiencias personales y colectivas de mujeres y de pueblos indígenas, aunque no de forma extensiva. La Revolución Nicaragüense, su campaña de alfabetización en 1981 (en este trabajo no se aborda esta cuestión) y el sino de la revolución conformaron un punto de referencia para el futuro de la educación popular. La década de los ochenta también supuso el retorno a la democracia en muchos países, todo lo cual hizo necesario revisar la noción de revoluciones a gran escala. Esta situación se acentuó hacia el final de la década con la caída del muro de Berlín, el declive del marxismo, la aceptación de las ideas postmodernas y, por supuesto, el fracaso de la Revolución Sandinista. En la década de los años noventa se abrió un claro proceso de replanteamiento de los principios de la educación popular, principalmente dentro del trabajo del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL) que se fundó en 1982. Este nuevo enfoque se caracterizó por una preocupación por el desarrollo de una pedagogía crítica arraigada en las prácticas de educación popular y una nueva mirada a la construcción de puentes con la educación formal (Flores Moreno, 2003; De Souza, 1996). En este artículo no se aborda esta fase.

<sup>1</sup> Esta es una versión traducida, revisada, corregida y aumentada de Bruno-Jofré (2011). La traducción ha sido realizada por Patricia Quiroga Uceda.

<sup>2</sup> Para un análisis comprensivo de la educación popular, ver Kane (2001). Un análisis interpretativo anterior se puede consultar en Puiggrós (1984). Para un análisis global desde la perspectiva de una educadora popular, ver Nuñez (1992). Una referencia importante es Torres (1998). Existe abundante bibliografía sobre educación popular.

Las prácticas de educación popular estaban profundamente enraizadas en la cultura política de América Latina y su afán por construir el sujeto político. Por esta razón, este trabajo provee un trasfondo histórico de larga duración para entender el discurso político-pedagógico de la educación popular como una tecnología de cambio<sup>3</sup>. El artículo se centra en el significado político-pedagógico de la educación popular en América Latina y en el uso que se dio al concepto. Para ello, las fuentes que se han empleado han sido las definiciones que se articularon en las publicaciones de educación popular de la época y que se distribuyeron entre los organizadores, educadores populares y participantes. De este modo, se identifica el campo semántico conformado por los conceptos que se consideraron como pertenecientes a la educación popular<sup>4</sup>. En este sentido, es útil aquí acudir a Quentin Skinner y a la noción de fuerza-coordinante de los significados, la fuerza, la intencionalidad, detrás de las declaraciones y de los silencios que nos hablan (Skinner, 1969, p. 45; Tully, 1988). En última instancia, hay una pregunta subyacente: ¿qué hay de nuevo en el discurso político pedagógico de la educación popular en los años setenta y en los tempranos años ochenta? Paulo Freire constituye un punto de referencia reconocido. Su voz y sus conceptos serán discutidos dentro de la constelación política de ideas que conformaron el movimiento de educación popular.

## 2. La educación como un medio para cambiar el orden de las cosas

A menudo se ha empleado la expresión educación popular para referirse a una extensión de la educación pública a amplios sectores de la población. De hecho, ha sido parte –y todavía es– del discurso de la instrucción pública. No obstante, a principios del siglo XX un conjunto de formas alternativas de concebir y aplicar la educación popular desafiaron, en cierto modo, el orden de las cosas. Estas formas se dieron en un contexto caracterizado por la crisis del Estado liberal oligárquico y múltiples modos de articular proyectos políticos ante la modernidad. Algunas prácticas de educación popular que iban más allá del discurso de la instrucción pública eran las bibliotecas públicas, las propias casas del pueblo, conferencias científicas y filosóficas, círculos de estudio y teatro popular creados por anarquistas (quienes también fundaron escuelas racionalistas), socialistas o comunistas. Aunque algunos de los primeros socialistas tenían concepciones universalistas que difícilmente pudieran haber sido articuladas con la

---

<sup>3</sup> Empleo el término «tecnologías» en línea con la noción de Daniel Tröhler de la educación escolar como un tipo de tecnología o herramienta para llevar a cabo perspectivas de progreso, justicia y futuro (Tröhler, 2008). En este caso, las prácticas alternativas se conciben como tecnologías para transformar la sociedad junto con nociones de cambio derivadas de diversas fuentes, entre ellas Antonio Gramsci.

<sup>4</sup> Con respecto a los lenguajes políticos, ver Pocock (1971) y Richter (1990).

cultura del pueblo – (el binomio «barbarie» *vis-à-vis* «civilización») y la creación de la III Internacional y el advenimiento del Estalinismo establecieron categorías estancas, el propio pueblo, a menudo, reconfiguró las ideas de maneras inesperadas. En 1909 la Asociación Nacional del Profesorado argentina lanzó una invitación al primer Congreso de Sociedades Populares de Educación, evento en el que convergieron las sociedades organizadas por los consejos escolares de distrito y las sociedades creadas por grupos políticos o por la sociedad civil. Este evento congregó a miembros del partido socialista, intelectuales, anarquistas, espiritistas y educadores progresistas. Cuando se celebró el cuarto y último congreso, en 1931 (en plena dictadura), existían 1000 sociedades de educación popular en la provincia de Buenos Aires. En aras de contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática, el congreso concluyó con unas recomendaciones que instaban a la introducción de nuevas ideas pedagógicas no solo en el trabajo de las sociedades sino en las propias escuelas. En este tiempo también existieron otros intentos por re-pensar y cambiar la educación del pueblo y en especial, de la clase media emergente a la luz de proyectos que trataban de generar una visión política alternativa. Un ejemplo lo constituyen las escuelas protestantes, muchas de ellas alimentadas por el evangelio social y una noción espiritualizada de democracia liberal cristiana. También hay que señalar los proyectos sociales católicos y sus círculos de estudio y el trabajo sindicalista inspirado en un primer momento por *Rerum Novarum* y posteriormente por el neo-tomismo (el cual no siempre fue bien recibido por la jerarquía católica). Las prácticas y los enfoques mencionados crecieron en la intersección con la internacionalización intelectual de la época –y viajaron junto a ideas socialistas, anarquistas y comunistas, en algunos casos con la filosofía espiritualista– y con la Nueva Educación y las ideas pedagógicas progresistas y sus consiguientes organizaciones internacionales<sup>5</sup>. La Revolución Mexicana (1910), la Revolución Soviética en 1917 y sus posteriores cambios educativos y, en especial, la reforma universitaria de 1918 proporcionaron un nuevo lenguaje nacionalista y popular de carácter anti-imperialista. A partir de 1921, el México post-revolucionario se convirtió en un influyente laboratorio de modernización, en el cual la educación del pueblo era concebida como una herramienta de transformación en la construcción de una escuela nacional y un sentido nuevo de mexicanidad (Bruno-Jofré, Martínez Valle, 2010; Torres Hernández, 1997). El discurso universitario reformista (1918) se extendió por toda América Latina. Contenía, como ha señalado Puiggrós, una multiplicidad de componentes ideológicos que incluía los sentimientos anti-oligárquicos y anti-imperialistas expuestos por los hijos e hijas de inmigrantes europeos, especialmente en Argentina, Chile y Uruguay; perspectivas anti-imperialistas, indigenistas y nacionalistas como las articuladas por el peruano Raúl Haya de la Torre; perspectivas nacio-

