



Fe y Alegría
INTERNACIONAL

3 La praxis de incidencia política desde la educación popular

Serie
**Educación popular e incidencia política
en Fe y Alegría.**
Fascículo III de V
Carlos Fritzen, S.J. - 2026

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP

Reitor – Prof. Dr. Carlos Fritzen, SJ
Vice-Reitor – Prof. Me. Antônio Tabosa Gomes, SJ
Pró-reitor Administrativo – Prof. Me. Aragon Alberto Bergonci
Pró-reitor acadêmico – Prof. Dr. Alexandre Soares Ramos
Gerente de Desenvolvimento da Graduação - Prof. Dr. Carlos Alberto Jahn, SJ
Gerente de Desenvolvimento de Pesquisa e Pós-graduação - Profa. Dra. Vanessa Alexandra de Melo Pedroso
Coordenador do IHU e Editor Chefe das Edições Humanitas – Isaias Gomes da Silva, SJ

Editores
Carlos Alberto Pinheiro Vieira
José Maria da Silva Filho
Isaias Gomes da Silva, SJ

CONSELHO EDITORIAL DA EDIÇÕES HUMANITAS

Membros Internos
Prof. Dr. Carlos Alberto Jahn, SJ.
Prof. Dr. Degislando Nóbrega de Lima
Prof. Dr. Delmar Araújo Cardoso, S.J.
Prof. Dr. Drance Elias da Silva
Profa. Dra. Flávia Tavares da Costa Ramos
Profa. Dra. Isabela Barbosa R. Barros
Prof. Dr. José Afonso Chaves
Prof. Dr. José Marcos G. de Luna
Profa. Dra. Maria do Rosário Silva
Profa. Dra. Rita Maria Gomes
Prof. Dr. Sérgio Sezino Douets Vasconcelos
Profa. Dra. Valdenice José Raimundo

Membros Externos
Prof Dr. Agemir Bavaresco – PUCRS (Brasil)
Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura – Universidade de Pernambuco (Brasil)
Prof Dr. Daniel Leonard Everett – Bentley University (EUA)
Prof. Dr. Elton Vitoriano Ribeiro – FAJE (Brasil)
Prof. Dr. José Pinheiro Pertille – UFRGS (Brasil)
Prof. Dr. Erico Andrade Marques de Oliveira – UFPE (Brasil)
Prof. Dr. Betto Leite da Silva – UFPB (Brasil)
Profa. Dra. Maria Cecília Abdo Ferez – UBA (Argentina)
Prof. Dr. Miguel Angel Rossi – Instituto Gino Germani (Argentina)
Prof. Dr. Georg Sans – Hochschule für Philosohe (Alemanha)

Secretário Executivo: José Maria da Silva Filho
Diagramador e capa: Fe y Alegria

F919p	Fritzen, Carlos. La praxis de incidencia política desde la educación Popular [recurso eletrônico] / Carlos Fritzen. -- Recife : Edições Humanitas, 2026. 52 p. : il. -- (Serie Educación popular e incidencia política en Fe y Alegria ; v.3) ISBN: 978-65-84348-08-0 (E-Book) 1. Educação popular. 2. Pedagogia crítica. 3. Justiça social. 4. Política e educação. I. Título. CDU 37.035 Pollyanna Alves - CRB 4/1002
-------	---

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial de Edições Humanitas.
Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro, ou de seus capítulos, para fins comerciais. A referência às ideias e trechos deste livro deverá ser necessariamente feita com atribuição de créditos aos autores e às Edições Humanitas.
Esta obra ou os seus artigos expressam o ponto de vista dos autores e não a posição oficial das Edições Humanitas da Universidade Católica de Pernambuco

Lista de abreviaciones

FIFYA Federación Internacional de Fe y Alegría

FYA Fe y Alegría

CEAAL Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

S.J. Society of Jesus (Compañía de Jesús)

ONU Organización de las Naciones Unidas

Contenido

5	Introducción
11	La praxis de la incidencia política desde la educación popular
13	Paulo Freire: análisis de la vigencia del pensamiento dialéctico
28	Hacia una fundamentación de la incidencia política desde el concepto de conciencia crítica
45	Más allá de la conciencia crítica: la praxis auténtica, energía para el cambio social
56	La acción dialógica y la necesidad de ir más allá del hecho pedagógico para construir otros mundos posibles
60	La incidencia política como construcción de hegemonía popular o articulaciones universales hegemónicas
72	A modo de conclusión, la incidencia política como construcción de nodos discursivos y estrategia para la construcción de hegemonía popular
79	Conclusiones
85	Preguntas Guía de preguntas para la reflexión y la práctica
87	Bibliografía

Introducción

En los anteriores fascículos propuse una lectura del origen de la incidencia política como práctica de la educación popular. Sugerí también una cronología del desarrollo de esta pedagogía crítica en América Latina. Siguiendo el hilo genealógico de la incidencia y de la educación popular, intenté mostrar que desde su surgimiento (hacia finales de la década de 1990), los educadores populares (y los intelectuales y las organizaciones inspiradas en esta corriente educativa) han entendido la incidencia política como una práctica a través de la cual contribuir en la transformación de la realidad, en el sentido amplio de construir sociedades más justas.

De tal forma, la incidencia es una práctica con una intencionalidad profundamente política. Con política quiero decir que a través de la incidencia las organizaciones, los movimientos, los educadores o los intelectuales que entienden su quehacer pedagógico desde la educación popular reafirman su opción por el cambio y enfatizan la intención de acompañar a los sectores populares en su proceso de constituirse como sujetos históricos.

En otras palabras, la incidencia es sinónimo de posicionamiento (de toma de partido) a favor de políticas o de cualquier praxis institucional o no institucional por medio de la cual los pobres puedan avanzar hacia su liberación. Esto es: caminen hacia el horizonte de la toma de conciencia acerca de su vocación histórica de transformar su realidad y, mayoritariamente, de constituirse como el sujeto en cuyo pensamiento y acción advendrá la constitución de un mundo nuevo. O mejor, de mundos nuevos.

Pues es en la conciencia auténtica de los pobres – de los oprimidos como los llamó Paulo Freire – de dónde emergerá una visión de mundo no opresora, sino de justicia y verdadero amor al prójimo. Remarcar el carácter político de la incidencia y de la educación es asociar a estas prácticas con su compromiso y sentido transformador. Ese es su sentido más profundo.

En mi investigación asumo ese sentido profundo como el principal criterio de análisis para establecer los alcances, los límites y las nuevas perspectivas para la incidencia política de Fe y Alegría. Con ese criterio en mente, lo primero que concluyó es que hoy le ponemos la etiqueta de “incidencia” a acciones de tipo institucional, desde las cuales esta práctica se vincula con el cambio de políticas públicas o la creación o modificación de estructuras de tipo legítimas – formal.

Y es cierto que ese tipo de acciones tienen energía transformadora, pero son insuficientes para generar auténticos cambios. O, podríamos decir que ¿una ley transforma la realidad? O, ¿un ejercicio de lobby a favor de la sostenibilidad de Fe y Alegría puede ser entendido como la superación de la opresión histórica hacia los pobres? Reafirmo, que a través de dichas acciones no se crea la energía necesaria para transformar la realidad en el sentido de materializar la conciencia auténtica de los pobres en la forma en la que actuamos y pensamos. Es decir, en la manera en la que nos organizamos cultural, política y económicamente.

A mi modo de ver, ese es el primer límite que debemos superar con relación a la incidencia: debemos entenderla más allá del lobby, de la afectación de políticas públicas y vincularla con más claridad a nuestra práctica educativa y a la praxis de cambio estructural en las sociedades modernas. ¿De dónde inspirarnos para empezar a fundamentar y a entender la incidencia de esta forma? Bueno, los invito a dejarnos inspirar de las fuentes de las que siempre hemos bebido y que nos siguen dando sentido: del P. José María

Vélaz, de Paulo Freire, de Gustavo Gutiérrez y de otros pensadores que cómo ellos se plantearon desde la rigurosidad teórica y el profundo discernimiento la pregunta por la transformación de la realidad. Estoy hablando por ejemplo de Antonio Gramsci, uno de los intelectuales más destacados de los últimos tiempos.

En las siguientes páginas verán que yo he buscado, consecuentemente, en Paulo Freire y en Antonio Gramsci, las claves para dotar a la incidencia política de una auténtica energía transformadora. Esto es lo que llamó fundamentar la incidencia política desde la educación popular y desde la teoría de cambio. Camino que me ha conducido a profundizar en conceptos como conciencia crítica, praxis auténtica, estructura, clase social, hegemonía. En esa reflexión teórica he reafirmado que la incidencia es auténticamente transformadora si se asume como una práctica desde la cual podemos acercarnos al mundo popular, si es medio para caminar junto a ellos en su proceso de conocimiento de la realidad y de formación de nuevas maneras de entender y estar en el mundo.

La incidencia así entendida es exigencia de caminar junto a los pobres para que, desde la acción política o educativa, Fe y Alegría contribuya en la formación de su conciencia crítica, en un entendimiento de la realidad desde el cual los sectores populares se sientan llamados a transformar aquellos límites que los condenan a la pobreza, a la falta de educación e, incluso, a la destrucción familiar y comunitaria. La incidencia así entendida es sinónimo de acción y de reflexión. De una reflexión desde la visión de mundo de los pobres que les permita construir, en este caso junto con Fe y Alegría, una propuesta cada vez más universal de transformación social. Una propuesta lo suficientemente inclusiva para unir en acciones emancipadoras a diversos actores sociales, más allá de sus diferencias económicas, políticas y culturales. Por tanto, la incidencia política es una práctica de unión en la diversidad para la superación de límites deshumanizantes.

Siguiendo a Antonio Gramsci, llamo hegemonía popular a esa posibilidad de unión entre diversos actores sociales entorno a un pensamiento emancipador emergido de la conciencia crítica de los pobres. Es por eso que concluyó que la incidencia política es una práctica de construcción de hegemonía popular. Como lo es la educación freireana y la propuesta educativa de Fe y Alegría. La dimensión auténticamente política y transformadora de la incidencia es, por consiguiente, participar en la consolidación de una ideología popular capaz de conducir a acciones emancipadoras. Acciones que modificarán no sólo las leyes o políticas públicas, sino que contribuirán a reconstruir nuestra cultura, esto es: la forma en la que nos relacionamos con otros y con nuestro entorno. Ese es el verdadero cambio estructural: rehacer la forma en la que nos organizamos política, económica y socialmente.

En las siguientes páginas podrán seguir la reflexión teórica que me llevó a elaborar las anteriores conclusiones. Es decir, a descubrir nuevos sentidos para la incidencia política y, desde ahí, una forma de estrechar los vínculos entre educación y política. Vínculo que es fundamental para que Fe Alegría fortalezca su aporte en los procesos de transformación social.

La praxis de incidencia política desde la educación popular

Anteriormente reconstruimos el desarrollo histórico de la educación popular en tanto corriente pedagógica crítica, enunciando algunos de sus principales conceptos y ubicando la propuesta educativa de Fe y Alegría como parte de un proceso histórico más general en el que lo pedagógico empieza a ser reflexionado y asumido como un hecho liberador. En síntesis, las características principales de esta corriente educativa (aún vigentes) son su intencionalidad transformadora y su concepción del pobre como sujeto histórico de cambio. Eso quiere decir que la educación popular parte del presupuesto de que es posible y necesaria la constitución de un nuevo orden social, con más justicia social y más incluyente. A su vez, presupone que son los pobres (los oprimidos) quienes deberán asumir, por decirlo de alguna forma, la misión histórica de humanizar las sociedades modernas, liberando al mundo de múltiples formas de opresión.

Desde la teoría de la educación popular se establece, entonces, un horizonte claro para la reflexión y acción pedagógica libertaria: definir, de manera permanente, las contribuciones que desde lo educativo podrán hacerse en los procesos de transformación social. Es a partir de esa pregunta (¿cómo contribuye lo educativo en el cambio de las sociedades?) que fueron y siguen siendo conceptualizadas las principales categorías que componen el corpus teórico de esta corriente de pensamiento. Ese conjunto de conceptos servirá como sustento para significar o fundamentar los nuevos conceptos o prácticas que han ido emergiendo en el contexto de esta pedagogía crítica, tal es el caso de la incidencia política. Esto con ánimo de superar algunos sesgos interpretativos que existen en la actualidad

y, sobre todo, con el interés de continuar y aportar, desde el desarrollo de esta investigación, en la construcción de un entendimiento crítico acerca de la praxis de transformación social en el siglo XXI.

Paulo Freire: análisis de la vigencia del pensamiento dialéctico

La obra de Paulo Freire inspiró en América Latina lo que se conocería como los movimientos y procesos de educación popular (Torres Carillo, 2007; 2013) (Torres, R.M, 2008): una serie de propuestas pedagógicas que pretendían hacer del acto educativo un hecho liberador para los sujetos y las comunidades¹. Algunos autores, sin embargo, no datan el origen histórico de la educación popular en Paulo Freire, sino en Simón Rodríguez y en una serie de intelectuales, incluso en procesos comunitarios, en lo que se hizo evidente la necesidad de pensar y fundamentar una educación alternativa a la instrucción pública promovida por el Estado², al ser esta última una propuesta pedagógica basada en intereses políticos y económicos concretos vinculados con las clases dominantes. La instrucción pública se interpretó, entonces, como una educación que desconocía las necesidades y visiones particulares de la mayoría de la población pobre y culturalmente diversa.

En todo caso, y más allá de la discusión por la genealogía de esta pedagogía, en la década de 1970 y 1980 las reflexiones y acciones acerca de la educación popular se multiplican de manera significativa en América Latina a partir de la obra de Paulo Freire (Bruno Jofre, 2016; Torres, 2013), dado que esta logró sistematizar, exponer y proponer una serie de presupuestos teóricos y metodológicos que fácilmente podían orientar, como lo hicieron, a educadores, a intelectuales y a organizaciones que pretendían contribuir desde la educación a mejorar las condiciones subjetivas y comunitarias de la población marginada en el continente, tanto urbana como rural.

¹ La educación popular puede definirse de múltiples maneras. Sin embargo, aquellos que la han procurado conceptualizar coinciden en algunos aspectos: se trata de una educación que tiene como destinatario a los sectores pobres y marginados de la sociedad, puesto que es el pobre y el marginado el sujeto que ha sido oprimido y debe, por tanto, liberarse de múltiples situaciones que lo deshumanizan. El segundo rasgo común refiere a que la intencionalidad última de esta propuesta educativa es contribuir a una transformación general de la sociedad, en el sentido de participar en la construcción de organizaciones políticas y económicas basadas en la justicia, la inclusión y el respeto por el otro y el entorno natural. Se trata, en síntesis, de una propuesta educativa que se distancia de cualquier tipo de educación que contribuya a sostener y perpetuar estructuras socio – políticas que privilegien sólo a unos pocos. Para definiciones sobre educación popular ver: Freire (2005), Gadotti; Torres, (1993); Mejía (2009; 2011); Pineu (1994); Puiggrós (1983;1998), Torres Carillo (2013).

² Ver, por ejemplo: Mejía (2009; 2011); Pineu (1994); Puiggrós (1983;1998),

Un análisis en clave histórico - conceptual de la obra de Freire permite identificar al menos tres momentos en la formación de su pensamiento: en principio, un momento de cierta relación con la teoría desarrollista en la década de 1950³; seguido de una serie de textos influenciados por una lectura no ortodoxa de Marx⁴ y, finalmente, textos de revisión personal de los anteriores dos períodos en lo que reafirmó una propuesta dialéctica, profundamente actual, acerca de los procesos pedagógicos y de transformación social⁵. Toda su obra, sin embargo, está inserta en un momento intelectual e histórico marcado por la discusión entre la ortodoxia y las visiones no ortodoxas con relación a la teoría marxista⁶.