<sup>5</sup> Para un estudio de estas redes, ver Hofstetter, Schneuwly (2004) y Fuchs, Lindmark, Lüth (2007).

nalistas anti-positivistas; ideas progresistas liberales como las expuestas por José Ingenieros; perspectivas espiritualistas anti-positivistas y progresistas como las del mexicano José Vasconcelos; y la imponente presencia de José Carlos Mariátegui quien aspiraba a un socialismo indo-americano fundamentado en el propio lenguaje y la realidad del pueblo (Puiggrós 1984, p. 127). La reforma rompió los límites del discurso de la instrucción pública con la creación de las universidades populares<sup>6</sup>. El trabajo de los educadores soviéticos tuvo una importante presencia en América Latina junto con una serie de representantes de la Nueva Educación tales como Dewey, Kilpatrick, Decroly y Kerschensteiner entre otros, como se evidenció en Chile, donde en 1928 el colectivo de la *Asociación General de Profesores* lideró una reforma de corta vida centrada en el sujeto popular y la justicia social (Nuñez Prieto, 2004, p. 162 y p. 213). Hubo casos en los que la cultura indígena se articuló con los principios de la escuela activa como una herramienta para la conciencia política. Tal fue el caso de Warisata, la Escuela Ayllú en la provincia de Omasuyos en Bolivia que permaneció abierta entre 1931 y 1940 y en la que se relacionaba la educación socialista (escuela unificada, politécnica y vinculada a la producción) con la educación ayllú (Gómez, Puiggrós, 1986)<sup>7</sup>. También existieron experiencias de profesores, militantes de izquierda, que de forma individual intentaron articular una visión socialista en su práctica a partir de la lectura de Dewey. Tal fue el caso de Jesualdo Sosa en Colonia, Uruguay (1925-1935) (ibíd., p. 149; ver Sosa, 1937).

Hubieron lenguajes políticos que conjugaron nociones de democracia de varios modos. En distintos momentos hasta bien entrada la década de 1950 se tomaron las ideas pedagógicas de Dewey, aunque a menudo mutiladas de su filosofía. Si bien, su concepción de democracia como una idea ética, un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente, comunicadas en y a través del público teniendo a las escuelas como elementos catalizadores, no fue o no pudo ser tomada (Dewey, 2004, p. 82). Tampoco su origen americano y liberal podía encontrar cabida en un ambiente anti-imperialista. De forma que ni los contextos nacionales particulares ni los proyectos emergentes establecieron las condiciones para la completa recepción de su noción de democracia (ver Caruso y Dussel 2009; Bruno-Jofré y Martínez Valle 2009).

Desde mediados de 1930 y hasta 1950, la mayoría de los países de América Latina experimentaron gobiernos cuyo lenguaje político nacionalista se tradujo

---

<sup>6</sup> Existían universidades populares por toda América Latina, especialmente en Argentina, Perú y Chile. Es importante destacar la actividad en América Central: la Universidad Popular de Guatemala se fundó en 1923 y cerró en 1932; la Universidad Popular de El Salvador se fundó en 1924 por la Federación Regional de Trabajadores de El Salvador (FRTS). Existen otras expresiones de prácticas de educación no formal con un discurso pedagógico alternativo tales como Augusto Sandino y la Academia Militar El Chipote (1926) en Nicaragua (ver: Gómez, Puiggrós, 1984, vol. 1).

<sup>7</sup> La fuente principal es Pérez (1962).

en reformas educativas. Aunque en general las reformas partían del estado, algunas emergieron de movimientos democráticos. Ejemplos de un nuevo discurso lo brindan el Cardenismo en México, Varguismo en Brasil, el Frente Popular Chileno de Aguirre Cerda, el Peronismo en Argentina, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) en Bolivia, el gobierno de Jacobo Arbenz en Guatemala (ver Puiggrós, 1984, p. 26). La crisis del populismo dio paso a enfoques y proyectos desarrollistas que también tenían un carácter movilizador e internacional, especialmente en los años sesenta<sup>8</sup>. La crisis, acelerada por los programas de Kennedy como parte de su política anti-subversiva, alcanzó –siguiendo a Joseph Comblin– su punto álgido entre 1967 y 1970 (Comblin, 1978, p. 121). Una de las expresiones políticas del desarrollismo, a menudo olvidado a menos que exista una referencia directa al trabajo de Paulo Freire en Brasil, es el desarrollismo popular que se conformó con el apoyo de la Iglesia Católica en colaboración con el Estado en Brasil (1956-1964). Fue un tiempo de intenso trabajo por parte de las ligas campesinas, el Movimiento de la Educación Básica (MEB) patrocinado por los obispos, actividades culturales populares, escuelas de radio y las cooperativas (ibíd.). Freire formaba parte de este cuadro debido a su trabajo como el primer director del Programa de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Desde esta posición Freire desarrolló aún más la noción de concientización y educación para la liberación –el lenguaje de la época. Por su parte, también Chile tenía una serie de programas en colaboración con la Iglesia Católica que adquirieron especial relevancia durante el gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei y su reforma agraria. Tras el golpe de estado de 1964 en Brasil, Freire se exilió a Chile y se dedicó a profundizar en la práctica y teorización de su trabajo de alfabetización y sus ideas pedagógicas<sup>9</sup>.

La crisis de los populismos, incluyendo el desarrollismo popular (tal como el de Kubitschek-Goulart en Brasil o la Democracia Cristiana en Chile) que también representaba la crisis de la articulación de todas las «clases nacionales» en un programa común, llevó, por un lado, a la fuerte crítica proveniente de la derecha y por otro, a la radicalización de la izquierda (Comblin, 1978, p. 121). Entre 1970 y 1973 (con el golpe de Estado en Chile como hito) hubieron varios intentos de cambio social que abrieron espacios para reformas educativas con lemas nacionalistas y anti-imperialistas y, en ocasiones, con un sesgo anticapitalista. Estas aspiraciones de cambio incluyeron la revolución nacional en Perú en 1968 con Juan Velasco Alvarado, la revolución del General Torres en Bolivia (1970), el

<sup>8</sup> Historiadores brasileños, entre otros, han cuestionado el uso de populismo como categoría de análisis político. Silva *et al* (2003).

<sup>9</sup> En este momento no se puede profundizar en la vida y obra de Paulo Freire. Uno de los primeros trabajos al respecto es Collins (1977) publicado en Norte América. Otro más polémico es Paiva (1992). Ver también Torres (1983) y Gadotti (1996), entre muchos.

regreso de Perón y el gobierno de la Cámpora en Argentina (1971) entre otros, siendo el ejemplo más emblemático el gobierno de la Unidad Popular de Chile (ibíd.). Los años setenta, empleando el año 1973 como un hito simbólico por el golpe de estado en contra de Allende en Chile (aunque Brasil experimentó un golpe de Estado en 1964), encarnaron un periodo de dictaduras que influiría en la dirección de la educación popular y el papel profético de la iglesia. La educación popular no emergió como una fórmula mágica sino que se entrelazó con muchas respuestas y tendencias políticas y socio-históricas.