El primer texto de largo aliento de Freire fue *La educación como práctica de libertad*. En él, en términos generales, describe la posibilidad de una educación que permita a los sujetos y comunidades que viven en situaciones de exclusión participar activamente de la vida política y económica, en el sentido de su incorporación en la dinámica productiva y en los espacios de decisión públicos a través de la alfabetización crítica de la mayoría de la población que no sabía leer ni escribir. A esto se le denominó la contribución de la educación en el proceso de tránsito de una sociedad cerrada (no democrática, excluyente) a una sociedad abierta (democrática, incluyente).

Es esta falta de oportunidad para decidir y participar [de la sociedad cerrada] lo característico del asistencialismo que lleva en sus soluciones una contradicción en cuanto a la vocación del hombre a ser sujeto, y a la democratización fundamental. En verdad, no será con soluciones de este orden, internas o externas, como se ofrecerá al país un destino democrático. Lo que se precisa urgentemente es dar soluciones rápidas y seguras a sus problemas más angustiosos. Soluciones, repito, con el pueblo y nunca sobre o simplemente para él. Es decir, al encuentro de ese pueblo que ya emerge en los centros urbanos y lo está intentando en

los rurales, y ayudarlo a insertarse críticamente en el proceso [de apertura democrática]. Y este pasaje, absolutamente indispensable para la humanización del hombre brasileño, no podría hacerse ni mediante el engaño, ni mediante el miedo, ni mediante la fuerza, sino con una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición. Una educación que le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción. (Freire, 2011, pp. 51 – 52)

Dicho libro responde, por tanto, y como el propio Freire lo argumentó, a un contexto histórico muy particular del Brasil, momento en el cual existió un proyecto nacional basado en el desarrollo de la industria como condición dinamizadora de la inclusión social y política. Leer y escribir se presuponían capacidades mínimas para garantizar que la mayoría de la población participara del impulso industrializador y de la apertura democrática conexas a ese proceso. Dos Santos (2002) demostró que ese proyecto nacional – industrial fue liderado, en gran medida, por parte de la burguesía brasileña y de las fuerzas armadas. Eso permite entender por qué en esta obra, Freire no planteó una incompatibilidad entre el proyecto social, económico y político burgués y la intención de liberación de los oprimidos; por tanto, y contextualmente, *La educación como práctica de libertad* contiene dentro de sí postulados pedagógicos desde los que se intentó contribuir a ese proyecto nacional – industrial.

No haber reconocido incompatibilidad alguna entre el proyecto burgués y la posible liberación de los oprimidos, en términos de garantizar su participación en el proceso de apertura política en tanto sujetos de derecho, fue lo que llevó principalmente a que

³ Ejemplos de este momento intelectual son textos como: *Educación y actualidad brasileña* (publicada en 1959) *La educación como práctica de libertad* (originalmente publicada en 1965).

⁴ En *Pedagogía del oprimido*, publicada en 1969, Paulo Freire empezó su reflexión en torno a una serie de categorías marxistas para fundamentar su tesis de una educación que permitiría contribuir a la liberación de aquellos que habían sufrido múltiples y variadas situaciones de opresión. El uso no ortodoxo del marxismo se extenderá a partir de este texto hasta su último libro de largo aliento: *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido* (1992).

⁵ En obras como *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1984), *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido* (1992), *Política y educación* (1993), Freire hizo revisiones personales, a manera de ensayos o conferencias habladas, con relación a sus principales tesis expuestas en *Educación como práctica de libertad* y *Pedagogía del oprimido*.

⁶ En Dos Santos (2002) se puede encontrar una reconstrucción más detallada sobre el debate entre marxistas ortodoxos y no ortodoxos en América Latina durante las décadas de 1970 – 1980.

ciertos intelectuales criticaran a Paulo Freire de ingenuo, idealista y desarrollista⁷. Ingenuo en el sentido de desconocer que, conceptualmente y en la vida política concreta, las relaciones entre la burguesía y los oprimidos se caracterizaban por la existencia del conflicto y la confrontación, pues ambas clases tenían intereses opuestos. De hecho, la lucha entre ellas era condición necesaria para que avanzara la historia en el sentido de alcanzar estados más complejos y justos de organización social. Idealista porque en su texto no había referencias acerca de cómo el mundo material – estructural afectaba aquello que piensan y hacen los individuos y los grupos; por tanto, se le criticó por sugerir que un sujeto que hace conciencia sobre su realidad e identifica los límites que lo oprimen tiene ya la voluntad y el poder para transformarla⁸, (Paiva, 1982).

Por último, se le catalogó de desarrollista (Kusch, 1976; Paiva), es decir: como un autor que compartía algunos elementos de la tesis según la cual gran parte del progreso de una sociedad dependía del desarrollo industrial de una nación. Desarrollo que sería alcanzado luego que los gobiernos nacionales decidieran impulsar una serie de medidas previamente definidas por teóricos occidentales y que tenían el objetivo de llevar a los países pobres hacia la modernidad; entre tales ajustes se hablaba de la necesidad de lograr mayores niveles de educación, la creación de una clase media asalariada que promoviera el gasto y el incentivo a la creación e inversión de los capitales privados. (Dos Santos, 2002).

En general, Freire aceptará el fondo de dichas críticas⁹ e intentando responder a algunas de ellas, empezará un diálogo constante (que duró toda su vida) con lo que él mismo denominó cualquier corriente mecanicista, incluida la teoría desarrollista, y ciertos enfoques marxistas ortodoxos.

En la medida en que, sobre todo en mis primeros trabajos teóricos, nunca o casi nunca hice referencia al carácter político de la educación, y dejé de lado el pro-

blema de las clases sociales y su lucha, abrí camino a numerosas interpretaciones y prácticas reaccionarias de la concientización, es decir, a distorsiones de lo que debe ser en realidad la concientización. Sin embargo, no siempre se me critica por haber sido poco claro en el análisis y en la fundamentación práctica de la concientización; por el contrario, muchas de esas críticas revelan la posición objetivista mecanicista y por lo mismo antidialéctica, de quien las hace. En cuanto mecanicistas, al negar la realidad misma de la conciencia, niegan por lo tanto la concientización. Quede claro pues que, al tratar de superar mis constantes debilidades, no tengo por qué negar el papel de la concientización en el proceso revolucionario, (...). Aquí rozamos uno de los problemas fundamentales que siempre han preocupado a la filosofía y, en especial, a la filosofía moderna. Me refiero a la cuestión de las relaciones entre sujeto y objeto, conciencia y realidad, pensamiento y ser, teoría y práctica. Toda tentativa de comprensión de esas relaciones que se funde en el dualismo sujeto – objeto, negando así la *unidad dialéctica*, que hay entre ellos, es incapaz de explicar de forma coherente esas relaciones. Al romper la unidad dialéctica sujeto – objeto, la visión dualista cae en la negación ya de la subjetividad, sometiéndola a los poderes de una conciencia que la crearía a su gusto, ya de la realidad de la conciencia, transformada así en mera copia de la objetividad, (...). En realidad, ni la conciencia es exclusivamente réplica de la realidad ni ésta es la construcción caprichosa de la conciencia. Solamente en la unidad dialéctica en que se encuentran solidarias subjetividad y objetividad podemos escapar tanto al error subjetivista como al error mecanicista, y entonces percibir el papel de la conciencia o del cuerpo consciente en la transformación de la realidad. (Freire, 1984, pp. 25 – 27)

⁷ Ver esas críticas y otras en: Kusch (1976), Paiva (1982).

⁸ Además de Vanilda Paiva otros intelectuales y educadores populares hicieron este tipo de críticas a Freire. Sin embargo, muchas veces se realizaron a través de cartas o en el desarrollo de las conferencias que el autor daba en organizaciones civiles o universidades. Por tal razón, no están estrictamente expresadas de forma escrita y argumental, pero ciertamente fueron parte importante del debate y se recogieron, entre otros, por el mismo Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido* (1992).

⁹ Debe anotarse que Paulo Freire no respondió a la crítica de Rodolfo Kusch (1976), el cual intentó demostrar que la teoría freireana era desarrollista en el sentido en que se basaba en la promoción, por medio de la educación, de la razón y la lógica occidental, desconociendo otras racionalidades y lógicas para entender el mundo. Aunque autores como Fernández Mouján y Kohan (2019), Fernández Mouján (2018) han intentado retomar esa crítica y leerla a partir de Freire, aún este tipo de investigaciones siguen siendo incipientes y no dan completa cuenta de las implicaciones y posibles límites de la crítica de Kusch.

Al decir determinista, hizo referencia, entonces, a las lecturas teóricas que defendían postulados exactos acerca de los fenómenos sociales, entre los cuales se cuentan, además de la teoría desarrollista, y como se verá en detalle más adelante, explicaciones con relación a la participación de los sujetos en los procesos de transformación social e ideas o conceptos concebidos *a priori*, sin haberse concretado en la realidad material, sobre lo que sería una organización social y económica más incluyente y en la cual, por tanto, no existirían condiciones de opresión.

En el primer caso, Freire catalogó de deterministas aquellas explicaciones que vinculaban el desarrollo y la liberación de los países pobres con la posibilidad de transitar hacia la modernidad, es decir, con la premisa de la industrialización económica como condición necesaria para la transformación social. Por lo tanto, y al insistir en que su lectura de la realidad era dialéctica y no determinista, pues no concebía el futuro histórico como algo susceptible de ser preestablecido y dinamizado desde una serie de pasos o recomendaciones de naturaleza *apriorística*, intentó romper con cualquier sesgo desarrollista que pudiera haber en su pensamiento. Por consiguiente, dejó de centrarse en la importancia de la industrialización y en su reemplazo se concentró en el papel del sujeto y su relación con el mundo material, en perspectiva de explicar de qué forma el contexto condicionaba al individuo, pero no lo determinaba; es decir, en el marco de la explicación de la capacidad transformadora de hombres y mujeres en tanto seres que interactuaban desde su *aquí* y su *ahora* e intentaban superar aquellos límites que impedían su humanización.

En cuanto al marxismo ortodoxo, este autor procuró demostrar la inconsistencia lógica y teórica de la tesis que definía la transformación de las sociedades como una evolución necesaria de la estructura económica, es decir: que nuevamente desestimaba la importancia de la participación de los sujetos en los procesos de cam-

bio, pues según algunas corrientes ortodoxas, la economía naturalmente propendería a situaciones hipotéticas de inclusión; esto es: la evolución necesaria del capitalismo hacia formas socialistas. Otro de los presupuestos vinculados con este enfoque acerca del cambio, defendía que la revolución burguesa o proletaria sería el momento fundante de un nuevo orden (Dos Santos, 2002). En principio, tal hecho estaría liderado por la vanguardia revolucionaria; es decir: por un pequeño grupo que guiaría a las mayorías hacia su liberación.

Freire (2005) se opuso con vehemencia a ese concepto de proceso revolucionario dado que también desestimaba la importancia de los sujetos en la búsqueda de su propia emancipación. “Los oprimidos deben luchar como hombres que son y no como objetos. Es precisamente porque han sido reducidos al estado de objetos, en la relación de opresión, que se encuentran destruidos, (...). No pueden comparecer a la lucha como cosas para transformarse después en hombres” (p. 72).

Finalmente, el enfoque ortodoxo predeterminaba lo que sería el futuro luego de la revolución que impulsaría la transformación natural de la estructura económica: la dictadura del proletariado, una sociedad organizada en torno a formas de producción industrial altamente sofisticadas que estaría gobernada por los trabajadores industriales, los proletarios. Freire, de nuevo, argumentó en contra de esa tesis, pues concibió al socialismo no como la dictadura del proletariado sino como una posible organización social basada en la garantía de la libertad de la mayoría de la población; esto es: como una orientación general posible acerca de nuevas formas de organización social, política y económica en la que las situaciones de opresión irían desapareciendo paulatinamente. Es decir, como un inédito viable, algo que aún no había ocurrido en la historia, pero que al ser lo histórico una posibilidad a ser construida, era, por tanto, completamente posible.

Así lo definió en *Pedagogía del oprimido*, (1969):

Las situaciones límites que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las situaciones límites ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el inédito viable. En síntesis, las situaciones límites implican la existencia de aquello a quienes directa o indirectamente sirven y de aquello a quienes niegan y frenan. En el momento en que éstos las perciben ya no más como una frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el ser más, se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el inédito viable como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción. (Freire, 2005, p.127)

Luego, en 1992 retomó el tema y se reafirmó en su análisis y comprensión:

Hoy, a más de veinticinco años de distancia de aquellas mañanas, de aquellas tardes, de aquellas noches, viendo, oyendo, casi que tocando con las manos certezas sectarias, excluyentes de la posibilidad de otras certezas, negadoras de las dudas, afirmadoras de la verdad poseída por ciertos grupos que se llamaban a sí mismos revolucionarios, reafirmo, como se impone a una *Pedagogía de la esperanza*, la posición asumida y defendida en la *Pedagogía del oprimido* contra los sectarismo, siempre castradores, y en defensa del radicalismo crítico. En realidad, el clima preponderante entre las izquierdas era el del sectarismo que, al mismo tiempo que niega la historia como posibilidad, genera y proclama una especie de fatalismo libertador. El socialismo llega necesariamente... es por eso que, si llevamos la comprensión de la historia como “fatalismo liberta-



dor” hasta sus últimas consecuencias, prescindiremos de la lucha, del empeño en la creación del socialismo democrático, como empresa histórica. Creo, y más que creo, estoy convencido de que nunca hemos necesitado tanto de posiciones radicales (...) como hoy. Para superar, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales y únicas y, por el otro, las acomodaciones “pragmáticas” a los hechos, como si éstos se hubieran vuelto inmutables. (Freire, 2002, p. 48)

En conclusión, Paulo Freire, dio respuesta a la crítica proveniente de la ortodoxia marxista (y otras corrientes de pensamiento) de dos formas. En primera medida, con el método dialéctico logró conceptualizar una nueva forma de entender la enseñanza y su vinculación con los procesos de la transformación social; pues la dialéctica le permitió demostrar analíticamente la mutua afectación entre las partes de un conjunto de unidades que eran objeto de su indagación teórica. Lo anterior se tradujo en la premisa de que sujeto y estructura se afectaban mutuamente; es decir: lo material condiciona la forma de pensar y actuar de los individuos, pero, en definitiva, son éstos quienes tenían la fuerza, la voluntad y la capacidad de crear y modificar las estructuras que inciden en sus ideas y acciones. Por consiguiente, desde la educación se podía asumir el compromiso de formar y educar a sujetos con conciencia crítica, esto es: con la habilidad de leer su contexto, identificar los límites que impiden su humanización y las formas de superarlos; en otras palabras: con la fuerza y la voluntad necesaria para transformar las estructuras que los condicionan. Esa sería, entonces, la contribución natural y fundamental que la educación podía hacer a los procesos de cambio social.

Por otra parte, la dialéctica también le sirvió para prescindir de cualquier explicación sobre lo social basada en consideraciones absolutas o “sectarias”. Pues las unidades dialécticas existen siempre en relación con otras unidades y no son, por tanto, necesarias, sino posibles. Por consiguiente, la intención de construir una or-

ganización política y económica más incluyente no significaba en sí misma la constitución de un gobierno determinado luego de un hecho revolucionario, sino una categoría de futuro a la cual aspirar y que se construiría desde la acción y la reflexión continua de aquellos que habían sufrido la opresión. En pocas palabras: un futuro sin situaciones deshumanizantes era una posibilidad que aún estaba por construirse.

La segunda forma en la que contestó a las críticas fue correlacionando, desde la dialéctica, sus planteamientos pedagógicos con algunas categorías provenientes de la teoría de Karl Marx; esto lo hizo para superar, como dijo, sus “constantes debilidades”. Entre las cuales se contaba haber dejado de lado el concepto de lucha de clases y la escasa claridad en la diferenciación entre el mundo de la conciencia (subjetivo) y lo material – estructural (objetivo). Este es el momento en el que Freire planteó el antagonismo existente entre los intereses de la clase dominante y la búsqueda de la liberación por parte de los oprimidos; momento en el que también aclaró que la toma de conciencia no representaba en sí misma la transformación de la realidad, la cual se concreta en la praxis política, es decir, en la unidad dialéctica entre la reflexión y la acción.