El desarrollo del movimiento de educación popular de los años sesenta y principios de los setenta, históricamente, aparece situado en la encrucijada de varios procesos y acontecimientos simultáneos. Estos son: la Revolución Cubana y las reformas educativas socialistas de 1961; las nuevas orientaciones que emergieron del Concilio Vaticano II y en particular de Medellín; el surgimiento de la teología de la liberación que trascendió la esfera intelectual, abordó la opresión socio-económica y política y, en la práctica, se alimentó de la iglesia popular; la práctica pedagógica de Paulo Freire —entre otros— en Brasil y sus avances iniciales a comienzos de los sesenta cuando desarrolló un modelo educativo alternativo; el propio exilio de Freire que mostró los límites del sistema y su capacidad para hacer frente a proyectos potencialmente transformadores (ver De Souza, 1985); el movimiento estudiantil de 1968, especialmente en México y Argentina; el desarrollo del análisis de clase de Freire en *Pedagogía del Oprimido* escrito durante su tiempo en Chile y publicado en 1970 donde estableció una nueva dirección para quienes trabajaban en la educación e iba más allá de la inmediatez de la mayoría de los proyectos desarrollistas; y finalmente, el proceso de radicalización de la izquierda, incluyendo grupos políticos militares que estaban desconectados de los movimientos de base y señalaron la necesidad de un nuevo enfoque político para el cambio.

Aunque con diferentes ritmos e intensidades, la educación popular se convirtió a finales de la década de los setenta en un movimiento extendido por toda América Latina; los grupos trabajando en educación popular eran numerosos. En los setenta, la expansión de la economía de libre mercado estuvo acompañada de regímenes represivos en la mayoría de países de América Latina y las redes de educación popular abrieron espacios para la acción coordinada y la contestación a los regímenes autoritarios. Los encuentros nacionales y regionales en varios países, así como los talleres sobre metodologías de educación popular culminaron en 1980, en el Primer Encuentro Latinoamericano de Educación Popular que tuvo lugar en Quito, Ecuador, con representantes de trece países de América Latina (ver Crónica, 1981, p. 44).

### 3. Educación popular en los años setenta y principios de los ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos

Los líderes afirmaban que la educación popular proponía un proyecto político desde la perspectiva de sectores populares de la sociedad (García Huidobro, 1983). El uso de «sectores populares» como una categoría abarcadora intenta integrar a los protagonistas de los movimientos sociales/movimientos populares emergentes en los barrios, las familias de desaparecidos, comunidades indígenas y todos aquellos con quienes los educadores populares estaban trabajando. En este sentido, era una categoría que iba más allá de la comprensión marxista tradicional de clase, aunque sin una elaboración teórica, al tiempo que trataba de mantener el carácter de clase en el nuevo contexto.

En la década de los ochenta, la cultura popular comenzó a percibirse como un lugar importante para construir significados, volver a formular las relaciones de poder, tratar cuestiones identitarias y construir un conocimiento popular (ver por ejemplo Crónica, 1981, p. 6; Huamán, 1985, p. 16; Checa, 1984, p. 17). Sin embargo, como Liam Kane señala, en sus comienzos, la educación popular se centraba en cuestiones de opresión de clase y era ajena a las cuestiones de género y aunque los pueblos indígenas participaban en varias organizaciones y grupos, un gran número de organizaciones indígenas aparecieron en los ochenta comprometidos con el «Indianismo» (Kane, 2001, pp. 116 y 125).

La comprensión de la educación popular y su aplicación contenía la idea de que representaba una concepción de hacer política que ponía el énfasis en las decisiones colectivas y que rompía, al menos teóricamente, con posiciones de vanguardia y en particular con el foquismo. También cuestionaba la noción de que los partidos tenían el monopolio de hacer política, la cual se había separado de la vida cotidiana del pueblo) (Frias, Romero, 1985, p. 15). Se construyó como un nuevo modo de hacer política, aunque no todas las prácticas de educación popular condujeron necesariamente a esta nueva forma. En un sentido más amplio Juan Eduardo García Huidobro y Sergio Martinic, pedagogos que trabajaban en ese momento en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación –de ideario católico–, en Chile, teorizaron que las prácticas de educación popular encontraron su significado político en la relación particular entre la producción del conocimiento (análisis de los problemas específicos de varios tipos) y la creación de un poder alternativo en la sociedad; entre los procesos de desarrollo de una interpretación crítica de la realidad y la consolidación de organizaciones que se convertirían en vehículos para expresar demandas sociales y propuestas de cambio. Sin embargo, los autores aclararon que no existía una relación mecánica entre lo local y lo nacional y que las prácticas educativas tenían sentido político en los procesos y mediaciones a través de los cuales el orden social es reproducido



o desafiado en el movimiento hacia un nuevo orden. Las mediaciones, que también incluían a la familia, los talleres de artesanías, las ligas campesinas o la Iglesia, servirían como lugares en los que se desarrollaran diversas identidades y un sentido de pertenencia (García Huidobro, Martinic, 1985, p. 64). Esta sofisticada comprensión no estaba generalizada, a juzgar por las publicaciones e informes de la época.

Durante la década de los setenta y los ochenta hubo una gran proliferación de grupos y centros con diferentes fuentes de financiación que desarrollaron proyectos de educación popular y programas de alfabetización. Estas iniciativas incluían grupos doctrinarios que definían sus estrategias en función de los partidos políticos, grupos cristianos vinculados a la teología de la liberación y a la renovación del ministerio apostólico, grupos trabajando dentro de un gobierno reformista (tal es el caso de las experiencias de Velasco Alvarado en Perú en los setenta) quienes impulsaron la radicalización de las iniciativas, grupos que emergieron de las comunidades indígenas y grupos que se conformaron como parte de movimientos populares específicos tales como aquellos que participaban en las reivindicaciones de las tierras y derechos humanos<sup>10</sup>. Los materiales muestran que algunos centros dieron voz a análisis con muchos matices y en los ochenta reflejaron cierta influencia postmoderna. Los centros proporcionaron servicios, pero también se convirtieron en espacios políticos e intelectuales que construyeron relaciones entre las organizaciones populares y educadores populares e intelectuales comprometidos con la justicia social; también coordinaban reuniones nacionales e internacionales (Mamertini Sobrino, 1981, p. 72).

Algunos de esos centros que apoyaban a las organizaciones populares que produjeron o tradujeron el conocimiento que emergía de las experiencias de educación popular para el «público» (entendido como sectores populares de la sociedad), divulgaron las interpretaciones políticas expuestas por los líderes populares y educadores, y difundieron la literatura relacionada a la cultura popular, a menudo en forma de folletos ilustrados. Sin embargo, es difícil rastrear lo que se entendía por conocimiento popular y cómo era producido por los sectores populares. No siempre queda claro, a juzgar por los informes y talleres, el modo en el que el sujeto popular estuvo implicado en la producción del conocimiento<sup>11</sup>. Sergio Martinic limita la noción de conocimiento

---

<sup>10</sup> Por ejemplo, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Colombia; Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Chile; Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana (CELADEC) que participan en la educación popular desde 1974 con oficinas en Lima, Perú; Centro de Estudios y Acción Social, Panamá (CEASPA), Centro Dominicano de Estudios de la Educación (CEDEE), ALFORJA, Programa Centroamericano de Educación Popular con la base en Costa Rica (ALFORJA), Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), Rede Mulher de Educação (Red de Mujeres) en Brasil, entre muchos otros.