Puede pensarse que, al hacer la defensa del diálogo, como este encuentro de los hombres en el mundo para transformarlo, estemos cayendo en una actitud ingenua, en un idealismo subjetivista. Sin embargo, nada hay más concreto y real que la relación de los hombres en el mundo y con el mundo. Los hombres con los hombres, como también de aquella de algunos hombres contra los hombres, en tanto clase que oprime y clase que es oprimida. Lo que pretende una auténtica revolución es transformar la realidad que propicia un estado de cosas que se caracteriza por mantener a los hombres en una condición deshumanizante. Se afirma, y creemos que es esta una afirmación verdadera, que esta transformación no puede ser hecha por los

que viven de dicha realidad, sino por los oprimidos, y con un liderazgo lúcido, (...). No hay realidad histórica que no sea humana. No existe historia sin hombres, así como no hay historia para los hombres sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma, como señala Marx, (...). Idealistas seríamos si, dicotomizando la acción de la reflexión, entendiéramos o afirmáramos que la mera reflexión sobre la realidad opresora que llevase al descubrimiento de su estado de objetos significara ya ser sujetos. No cabe duda, sin embargo, de que este reconocimiento, a nivel crítico y no solo sensible, aunque no significa concretamente que sean sujetos, significa, tal como señalara uno de nuestros alumnos, ser sujetos en esperanza. Y esta esperanza lleva a la búsqueda de su concreción. (Freire, 2005, pp. 168 – 169)

De tal forma, Freire recurrió al marxismo para corregir algunas contradicciones y ambigüedades presentes en sus primeros textos. Sin embargo, se acercó a Marx desde la criticidad; pues no lo leyó como una ontología de lo social, como puede decirse lo hizo la corriente ortodoxa¹⁰, si no que a partir de ciertas categorías intentó profundizar su análisis sobre la realidad social, económica y política de América Latina. Específicamente, la posible relación entre educación y transformación social. Es por esto por lo que no aplicó de forma *necesaria* ninguna categoría. Al referirse, por ejemplo, a las clases sociales no indicó con esto que los proletarios serían los protagonistas de los procesos de cambio, dada su ubicación subjetiva en la estructura económica.

Por el contrario, procuró hacer notar que en la sociedad hay intereses en conflicto, y que algunos de ellos representan la visión de quienes tienen la intención de perpetuar la opresión y otros expresan los anhelos y las búsquedas de la mayoría excluida y pobre. Por lo tanto, interpretó la categoría de lucha de clases desde una dimensión analítica e histórica, precisando a través de ésta una serie

de antagonismos existentes en América Latina entre 1950 y 1990, y que podríamos decir persisten en la actualidad. En pocas palabras, no entendió el concepto de clase social desde la percepción determinista, sino que lo empleó para dar cuenta de la realidad concreta en la que como investigador estaba inmerso y procurando identificar con ella al sujeto social, político y económico sobre el que se fundamentaría la acción y el contenido de la transformación social. Eso permite entender por qué Freire usó como sinónimos los términos clase social y oprimidos, aunque en el segundo concepto incluyera a más sujetos sociales y no solo al sector proletario, sino, por el contrario, a los indígenas, las mujeres, los campesinos, afrodescendientes, incluso, a los jóvenes.

Pensar y recurrir al marxismo en cuanto método de análisis histórico le facilitó avanzar, entonces, en la fundamentación de su teoría educativa; sin embargo, y como se vio, esto no significó una aporía conceptual con la dialéctica, sino una especie de complemento conceptual y metodológico. De hecho, es su insistencia respecto de lo dialéctico como cualidad constitutiva de la realidad social e histórica, lo que le permitió a Freire emplear categorías del marxismo y otras corrientes filosóficas sin caer en ningún tipo de esencialismo o determinismo histórico, pues a través de la dialéctica presupuso una tensión permanente entre contradicciones económicas, políticas y sociales y aquella praxis subjetiva libertaria que propendería a superar tales contradicciones. A esa tensión la describió como la vocación del hombre de *ser más*, un continuo histórico en el que los sujetos reflexionan y actúan para humanizar el mundo y las relaciones sociales; y, en tanto su necesidad y búsqueda de ser más, definió al hombre y a la historia del hombre como entidades siempre inconclusas (Freire, 2011), por consiguiente, se alejó de cualquier mecanicismo esencialista.

De tal forma, aún es posible encontrar en la dialéctica de Freire herramientas conceptuales para dar cuenta del porqué de diversas búsquedas y reivindicaciones de los sectores históricamente excluidos, muchas de ellas vinculadas con aspectos culturales y no

¹⁰ Descripciones detalladas sobre la corriente marxista ortodoxa se encuentran en Dos Santos (2002), Laclau y Mouffe, (2004). También, en ambos autores se encuentra la reconstrucción del debate entre marxistas críticos y marxistas ortodoxos.

económico – productivos. En tal sentido, también puede hallarse en sus categorías bases teóricas para avanzar en la fundamentación de nuevas prácticas dentro de la educación popular, como es el caso de la incidencia política. Esto se debe a que las preguntas que hoy motivan la investigación académica y organizacional respecto de esta pedagogía crítica son muy parecidas a las que se planteó e intentó responder Freire desde la dialéctica: ¿pueden los sujetos cambiar las estructuras que los condicionan?, ¿cómo lo pueden hacer?, ¿qué necesitan? ¿cuál es el papel de la cultura en los procesos de cambio y transformación social?, etc.

La dialéctica, entonces, conserva vigencia como método para entender la contribución de la educación respecto a la posibilidad de construir un mundo más justo y equitativo, dado que supera el determinismo esencialista. Desde la dialéctica también pueden establecerse diálogos conceptuales con diversas corrientes filosóficas y teóricas en la perspectiva de precisar el análisis histórico de la realidad actual y, por tanto, la identificación de los límites que deberán ser superados desde la praxis política; es decir, desde la acción y la reflexión del hombre sobre el mundo. Sin embargo, dicho método necesita ser complementado con otras teorías para responder de forma más integral a una pregunta fundamental planteada por los teóricos del cambio social: ¿por qué los sujetos deciden organizarse, unirse e intentar juntos alcanzar sus intereses comunes?¹¹

En todo caso, y como se argumentó, Freire se consideraba así mismo como un dialéctico; es decir, un teórico que procuró evitar cualquier tipo de esencialismo o determinismo conceptual acerca de la realidad social, con base en ciertos presupuestos, por ejemplo, la inconclusión del hombre y de la historia en tanto entidades históricas. Y efectivamente, en la mayoría de sus postulados es explícito el análisis de unidades en constante tensión que, al relacionarse de esta manera, están en una especie de continuo cambio; sin que éste llegue a ser resolutivo.

La irresolución es otra característica de la dialéctica freireana, por consiguiente, una más de las conclusiones que lo alejaron

del determinismo o la idea de lo necesario histórico, en tanto superación definitiva de los conflictos o antagonismos entre los sujetos sociales. La lógica dialéctica, lo llevó además a emplear categorías desde una perspectiva no ontológica, sino histórico analítica, como en el caso del término clase social, categoría desde la cual podrá empezar a fundamentarse el porqué de la unión y la organización de los sectores populares. Pero antes de abordar de manera más extensa la explicación de la unidad de los sujetos históricos de transformación social, y por tanto el problema de la formación de su identidad, es necesario clarificar cuál es la importancia y la función de la conciencia crítica en dicho proceso, dado que, y como se ha venido argumentando, el aporte principal de la educación, desde una perspectiva de cambio, es el de facilitar la emergencia de la conciencia crítica en los oprimidos, quienes han sufrido todo tipo de violencia o exclusión. Por consiguiente, ¿qué es la conciencia crítica y cuál su relación con la educación y la transformación social? O, dicho en otras palabras, ¿cuál es la relación entre educación, conciencia crítica e incidencia política?