<sup>11</sup> He constatado el énfasis en cuestiones metodológicas entendidas como técnicas en el informe

popular (entendido como sabiduría) al conocimiento que tiene un grado de sistematización, cuyos principios y reglas se apoyan en sistemas metódicos de investigación y consecuentemente constituyen actitudes teóricas presentes en la vida cotidiana de la gente<sup>12</sup>. En cierto modo, esta noción está relacionada a la noción de cultura popular. El educador popular brasileño Carlos Rodríguez Brandao abogó por una lógica diferente que permitiera ir más allá de la ideología de clase. Brandao la denominó como la construcción de una ciencia popular basada en la investigación participativa como un nuevo conocimiento del mundo, el cual tuvo su punto de partida en una nueva manera de actuar y transformar el mundo. Esto llevaría a la construcción de instrumentos dirigidos a controlar los medios de producción y la transformación de las estrategias de organización y desarrollo. Brandao relacionaba el conocimiento de las clases populares al poder de transformación (Brandao, 1986, p. 10).

El punto de partida en las prácticas de educación popular ha sido que la educación no es neutral, una posición que Paulo Freire desarrolló en gran profundidad y quien en sus primeros trabajos concibió la educación como educación para la liberación o para la domesticación (Freire, 1972, p. 173). Esta comprensión binaria se convirtió en parte de la retórica de la época y se puede relacionar con otras dicotomías binarias que permearon el lenguaje de la educación popular, tales como relaciones pedagógicas verticales/horizontales, sabiduría popular/conocimiento científico y el Estado/la sociedad civil entre otras muchas que representaron modos de construir la realidad fundamentados en un dualismo. El pensamiento dualista estaba relacionado con una teología (Freire era un católico practicante) que había comenzado a ser seriamente cuestionada desde los años setenta por las teólogas feministas y los teólogos preocupados por el antropocentrismo predominante (ver Wolski Conn, 1986; Fiand, 1990; O'Murchu, 1999). Las teólogas feministas vieron la relación entre este tipo de espiritualidad (muy occidental) y la visión jerárquica, así como patriarcal, de lo sagrado. Freire quien también, a diferencia de John Dewey, excluye en gran medida los procesos de la vida que los seres humanos comparten con los animales no-humanos manteniendo una dualidad antropocéntrica (Harris, 2009), emplea, desde mi perspectiva, el concepto y la práctica del diálogo (un concepto muy relevante, en especial en sus primeros trabajos) y la reflexión, como un puente, una mediación, para abordar el dualismo hacia la reconciliación. Sin embargo, el diálogo no se desarrolla junto con una concepción de investigación sistemática, como en el caso de

---

de los talleres. Ver por ejemplo, Taller Interno de Metodología de Educación Popular (con instrucciones pertenecientes a ALFORJA), Costa Rica, 16-25 abril, 1982. Para un estudio acerca del análisis sistemático de las experiencias de educación popular y las relaciones educativas ver García Huidobro (1982); Delpiano, Sánchez (1984); García Huidobro, Martinic, Ortiz (1989).

12 Martinic (1985, p. 148), en Torres (1988). Se ha consultado la fuente original.

Dewey<sup>13</sup>. En sus primeros trabajos lo vinculaba a concientización (un término atribuido a Dom Elder Camara, pionero de la teología de la liberación, posteriormente arzobispo de Recife), mientras que a partir de los setenta el acento se trasladó a una pedagogía participativa, una metodología dialéctica (un concepto que define su pedagogía), la acción y la reflexión («acción y reflexión, reflexión y acción suceden de forma simultánea», citado por Torres, 1988, p. 36) – o en otras palabras, una praxis con el objetivo de la transformación. La concientización se siguió empleando en el terreno en el sentido original de conciencia crítica, en su mayoría interpretada como una conciencia de clase, vinculada al trabajo político y, en última instancia, a un proyecto histórico de liberación – este último poco definido<sup>14</sup>.

La educación popular, a partir de las publicaciones de la época, no solo estaba comprometida con el «pueblo», los oprimidos, sino que estaba muy relacionada a organizaciones comunitarias radicales y a la construcción de un(os) proyecto(s) alternativo(s) de sociedad. Este último, aunque no claramente explicado, implicaba cambios revolucionarios. El contexto lo proporcionó el triunfo inicial de la Revolución Sandinista, la lucha en El Salvador, las dictaduras militares y la resistencia, las luchas de los trabajadores y campesinos especialmente fuertes en Perú (huelga de 1977) y la expansión de la Reaganomía. Para el educador popular Oscar Jara quien trabajaba con ALFORJA (Programa Centroamericano de Educación Popular con la base en Costa Rica), en 1981 la educación popular era la dimensión educativa de la acción política ya que la educación popular tenía como punto de partida y como sustento las acciones de las masas (Jara, 1981, p. 6). Jara escribió esta definición en el apogeo de la Revolución Sandinista y la campaña de alfabetización. Eduardo Ballón antropólogo peruano que trabajaba con DESCO, una organización dedicada al estudio de la realidad peruana, así como a la educación popular escribió en 1981: «la educación popular’ es un hecho fundamentalmente político, máxime cuando lo popular no es solamente sinónimo de pobre, explotado, de oprimido, sino que fundamentalmente representa una alternativa histórica al capitalismo; es la condición para lograr un modelo social justo e igualitario, en el que deben desaparecer las condiciones que generaron las clases sociales» (Ballón, 1981, p. 76). El objetivo final es la liberación (ibíd.).

Rosa María Torres, educadora ecuatoriana que coordinó el área de Educación y Comunicación Popular de la CRIES (Coordinadora Regional de Inves-

---

<sup>13</sup> Ha habido una gran confusión y contradicción con respecto al papel del educador que aparece en un gran número de textos de educación popular. El propio Freire trató de aclarar que no existía una educación no-directiva (ver Torres, 1988, p. 38).

<sup>14</sup> Uno de los libros más populares sobre la concientización ha sido Barreiro 1974/1984. He consultado la edición de 1984.

tigaciones Económicas y Sociales), Nicaragua, entre 1983 y 1986 introduce la expresión «paradigma de la educación popular». Se refiere al «conjunto de prácticas normalmente aceptadas por sus agentes como ‘propias’ de la educación popular –incluyendo concepciones teóricas, aplicaciones e instrumentalizaciones –, las cuales vienen conformando verdaderos modelos de acción que establecen límites de legitimidad acerca de lo que puede o no considerarse como ‘educación popular’» (Torres, 1986 y 1988, p. 13). Aunque no es una definición, el uso de paradigma que hace Torres es útil porque manifiesta un nivel de consenso respecto a qué es educación popular. Uno puede imaginar un universo particular cuyos elementos tales como la dialéctica, la concientización, el conocimiento popular, los métodos participativos, la movilización popular y la liberación adquieren significados a través de su contextualización política, espacial y temporal. Por lo tanto, cuando en una fecha tan tardía como 1985, Torres preguntó a Paulo Freire sobre qué entendía él por educación popular, Freire ubicó la pregunta en una línea temporal, el Freire de ayer y el Freire de hoy. Así, dijo Freire:

Ayer, Paulo Freire entendía la educación popular como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo en favor de la movilización popular, o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad. Pero el Paulo Freire de ayer –un ayer que yo ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60– no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino la «politicidad de la educación». Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política (ibíd., p. 70).

Continuó señalando: «La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular» (ibíd., p. 71). La religiosidad popular era parte de la vida de las personas y se expresaba con frecuencia en actos políticos, tal como sucedió en el funeral de Haya de la Torre en Lima en 1979. Sin embargo, la influencia de la teología de la liberación en los sectores progresistas de la Iglesia católica y protestante aparece en los proyectos desarrollados por educadores cristianos<sup>15</sup> y se reflejaron en los siguientes comentarios realizados por Freire en un encuentro ecuménico después de la Revolución Sandinista:

Y yo siempre digo, que yo fui a los campesinos de mi país, yo fui a los obreros urbanos de mi ciudad, a trabajar con ellos, a aprender con ellos, a enseñar a ellos por causa de Cristo. Y cuando llegué allá, descubrí que debía ir primero por causa de ellos,

---

<sup>15</sup> Por ejemplo, *Cultura Popular, Revista Latinoamericana de Educación Popular*, publicada por Celadec, incluía análisis desde una perspectiva cristiana, materiales sobre la teología de la liberación y documentos relacionados con el ministerio político, encuentros ecuménicos, cartas a los cristianos del primer mundo o documentos relacionados con los detenidos o desaparecidos.

y que era lindo que por causa de ellos yo me encontraría con Cristo. Primeros descubrimientos. Segundo, ellos o su dramática realidad me mandó hacia Marx. Yo fui a Marx. Después que fui a Marx, jamás encontré razón de frenar mis encuentros con Cristo en las esquinas de las calles (Cristianos Nicaragüenses, 1979, p. 33)

Y hablando con Paquita, una monja argentina, Freire dijo: «Pero tú decías que cuando, sin dejar este fusil, tú estás totalmente entregado [sic] al Evangelio, a su comprensión, que inexistente fuera de la transformación radical de la sociedad injusta, para crear la sociedad justa. Esto hermana, me parece...» (ibíd.)<sup>16</sup>.

Juan Eduardo García Huidobro escribió en 1983 bajo la dictadura de Pinochet que la educación popular implica la extensión de la política a la vida cotidiana, el surgimiento de valores relaciones sociales alternativos en el seno de una sociedad civil que aspira a la democratización y desea dejar claro en el proceso que los problemas de varios sectores de la sociedad son una condición necesaria para el cambio (García Huidobro, 1983, p. 3). Huidobro y Martinic realizaron unas observaciones sustanciales en 1985 en relación a Chile, en el sentido de que las relaciones educativas proporcionan modos de descubrir y articular significados que son inmanentes a las diversas prácticas sociales (García Huidobro, Martinic, 1985, p. 15). En su opinión, desde un punto de vista político, la educación popular se convierte en una instancia de formación de la conciencia, de reflexión sobre la práctica, de autonomía de grupo, de democratización del liderazgo y lleva a una nueva concepción de las relaciones humanas y a un tipo de proceso de organización vinculada a la vida cotidiana de la gente<sup>17</sup>. En resumen, los autores, quienes pusieron el énfasis en la articulación y desarticulación de los significados provenientes de las prácticas sociales, indicaron que se ampliaba la concepción de la política ocupando la educación popular un espacio en esta nueva dimensión. Así, percibieron la atención reciente que se prestó en ese momento a la cultura popular como un universo distintivo, como una referencia contextual para los significados y las identidades colectivas, en lugar de «concientizar y organizar» (García Huidobro, Martinic 1985, p. 15). De hecho, revistas como *Cultura Popular* y *Tarea, Revista de Cultura* se ocuparon de la recuperación de la cultura popular y de construir la historia de modo contrahegemónico a la cultura dominante<sup>18</sup>. En este contexto, los sectores populares de la sociedad construirían su propia autonomía. Curiosamente, García Huidobro y Martinic señalaron que la práctica de acentuar el nivel micro, de lo que es concreto y singular, y rechazar

<sup>16</sup> Traducción literal.

<sup>17</sup> Manuel Iguíñez llegó a puntos de vista similares al analizar la educación popular en Perú el mismo año (ver: Iguíñez, 1985).

<sup>18</sup> Hubo una serie de revistas dedicadas a la cultura popular que se publicaron en su momento por los centros, entre ellos *Cultura Popular*, *Revista Latinoamericana de Educación Popular*, publicados por CELADEC; *Tarea, Revista de Cultura* publicada en Lima, Perú por la Asociación de Publicaciones Educativas, TAREA.

asesores externos, generaba el peligro de caer en populismos y «basismo». Estos enfoques entrañaban visiones negativas de la ciencia y de los asuntos teóricos y no permitían abordar las cuestiones desde una perspectiva nacional e internacional (García Huidobro, Martinic 1985, p. 15)<sup>19</sup>.

Los educadores populares lucharon tomando parte y definiendo el liderazgo político y la comprensión del intelectual orgánico, un concepto tomado de Antonio Gramsci. Esta cuestión era un tema de intenso debate a principios de 1980. Manuel Iguíñez, el editor de *TAREA* en aquel tiempo, con sede en Lima, Perú, escribió que debido a la marginalidad en que quedan las organizaciones populares en los procesos es necesario un salto:

El salto supone construir la dirigencia política como dirección y como educadora de la auto-organización popular, propiciando que la organización popular se proyecte en la política con sus propios liderazgos. Pues la política tradicional tiene a los sectores populares y a los ciudadanos como una mera referencia o plataforma para su quehacer iluminado (Iguíñez, 1985, p. 30).

García Huidobro se refirió a los significados inmanentes y los resultados que emergían de las prácticas sociales que sorprendían incluso a los facilitadores. Así, por ejemplo, algunos proyectos comunitarios de producción no generaron los ingresos esperados pero fueron transformados por los participantes (pobladores: gente que vivía en barrios pobres) en lugares para el desarrollo personal, para el análisis de la situación de las mujeres y para la formación. Dieron lugar a nuevos proyectos. En la lectura de García Huidobro de aquel tiempo (1983), el análisis macro-estructural realizado por los partidos políticos era incapaz de captar las dinámicas sociales que estaban teniendo lugar en el espacio social. La izquierda tradicional mantenía un modo de hacer política unidimensional que, desde su punto de vista, necesitaba ser cuestionado (García Huidobro, 1983, p. 11).

No existe una formación discursiva coherente con sus propios términos. Nuevas configuraciones o constelaciones emergen junto a lenguajes y modos de conceptualizar nuevas realidades, las cuales claramente se superponen y coexisten con las viejas formas o se entrelazan. Por lo tanto, el enfoque doctrinario enraizado más bien en un Marxismo descontextualizado, teorías leninistas y, con frecuencia, lecturas maoístas coexistieron con los enfoques que emergían de las prácticas populares que desafiaban la vieja política. Para complicar aún más el escenario, muchos grupos de educación popular así como proyectos (católicos y protestantes) estaban influenciados por la teología de la liberación y el crecimiento de lo que Freire, un católico, se refirió como la iglesia profética. La teología de la liberación denunciaba la situación de opresión y abogaba por una participación activa hacia

---

<sup>19</sup> Estas cuestiones aparecieron en varios comentarios y evaluaciones informales en otras experiencias, por ejemplo, en Perú (ver también Grupo Juvenil).

la liberación (transformación del sistema). El lenguaje afirmativo de cambio en la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de 1968 en Medellín contribuyó al crecimiento de las comunidades eclesiales de base. Sin embargo, la III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de 1979 en Puebla, que abrazó la «opción por los pobres» como una forma de articular los votos religiosos (Reiser, 1995, p. 594), identificó la tradición marxista con los sistemas políticos del bloque del Este y, por tanto, vino a mostrar una falta de comprensión de América Latina. Mientras, la reunión del Consejo Latinoamericano de Iglesias (CLAI) que convocó a varias denominaciones del protestantismo tradicional en Oaxtepec, México, abogó con firmeza el papel de la iglesia como partidaria de los oprimidos.