¹¹ Laclau y Mouffe (2004), destacan la importancia de esta pregunta en la perspectiva de aquellos teóricos que han intentado explicar los procesos de cambio social; dado que la energía necesaria para transformar ciertos límites y antagonismos sociales se encuentra en la posibilidad de unión, organización y movilización de un número significativo de sujetos. Según estos autores, uno de los principales esfuerzos conceptuales de teóricos como Karl Marx y Antonio Gramsci se refiere a la intención de responder al cuestionamiento acerca de la posible unión entre los sujetos en busca de la superación de ciertas condiciones históricas que niegan su libertad.

Hacia una fundamentación de la incidencia política desde el concepto de conciencia crítica

Como se vio, Paulo Freire, teniendo como referencia metodológica el pensamiento dialéctico, hizo parte del debate entre dos corrientes teóricas que para 1960 dominaban el panorama intelectual en Brasil y el resto de Latinoamérica: la ortodoxia marxista y el marxismo crítico. Éste último enfoque recurría a Marx como referencia metodológica y conceptual para analizar los fenómenos políticos, sociales y económicos del continente e intentaba, por tanto, encontrar explicaciones propias acerca de problemáticas tales como la relación entre educación y cambio social e, incluso, buscó desarrollar una teoría que diera cuenta de las razones estructurales que podían señalar el porqué de la pobreza y estancamiento económico de la región (Dos Santos, 2002); a esto último se le conoció como la teoría de la dependencia.

Por el contrario, la ortodoxia marxista soportaba la mayoría de las explicaciones acerca de la transformación de la sociedad en la evolución natural de los sistemas de producción, pues lo económico era interpretado como el espacio en el que se forma toda idea o acción posible del hombre sobre el mundo. Por consiguiente, la realidad iba a cambiar necesariamente en la medida en que el proceso de industrialización se concretara y, de tal forma, la mayoría de los sujetos empezara a desenvolver su conciencia de clase. Una vez organizados, los proletarios liderarían el proceso mediante el cual advendría el socialismo como nueva forma de gobierno. El futuro, por tanto, estaba determinado, así como lo que podían pensar y hacer los sujetos en cada momento del desarrollo estructural.

Sobre esto, y aunque desde una interpretación comprensiva de la obra de Freire es posible ubicar su pensamiento dentro de esa tensión entre la ortodoxia y el marxismo crítico, un seguimiento más detallado de la evolución de sus ideas y presupuestos tendrá que reconocer cierto sesgo idealista en los primeros textos del autor; lo que es lo mismo, le dio, por decirlo de alguna forma, atribuciones extraordinarias a la conciencia (el conocimiento del hombre sobre el mundo), en el sentido de su capacidad para transformar la realidad concreta. Como se mostró, el mismo Freire reconoció esa inconsistencia y admitió su esfuerzo por superarla.

En todo caso, y sólo posterior a la publicación de Educación y actualidad brasileña (1959) y a La educación como práctica de libertad (1965), intentó recuperar categorías del materialismo histórico para explicar de forma más solvente el papel de la conciencia en los procesos de cambio social, lo que significó en términos teórico-conceptuales la superación de algunas ambigüedades. Esto se debió a que, por un lado, Freire logró consolidar su teoría sobre la transitoriedad de la conciencia, explicando que la educación, en tanto que instrumento para el cambio social, estaba llamada a asumir el compromiso de acompañar a hombres y mujeres en el aumento de su criticidad, es decir: debía construir sujetos, individuos capaces de comprender, nombrar, crear y recrear el mundo. Esto era posible, sólo y en tanto que, hombres y mujeres pasarán de un estado de conciencia ingenuo a uno crítico; de hecho, identificó tres estados de la conciencia: semiintransitiva, ingenua transitiva y crítica.

Esta es la explicación acerca de la conciencia semiintransitiva:

La característica principal de esta conciencia, (...) es su casi adherencia a la realidad objetiva, o casi inmersión en la realidad. La conciencia sometida no posee la suficiente distancia respecto de la realidad como para objetivarla y abordarla a modo crítico. A este modo de conciencia lo denominaremos semiintransitivo, (...).

Dada su casi inmersión en la realidad concreta, esta conciencia no llega a percibir muchos de los desafíos de la realidad, o los percibe de un modo distorsionado. La semiintransitividad es una clase de obliteración impuesta por las condiciones objetivas. Debido a esta obliteración, los únicos datos que capta la conciencia sometida son los que se encuentran dentro de la órbita de su experiencia vivida, (...). Los hombres cuya conciencia existe en este nivel de casi inmersión carecen de lo que llamamos percepción estructural, que se reformula permanentemente a partir de la realidad concreta en la aprehensión de los hechos y situaciones problemáticas, (...). Anteriormente, la conciencia popular era semiintransitiva, y limitada a satisfacer desafíos relativos a necesidades biológicas. A lo largo del proceso mediante el cual emerge del silencio, la capacidad de la conciencia popular se amplía de modo que los hombres comienzan a ser capaces de visualizar o distinguir lo que, hasta entonces, no se hallaba claramente delineado. Si bien la diferencia cualitativa entre conciencia semiintransitiva y conciencia ingenua transitiva se puede explicar a través del fenómeno de emergencia debido a transformaciones estructurales de la sociedad, no hay fronteras rígidamente definidas entre momentos históricos que produzcan cambios cualitativos en la conciencia de los hombres. (Freire, 1990, pp. 93 – 94)

Con relación a la conciencia crítica:

El proceso de concientización no puede basarse en ninguna (...) [explicación] defectuosa de las relaciones hombre – mundo. La concientización es viable sólo porque la conciencia de los hombres, aunque condicionada [por el mundo estructural – material], puede reconocer que lo está. Esta dimensión crítica de la

conciencia da cuenta de las metas que los hombres asignan a sus actos de transformación de la realidad. Dado que son capaces de establecer metas, sólo los hombres son capaces de concebir el resultado de sus acciones aun antes de iniciar la acción propuesta. Son seres que proyectan. (Freire, 1990, p. 88)

La conceptualización acerca de este nuevo tipo de conciencia y su relación con la educación, - nuevo en el sentido histórico para América Latina -, fue largamente fundamentado por Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1969).

Al contrario de la concepción bancaria, la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma, (...). En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimiento y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes – educador, por un lado; educandos, por otro – (...). (Freire, 2005, pp. 90 – 91)

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome

al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela – señala Furter – en el espacio imponiéndome una presencia maciza a la cual solo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción, (...)

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B, o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (Freire, 2005, pp. 112 – 114)

El primer tipo de conciencia, entonces, se caracteriza por una *adhesión* del hombre a su realidad concreta, en términos de tiempo y lugar, en otras palabras, un hombre con conciencia semiintransitiva no logra diferenciarse de su soporte (el mundo), es uno más entre los miles de elementos con los cuales co – existe, no tiene pasado ni presente, carece, por tanto, de historicidad; además, no entiende las razones, las relaciones de causa y efecto que explican la realidad concreta a la que se encuentra condicionado, en síntesis: su explicación acerca del porqué de lo real se estriba en el mito, en una especie de distorsión, de ocultamiento de la razón de ser del mundo. La ingenua transitiva es, por otro lado, una especie de primer despertar; marca el camino hacia la criticidad; movimiento de la conciencia que es ingenuo, pues los sujetos aún no logran hallar explicaciones, basadas en la evidencia, acerca de su tiempo y lugar. Son ingenuos en el sentido de que aún no reconocen aquello que los limita y la forma de superar los elementos, situaciones que impiden su humanización.

Por el contrario, un sujeto con conciencia crítica ha logrado entender las razones que explican el mundo que habita; ha reconocido el porqué de su aquí y de su ahora. Ese es, en esencia, su concepto de conciencia crítica: refiere a un individuo que deviene en sujeto, un ser con la capacidad de cuestionar y entender el mundo que lo rodea; que tiene la habilidad de identificar qué límites, personales y estructurales, debe intentar superar para humanizar las condiciones en las que vive y, además, irá descubriendo, en el diálogo educador – educando, la forma para alcanzar dicha superación.