En sus primeras formulaciones de los setenta, la educación popular aspiraba, en términos generales, a crear un nuevo estado revolucionario y se desarrolló como movimiento al lado de grupos no partidistas y organizaciones que luchaban por los derechos humanos, el derecho a la tierra y otros derechos en el marco de regímenes autoritarios. El énfasis inicial se situaba en el cambio de las estructuras socioeconómicas, aunque el trabajo tenía lugar a nivel micro en barrios pobres y en las comunidades campesinas. Mientras tanto, la década de los setenta y principios de los ochenta fueron testigo de una izquierda que estaba no solo fragmentada sino alimentada por un(os) marxismo(s) ajeno(s) a la experiencia vivida por los sectores populares y exógeno a la realidad de América Latina, como quedó de manifiesto en la trayectoria de los partidos comunistas en América Latina. La educación popular trajo un lenguaje político nuevo desde sus comienzos, subrayando la cultura popular, movimientos populares, vinculando la educación a la liberación con un sentido transformador, introduciendo un nuevo sentido del sujeto en el proceso revolucionario –los sectores populares (ciertamente más allá del proletariado tradicional y del enfoque obrero/campesino)– con fuertes sentimientos antiimperialistas y una nueva mirada a la pedagogía con el acento en la participación y en la palabra como símbolo de poder<sup>20</sup>. La retórica de los métodos de aprendizaje basados en técnicas de participación y el enfoque dialéctico que relacionaba la acción con la reflexión, la teoría con la práctica, fue muy poderosa. No obstante, los niveles de participación en distintas actividades político-educativas y el proceso real de producción de conocimiento en quienes participaron ha sido una cuestión difícil de evaluar. Al analizar los folletos utilizados en las reuniones o los informes de los talleres, en algunos casos cabe preguntarse en qué medida el punto de partida provenía de los participantes y de su percepción de la realidad y no de un análisis de la denominada «realidad objetiva», en especial, cuando el foco estaba situado a un nivel macro y no se prestaba atención a los procesos de aprendizaje.

---

<sup>20</sup> Para un estudio de la noción del poder de la palabra, ver Rodríguez Brandao (1986).

La Nicaragua revolucionaria de 1980 se convirtió en una gran escuela donde se reunieron educadores populares de toda América Latina, incluyendo Paulo Freire. Sin embargo, durante el período explorado en este trabajo, la educación popular se mantuvo muy separada de los intentos de reforma del sistema educativo controlado por el Estado, en parte debido a la influencia de las ideas del filósofo francés Louis Althusser que llevaron a una desconfianza en la posibilidad de cambiar el sistema. La lucha tenía que tener lugar fuera del sistema. La noción de opresión estaba fuertemente adherida a la noción de clase en la mayoría de los educadores populares, al tiempo que el estado y sus agencias necesitaban ser remplazados por uno de carácter revolucionario. Las dictaduras y las pseudo-democracias proporcionaban el trasfondo contextual para este enfoque. Este modelo de educación popular incrementó la participación comunitaria, trasladó la política a un escenario distinto, trajo nuevas voces y generó nuevas avenidas para el cambio y el planteamiento de los problemas, a menudo dentro de parámetros políticos constrictivos. Pero también hubieron dificultades para elaborar categorías que pudieran representar la realidad viviente y crear una proyección para el futuro. El lugar de la educación popular y la pluralidad de las experiencias generaron desafíos no resueltos. Como García Huidobro señaló en relación a Chile, el desafío no resuelto residía en la dificultad de trasladar las experiencias que tenían lugar a nivel micro al nivel macro en el proceso de reconstrucción de la democracia con una nueva dirección moral e intelectual, después de la dictadura.

#### 4. Conclusión

El movimiento de educación popular de finales de los años sesenta, los setenta y ochenta es parte de una historia *long durée* de una comprensión alternativa de la educación popular como parte de una tecnología de cambio, a pesar de las discontinuidades y la pluralidad de lenguajes políticos. Sus ideologías, teorías y prácticas representaron una ruptura con los discursos desarrollistas tecnocráticos y la educación de adultos que había ganado preeminencia en los años cincuenta y especialmente en los sesenta. Estos discursos y prácticas estuvieron influenciados por las agendas de organizaciones financieras internacionales y el interés político americano. Lo interesante es que la cultura popular y los movimientos educativos por la liberación (como se denominaron en un principio) se habían relacionado originalmente a proyectos de desarrollo nacionalistas populares, como en el caso de los de Brasil.

Pero ¿Qué diferenció a la educación popular de los años setenta con respecto a la de comienzos de los ochenta? La educación popular no puede ser entendida sin considerar su intencionalidad: la búsqueda de una transformación radical de las sociedades de América Latina y un nuevo acercamiento al sujeto político. Por



un lado, la experiencia de educación popular amplió la noción tradicional de clase adoptando la categoría de «sectores populares de la sociedad». Por otro, trajo un nuevo elemento educativo-político que la izquierda, en medio de una crisis de legitimación ideológica y de burocratización de los sindicatos, había dejado de lado. Este es el desarrollo de la conciencia política desde el interior del sujeto político, más que revelado de forma externa por el partido. En este sentido, la concientización, un concepto adoptado por Freire en su metodología, significa un cambio político que abrió un nuevo horizonte político-pedagógico para la alfabetización que tomaría sus propias modalidades a través de la práctica. Más aún, Freire integró la conciencia de clase en su propio marco filosófico, el cual, en su eclecticismo tenía raíces en la realidad de los sectores populares con los que trabajaba y en la visión de esa realidad. Freire intentó distanciarse de la concientización para evitar el malentendido de que concientizarse podría ser equiparado con el cambio, separando así la reflexión de la acción, en parte en respuesta a las críticas de la izquierda a sus primeros escritos.

El movimiento de educación popular permaneció al margen del sistema educativo y pudo abrir espacios políticos y culturales en un momento en el que la izquierda fracasó o no fue capaz de convertirse en el canal político de un movimiento popular que crecía. En países como Chile, donde encontramos pedagogías elaboradas, los grupos de educación popular hicieron serios intentos por resistir la opresión política y defendieron derechos humanos básicos con el apoyo de la iglesia católica. La política se movió más allá de los partidos, aunque existía una dispersión de los esfuerzos y en general, el movimiento encontró sus propios límites políticos e incluso pedagógicos.

En términos generales, los educadores populares desarrollaron un lenguaje político, revolucionario y antiimperialista vinculado a la educación (educación para la liberación, conocimiento popular, pedagogía dialéctica, acción y reflexión, el poder de la palabra) y trabajaron ejerciendo presión política a través de una intensa acción. Lamentablemente, los educadores populares, que se inspiraban en el paradigma educativo de Paulo Freire y adoptaron su método de alfabetización, en la mayoría de los casos desatendieron la pedagogía. Los educadores populares, con algunas excepciones (tales como CIDE en Chile, entre otros), prestaron poca atención a las subjetividades, a la construcción individual del conocimiento, a las teorías del aprendizaje, teorías de educación de adultos, teorías psicológicas o la formación de la identidad. El propio Freire no exploró las diferencias de aprendizaje de los niños con respecto a los adultos (ver Harris, 2009) y en ese tiempo su discurso político no trascendió los dualismos que dominaban en el movimiento. Se dice que la pedagogía se convirtió mayoritariamente en política (Kane, 2001, p. 222; ver también Osorio Vargas, 1996).

En relación a la influencia de John Dewey, Lawrence Cremin argumentó que durante la primera mitad del siglo XX «la contribución más seminal de Dewey fue desarrollar un cuerpo de teoría pedagógica que pudiera acompañar a la gran diversidad del movimiento de educación progresiva» (Cremin, 1966, p. 13). Paulo Freire, cuyas propuestas pedagógicas y análisis de la educación de adultos provenían de su práctica con los campesinos y los pobres en Brasil y Chile, ejerció una gran influencia en el desarrollo de la educación popular. Como he señalado anteriormente, él proporcionó un nuevo paradigma. A menudo se argumenta que el movimiento comenzó con su trabajo en Brasil y después en Chile. Freire, en la entrevista con Rosa María Torres (y en conversaciones informales con la autora de este artículo), aclaró que él no tenía nada que ver con el movimiento de la Escuela Nueva. Parece que él incluía a John Dewey y el movimiento de la educación progresiva bajo la Escuela Nueva. Rosa María Torres le cita diciendo que la Escuela Nueva supuso una importante contribución a nivel metodológico. Él continuaba señalando que la Nueva Educación criticaba con razón la relación entre educador y el educando desde el punto de vista del método, así como el enfoque atomístico de la escuela tradicional. Sin embargo, desde su punto de vista, la Escuela Nueva no iba más allá de la crítica. Continuó diciendo, «Yo critico todo lo que la Escuela Nueva criticó (cuestionó), pero también cuestiono el modelo de producción capitalista». Y continuó diciendo que el modelo capitalista de producción contiene de forma inherente un modo autoritario que necesitamos evitar reproducir al reemplazar el capitalismo en aras de una democracia radical (él mencionó la lucha para evitar esto en la Nicaragua de aquel tiempo) (Torres, 1983, p. 41). Freire hizo esta diferenciación particular entre él y la Escuela Nueva sobre una base política, en el sentido de que afirma que él lleva a la pedagogía un paso más allá. En la misma entrevista publicada en 1986, se cita a Freire diciendo: «Como hombre que sueña con la sociedad socialista, yo no hago ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista. Ninguna» (ibíd., p. 72). El lenguaje político y el posicionamiento de Freire encuentra su sentido en el contexto de la educación popular tal y como se desarrolló en los setenta, la crítica al enfoque culturalista de sus prácticas tempranas en Brasil, la crítica de Vanilda Paiva quien le llamó *scolanovista* (una versión contemporánea de la Escuela Nueva de los años veinte) y el fermento de la revolución en Nicaragua (aunque la situación había cambiado para 1986). Freire intentó afirmar su comprensión política de la educación como una tecnología de cambio y definió el tipo de cambio. La cuestión aquí es que mientras su propuesta pedagógica nutrió originalmente al movimiento de educación popular, éste no condujo a desarrollos epistemológicos desafiantes en medio de la crisis del modernismo, o a herramientas que articularan la educación y una teoría revolucionaria. El proporcionó medios pedagógicos prácticos y un lenguaje que encarnaba su tiempo

y las necesidades de los educadores comprometidos con la justicia social. Pedagógicamente hablando, los educadores populares de los setenta y los ochenta no cumplieron el desafío de desarrollar más el paradigma.

Freire no tenía un marco filosófico consistente o articulado de referencia como Dewey, pero abordó plenamente las condiciones opresoras en su pedagogía, las nombró y puso en práctica un método de alfabetización y un discurso político pedagógico como un modo de lidiar con las condiciones de opresión. Tomados por separado, los componentes pedagógicos tales como los métodos participativos, la conexión con la realidad y el conocimiento experiencial, en realidad, no eran nuevos. Fueron reconstituidos través de la práctica en un marco ideológico renovado y en un escenario intelectual ecléctico (incluyendo componentes teológicos) que caracterizaba el contexto latinoamericano de la época.

A modo de cierre, cabe señalar que el movimiento de educación popular no dio lugar a una transformación radical de las sociedades involucradas. Abrió espacios políticos y culturales para resistir la opresión política, defendió los derechos humanos básicos (a menudo, aunque no siempre, con el apoyo de la Iglesia Católica), marcó una forma diferente de hacer política junto con las formas alternativas de concebir la educación como una tecnología de cambio y trajo una constelación de conceptos e ideas que conformaron discursos con algunas visiones radicalmente nuevas. Aún así, el movimiento de educación popular mantuvo un carácter transicional quedándose un poco atrapado en una praxis política que comenzó a dejar de percibir los nuevos signos de los tiempos que estaban por llegar. La siguiente fase, que no se discute aquí, abordó las lagunas que dejó el descuido de las teorías pedagógicas.

## 5. Referencias

- Ballón, E. (1981). Educación Popular y Educación Política. *Cultura Popular*, 1, 74-81.
- Barreiro, J. (1984). *Educación Popular y Proceso de Concientización (1974)*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bruno-Jofré, R. (2011), Popular Education in Latin America in the 1970s and 1980s: Mapping its Political and Pedagogical Meanings. *Bildungsgeschichte*, 1, 23-39.
- Bruno-Jofré, R., & Martínez Valle, C. (2010). Ruralizando a Dewey: El amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario. *Encounters/Encuentros/Recontres on Education*, 10, 43-64.
- Caruso, M., & Dussel, I. (2009). Dewey en Argentina: Tradición, Intención y Situación en la Producción de una Lectura Selectiva. *Encounters/Encuentros/ Rencontres on Education*, 10, pp. 23-41.