La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose. Liberación que no puede darse sin embargo en términos meramente idealistas. Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como una especie de “mundo cerrado” (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar. Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora. Vale decir que el reconocerse limitados por la situación concreta de opresión, de la cual el falso sujeto, el falso “ser para sí”, es el opresor, no significa aún haber logrado la liberación. (Freire, 2005, p. 47)

Diferenciando el plano material concreto del plano de la conciencia, niveles que, como se dijo, Freire entendió desde una relación dialéctica, este autor logró clarificar el papel de la conciencia crítica en los procesos de cambio; esto es: la posibilidad de que el sujeto identifique objetivamente aquellos límites que impiden su humanización y empiece a actuar en la perspectiva de superarlos. Por consiguiente, en primer término, el materialismo histórico le sirvió a Freire para trascender una ambigüedad y aclarar que la conciencia

crítica contribuye a la transformación, pero que el cambio refiere a la superación de situaciones concretas de opresión. Con ello intentó dejar claro, además, que la educación puede ser un instrumento de transformación en la medida en que su finalidad refiera a la posibilidad y al esfuerzo de aumentar la criticidad de los sujetos, a esto llamó educación problematizadora, educación como práctica de libertad o pedagogía del oprimido.

La preocupación por los límites de la práctica, en nuestro caso la práctica educativa, en cuanto acto político significa reconocer, desde luego, que tiene cierta eficacia. Si no hubiera nada que hacer con la práctica educativa, no habría por qué hablar de sus límites. Del mismo modo, que no habría por qué hablar de sus límites si lo pudiera todo. Hablamos de sus límites precisamente porque, aun sin ser la palanca de la transformación profunda de la sociedad, la educación puede hacer algo en el sentido de esa transformación. He dicho varias veces (pero no hace daño repetirlo ahora) que no fue la educación burguesa la que creó la burguesía, sino la burguesía la que al surgir conquistó su hegemonía y, derrocando a la aristocracia, sistematizó o empezó a sistematizar su educación que, en realidad, venía generándose en la lucha de la burguesía por el poder. La escuela burguesa tenía que tener, necesariamente, como tarea principal la de dar apoyo al poder burgués, (...). Pero el otro lado de la cuestión está en que el papel de la escuela no termina ni se agota ahí. Ésta es sólo una parte de la verdad. Hay otra tarea que cumplir en la escuela a pesar del poder dominante y por causa de él – la de *desopacar* la realidad nublada por la ideología dominante. Obviamente, ésta es la tarea de los profesores y las profesoras progresistas que saben que tienen el deber de enseñar en forma competente los contenidos pero que saben también que al

hacerlo se obligan a desvelar el mundo de la opresión. (Freire, 2001, pp. 58 – 59)

Una vez reconocida la estructura como condicionamiento material en la organización de las sociedades humanas, Freire nunca dejó de insistir en la importancia de la conciencia crítica como fuente o camino de liberación. Esto, al menos en dos sentidos: en principio, es a través de la conciencia, en tanto conocimiento del aquí y ahora subjetivo, que los individuos y los grupos humanos reconocen que son seres con la fuerza necesaria para transformar su realidad. Por otro lado, la conciencia crítica tiene una funcionalidad científica, pues a través de ella el hombre, no sólo se conoce a sí mismo – sus deseos, anhelos, pensamientos, acciones –, sino aprende de forma racional su realidad, identificando así, y a través de la observación/comprobación empírica, las contradicciones sociales a las que tienen que hacer frente. A partir de ese conocimiento racional del mundo, los sujetos y grupos encuentran y deciden la forma más eficaz para transformar las estructuras que los someten. Está lógica, llevó a defender la tesis según cual la conciencia llevaría necesariamente a la acción.

Por otro lado, y como se lee en las anteriores citaciones, en Freire la acción por la liberación ocurre en un escenario en el que los oprimidos y los opresores actúan guiados por intereses algunas veces irreconciliables. Con esto no se refirió, sin embargo, a la lucha entre proletarios y burgueses, sino que, podemos interpretar, partió del materialismo histórico para sugerir que la praxis del oprimido (su conciencia y acción) representa en sí misma una visión de mundo que supera la contradicción entre opresores y oprimidos; pues emerge desde negación de la violencia, de la muerte y del odio entre seres humanos, fundamentos del orden opresor. Este es el sentido que dio a “la lucha de clases como uno de los motores de la historia” (Freire, 2002, p. 86): el conflicto entre dos visiones de mundo en el que la vida y la libertad, como valores auténticos de la conciencia oprimida, se enfrentan a un sistema necrófilo y depredador.

El concepto de clase social, entonces, le sirvió para definir cualitativamente al sujeto histórico que humanizaría el mundo; esto es, los individuos que en su condición de oprimidos han logrado desenvolver su conciencia auténtica (es decir, han encontrado unos intereses comunes que guían su acción) y que desde ella actúan para transformar al mundo y liberarlo.

Las clases sociales no están vacías de conciencia, ni por otra parte su conciencia es un depósito vacío. Manipuladas por las clases dominantes en sus relaciones con ellas, perfiladas por ellas, introyectando sus mitos, las clases dominadas reflejan a veces una conciencia que no les es propia. De ahí su tendencia reformista [y no transformadora de las estructuras]. Atravesadas por la ideología de las clases dominantes, sus aspiraciones, en gran parte, no corresponden a su ser auténtico; le son impuestas por aquellas a través de los más variados medios de manipulación social. (Freire, 2011, pp. 36 – 37)

Ciertamente, una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y comportarse de los que se encuentran envueltos en ella. En los opresores y los oprimidos (...). Esa violencia, entendida como un proceso, pasa de una generación de opresores a otra, y ésta se va haciendo heredera de ella y formándose en su clima general. Clima que crea en el opresor una conciencia fuertemente posesiva. Posesiva del mundo y de los hombres. La *conciencia* opresora no se puede entender, así, al margen de esta posesión, directa, concreta y material del mundo y de los hombres, (...), considerada como una conciencia necrófila. (...). (Freire, 2011, pp. 59 – 60)

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse. Lo importante, por esto mismo, es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en que se encuentran; que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido, sino hombre liberándose. (Freire, 2011, p. 57)

Sobre lo anterior, cabe reafirmar que la acción liberadora de los oprimidos es posible en tanto se desenvuelva la conciencia crítica de los sectores populares, es decir, una visión auténtica y no basada en la opresión como intencionalidad para el establecimiento de la organización social. Por lo tanto, su interpretación de la categoría de clase social se vincula de forma inexorable con la conciencia crítica, no como elemento exclusivo y necesariamente constitutivo del proletariado como grupo social protagónico, tesis que fue defendida por la ortodoxia marxista. Esa vinculación entre ser consciente y clase obrera es inexistente en la obra freireana y lo distancia de una interpretación determinista sobre la conciencia, en tanto consecuencia de la ubicación del sujeto en las relaciones de producción. Al tener una lectura más amplia, su categoría de conciencia se convierte en un atributo que puede develarse en cualquier oprimido, sea o no obrero o proletario. Por consiguiente, la conciencia no está vinculada a ningún sector de los oprimidos en particular, sino que es, por el contrario, una cualidad que puede develarse en quien sufre la violencia y la opresión.

Es cierto, por otra parte, que el uso de la categoría de *oprimido* le trajo a Freire cuestionamientos por su aparente ambigüedad teórica¹²; sin embargo, y desde otra perspectiva, podemos afirmar que realidad en el término oprimido devela el esfuerzo de una asimilación crítica de la teoría marxista, en tanto marco de análisis histórico de los procesos sociales. Pues en su momento – incluso en la actualidad –, en la historia de América Latina no había sido determinante el pensamiento y la participación de los sectores proletarios, ni desde un punto de vista cualitativo (por su capacidad intelectual o acción protagónica) ni cuantitativo (no eran ni son la mayoría de la población).

Cabe recordar que la posible condición de clase de los oprimidos, también denominados por Freire como sectores populares – en oposición a la élite o a la oligarquía –, será posible en tanto este grupo humano debe su conciencia auténtica; esto es: una visión particular y única acerca de sí mismos y respecto de las relaciones hombre – hombre, hombre – mundo, hombre – trascendencia. Tal visión, que debe ser interpretada como las orientaciones básicas para la transformación del mundo, será auténtica en la medida en que exprese una superación dialéctica de las contradicciones resultantes del vínculo oprimidos – opresores. Esa conciencia auténtica, que conduce al oprimido a la acción histórica transformadora, tendrá que llevar a procesos de organización y unidad popular, a partir de los cuales los oprimidos lograrán la energía necesaria para dinamizar la construcción de justicia (Freire, 2005, pp. 183 -191).