- Checa, C. (1984). Mujeres de Carmen de la Legua: Historia Oral e Historia Local. *TAREA*, 11, 17-20.
- Collins, D. E. (1977). *Paulo Freire: His Life, Works and Thought*. New York: Paulist Press.
- Comblin, J. (1978). La Iglesia Latinoamericana desde el Vaticano II. *Contacto X*, 15(1), 119-123. Reproducido en La Tercera Conferencia del CELAM (I). Documentación Política No 7. Montreal: ALAI y Centre de Documentation d'Amérique Latine-SUCO.
- Cremin, L. (1966). John Dewey and the Progressive Education Movement, 1915-1952. In Archambault, R. D. (Ed.), *Dewey on Education* (pp. 9-24). New York: Random House.
- Cristianos Nicaraguenses (1979). Experiencia y Reflexión. Panel. Participantes: Paulo Freire, Uriel Molina, Hugo Assman, Carlos Mejía Godoy, Fernando Cardenal, David [no aparece apellido], José Miguel Torres, Doña Cándida, La Paquita, La Coco. Lima, CELADEC, *Cuadernos de Estudio*, 15, Reflexión Cristiana y Revolución Sandinista, 7-42.
- Crónica de la Consulta-Taller Realizada en la Republica Dominicana en Setiembre de 1980. Educación Popular con Mujeres en América Latina (1981). *Cultura Popular. Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 1, 6-15.
- Crónica de un Proceso Unitario al Servicio del Movimiento Popular (1981). Primer Encuentro Latinoamericano de Educación Popular, Quito, Diciembre 1980. *Cultura Popular. Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 1, 44-51.
- Delpiano, A., & Sánchez, D. (Eds.). (1984). *Educación Popular en Chile: 100 Experiencias*. Santiago: CIDEFLACSO.
- De Souza, J. (1985). *Pedagogia. Arma de Transformação Social*. Recife: Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Apuntes 6.
- De Souza, J. (1996). Perspectivas de una Pedagogía de la Educación Popular como Ciencia Social en América Latina. In CEAAL (Ed.), *Nuevos Escenarios y Nuevos Discursos en la Educación Popular. Memoria. Taller sobre Refundamentación de la Educación Popular*. México: Pátzcuaro CEAAL.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Fiand, B. (1990). *Living the Vision: Religious Vows in an Age of Change*. New York: The Crossroad Publishing Company.
- Flores Moreno, C. (2003). Escuelas Populares en América Latina: Un Lugar para Explorar la Relación Educación y Post-desarrollo. In Lázaro Lorente, L. M., & Martínez Usarralde, M. J. (Eds.), *Estudios de Educación Comparada/Studies in Comparative Education* (pp. 255-276). Valencia: Universitat de València/Martín Impresores.

- Freire, P. (1972). Education: Domestication or Liberation? *Prospects*, II(2), 173-181.
- Frias, C., & Romero, F. (1985). Democracia y Organización Popular Urbana. *TAREA*, 12, 8-15.
- Fuchs, E., Lindmark, D., & Lüth, C. (Eds.). (2007). Networks and the History of Education. *Paedagogica Historica*, XLIII(special issue), II.
- Gadotti, M. (Ed.). (1996). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. Brazil: Cortez.
- García Huidobro, J. E. (1982). *La Relación Educativa en Proyectos de Educación Popular, Análisis de Quince Casos, Documento de Trabajo 2*. Santiago: CIDE.
- García Huidobro, J. E. (1983). Perfilando una Pregunta: Aporte Político de la Educación Popular. En *Documentos de Trabajo, 11*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- García Huidobro, J. E., & Martinic, S. (1985). *Las Instituciones Privadas y la Educación Popular: El Caso Chileno*. Santiago: CIDE.
- García Huidobro, J. E., Martinic, S., & Ortiz, I. C. (1989). *Educación Popular en Chile: Trayectoria, Experiencias y Perspectivas*. Santiago: CIDE.
- Gómez, M., & Puiggrós, A. (1986). *La Educación Popular en América Latina*, vols. 1 y 2. México: Secretaría de Educación Pública, Ediciones Caballito.
- Harris, F. (2009). *Human Nature as Continuous or Discontinuous with Nature: A Comparison and contrast of Dewey's and Freire's Philosophies of Human Nature and Education*. (Tesis doctoral). Faculty of Education, University of Manitoba, Canadá.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.). (2004). The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences. *Paedagogica Historica*, special issue XL(V & VI).
- Huamán, J. (1985). Comedores Populares y Estrategia de Supervivencia. *TAREA*, 12, 16-21.
- Iguíñez, M. (1985). Los centros, la educación y su aporte al protagonismo popular. *TAREA*, 12, 26-34.
- Jara, O. (1981). *Educación popular: la dimensión educativa de la acción política*. Panamá: CEASPA y ALFORJA.
- Kane, L. (2001). *Popular Education and Social Change in Latin America*. London: Latin American Bureau.
- Mamertini Sobrino, V. (1981). Lucha Ideológica y Educación Popular. *Cultura Popular, Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 2, 70-79.
- Martinic, S. (1985). Saber Popular e Identidad. In Hernández I., et al. (Eds.), *Saber Popular y Educación en América Latina* (pp. 139-162). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda-CEAAL.

- Núñez C. (1992). *Educación Para Transformar, Transformar Para Educar*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC).
- Núñez Prieto, I. (2004). El Pensamiento de un Actor Colectivo: Los Profesores Reformistas de 1928. *Pensamiento Educativo*, 34, 162-178.
- O'Murchu, D. (1999). *Poverty, Celibacy, and Obedience: A Radical Option for Life*. New York: The Crossroad Publishing Company.
- Osorio Vargas, J. (1996). Hacia un Balance de la Refundamentación de la Educación Popular. In CEAAL, *Educación Popular. Refundamentación* (pp. 9-18). Bogotá: Dimensión Educativa - Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Paiva, Vanilda P. (1982). *Paulo Freire y el Nacionalismo Desarrollista*. México: Editorial Extemporáneos.
- Pérez, E. (1962). *Warisata. La Escuela Ayllú*. La Paz: Empresa Gráfica E. Burillo.
- Pocock, J. G. A. (1971). *Politics, Language, and Time: Essays on Political Thought and History*. New York: Atheneum.
- Puiggrós, A. (1984). *La Educación Popular en América Latina, Orígenes, Polémicas y Perspectivas*. México: Nueva Imagen.
- Reiser, W. (1995). Reformulating the Religious Vows. *Review for Religious*, 54(45), 94-99.
- Richter, M. (1990). Reconstructing the History of Political Languages: Pocock, Skinner, and the Geschichtliche Grundbegriffe. *History and Theory*, 29(1), 38-70.
- Rodríguez Brandao, C. (1986). El Poder de la Palabra. *TAREA*, 15, 3-12.
- Silva, Cleusa Teresinha Azambuja da, et al. (2003). A Inaplicabilidade do Conceito de Populismo pós 1954. *Revista Historiador*, 3. Recuperado de [www.historialivre.com/revistahistoriador](http://www.historialivre.com/revistahistoriador)
- Skinner, Q (1969). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, 8(1), 3-53.
- Sosa, J. (1937). *Vida de un Maestro*. Buenos Aires: Claridad.
- Torres, C. A. (Ed.). (1983). *Paulo Freire en América Latina*. México: Ediciones Gernika.
- Torres, R. M. (1988). *Educación Popular: Un Encuentro con Paulo Freire (1986)*. Lima: TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas.
- Torres Hernández, R. M. (1997). Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en los períodos presidenciales de Plutarco Elías Calles y Maximato, 1924-1934. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de México, México.
- Tröhler, D. (2008). Stability or Stagnation, or Why the School is not the Way Reformers would Like. *Encounters/ Encuentros/Rencontres on Education*, 9, 3-15.

Tully, J. (Ed.). (1988). *Meaning and Context: Quentin Skinner and his Critics*. Princeton: Princeton University Press.

Wolski Conn, J. (Ed.). (1986). *Women's Spirituality: Resources for Christian Development*. New York: Paulist Press.

*página intencionadamente en blanco*