Por consiguiente, la condición de clase social en Freire señala no sólo al sujeto histórico cuya función y vocación es la de humanizar al mundo, sino una serie de características conexas a la clase social en tanto categoría histórica, a saber: conciencia crítica, acción concreta en la realidad, organización y unión. Podría decirse que esos son los atributos esenciales de los oprimidos en tanto clase. La importancia de la conciencia crítica radica, además, en que a partir de ella podrá materializarse la acción, la organización y la unión en

la medida en que el conocimiento crítico de la realidad conducirá a la identificación de los intereses y reivindicaciones comunes dentro de un colectivo amplio y naturalmente diverso: los oprimidos.

Puede concluirse, por otra parte, y volviendo a la dialéctica en la teoría de la educación libertaria, que en una primera aproximación al término de conciencia crítica y transformación en Freire, todo cambio es transitorio y nunca definitivo, pues la identificación de los límites no es absoluta. Esto debido a la misma lógica del método: ingenuidad y criticidad son opuestos relacionados de una misma unidad, por tanto, no son entidades en estados puros, no hay sujetos completamente ingenuos, tampoco sujetos completamente críticos. Por tal razón, en principio, todo cambio es parcial, en el sentido en que no significa una plena liberación del hombre sino la superación de límites concretos que están impidiendo su humanización en un determinado *aquí y ahora*.

La educación problematizadora [es] (...) profética, y como tal, esperanzada. De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como proyectos; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo. El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre – mundo. De ahí que

¹² Paulo Freire retomó estos cuestionamientos en *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (2002).

este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos. (Freire, 2005, p. 98)

Todo acto de conquista implica un sujeto que conquista y un objeto conquistado. El sujeto determina sus finalidades, al objeto conquistado, que pasa, por ello, a ser algo poseído por el conquistador, (...). Así como la acción antidialógica, para la cual el acto de conquistar es esencial, es concomitante con una situación real, concreta, de opresión, (...) la conquista creciente del oprimido aparece, así, como un rasgo característico de la acción antidialógica. Es por esto por lo que, siendo la acción liberadora dialógica en sí, el diálogo no puede ser un a posteriori suyo, sin embargo, dado que los hombres estarán siempre liberándose, el diálogo se transforma en un elemento permanente de la acción liberadora. (Freire, 2005, pp. 180 – 181)

De tal forma, toda liberación es la superación de una situación concreta de opresión, que se expresa en un ahora y un aquí específicos. Y dado que el nivel de criticidad deberá ir en constante aumento (Freire, 2005; p. 92 - 93), el sujeto será capaz de reconocer cada vez más límites y mecanismos de opresión; correspondiendo de esta forma a una “búsqueda [que] sólo se justifica en la medida en que se dirige al *ser más*, a la humanización de los hombres” (p. 100); tarea histórica, y en tanto tal, condición siempre inconclusa y esfuerzo permanente de los sujetos que procuran su emancipación. En otras palabras: los cambios son transitorios al ser éstos históricos y corresponder a un tiempo y a un lugar determinados; es decir: al emerger de la conciencia de los sujetos que objetivan la realidad que los desafía y los lleva a actuar para transformarla.



Llegados a este punto es necesario volver a destacar la importancia que tiene el concepto de conciencia crítica, pues es uno de los principales aportes de Freire para argumentar cómo la educación contribuye al cambio social y es síntesis de su propuesta dialéctica. Esto se debe a que, desde su perspectiva ontológica, el hombre y el mundo son particularidades de una misma unidad en conflicto permanente, pero en la que ninguna se impone sobre la otra; no hay determinación, sino condicionamiento y afectación. De tal forma, el mundo estructural no determina al hombre, lo condiciona; a su vez, los sujetos críticos tienen la energía suficiente para transformar la realidad en la que existen¹³.

Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres programados para aprender no habría por qué apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para la liberación, (...). Nuestra experiencia, que incluye condicionamientos, pero no determinismo, implica decisiones, rupturas, opciones, riesgos. (Freire, 2001, pp. 14 – 15).

Esa interpretación debe ser entendida como un avance de Freire para explicar la realidad y el cambio social, pues rompe con el determinismo, enfoque que reducía al sujeto a un simple objeto condicionado por la estructura. También, significó un avance porque superó una visión idealista que defendía que la fuerza de cambio estaba en la capacidad del sujeto de idear otras realidades, desconociendo que la estructura afecta y condiciona lo que el sujeto puede hacer o pensar. Es, en definitiva, una especie de equilibrio teórico entre ambos enfoques del cual emerge una conceptualización de la conciencia que permite entender, como se vio, no sólo el papel transformador de los individuos sino los condicionamientos que dificultan que hombres y mujeres asuman y desenvuelvan su fuerza creadora: uno de los primeros, un estado de conciencia que les impide leer la realidad como algo que se puede cambiar y mejorar.

¹³ Esta relación dialéctica entre el hombre y el mundo fue repetidamente defendida por Paulo Freire de forma explícita, tanto en obras escritas como en conferencias, entrevistas y otro tipo de espacios. El supuesto de mutua afectación e influencia entre el sujeto y la estructura es, sin ninguna duda, uno de los ejes fundamentales de cualquier planteamiento que pueda encontrarse en este autor; incluso, que puede hacerse a partir de él. Ver, por ejemplo, obras como *Pedagogía del oprimido*; *La naturaleza política de la educación*, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, *Política y educación*.

Por consiguiente, toda práctica de la educación popular deberá permitir avanzar en ese objetivo de desenvolver la conciencia crítica de los sujetos y a través de ella facilitar la formación de un pensamiento popular propio – o visión de mundo – sobre el cual fundamentar la unión y organización de los oprimidos en tanto clase social, es decir: en tanto sujeto histórico de transformación social. Lo anterior, el desenvolvimiento de la conciencia crítica y por medio de ésta la formación de un auténtico pensamiento popular, es un paso necesario para empezar a cambiar la sociedad en el sentido de superar múltiples y diversos tipos de opresión. Eso quiere decir que una primera acepción conceptual de la incidencia política refiere a una práctica que contribuye a que los sujetos mejoran su conocimiento sobre la realidad y, consecuentemente, que les da la posibilidad de actuar en la perspectiva de superar los límites que el contexto político, económico o social les impone y que han descubierto y precisado en el acto educativo.

En conclusión, la conciencia crítica, en tanto uno de los objetivos pedagógicos de la educación popular, señala un primer contenido teórico para cualquier práctica que se dé en su interior: la necesidad de contribuir en el aumento de la criticidad de los individuos y los colectivos; esto quiere decir, la posibilidad que el individuo o la comunidad reflexione sobre su realidad y actúe buscando transformarla. Incluso, la relación entre conciencia crítica e incidencia política señala el proceso mediante el cual desde la acción educativa se contribuye a construir una visión de mundo popular sobre la cual fundamentar (dotar de contenido) una praxis destinada, en parte, a influir en las decisiones de Gobierno.

La incidencia política, por tanto, no sólo significaría simple y llanamente la posibilidad de incidir en política pública, sino, por el contrario, tendría que fundamentarse como una mecanismo que contribuya al proceso pedagógico mismo: a que educandos y educadores conozcan mejor la realidad objetiva a la que se enfrentan y, desde ese conocimiento, actúen para generar una serie de supe-

razones concretas de opresión que, gradualmente, confluirán en una forma de organización política y social más incluyente y justa.

Es decir, la incidencia política vendría a significar una práctica o un conjunto de acciones que contribuyen en la creación de un nuevo orden social, cuyas orientaciones serán definidas en el proceso de construcción de un auténtico pensamiento popular. Y como se mencionó, tal pensamiento popular irá emergiendo como parte del proceso pedagógico mismo cuya finalidad es el *desenvolvimiento* de la conciencia crítica. Por tanto, la incidencia política tendría como objetivo último, no sólo la generación de esa posible influencia en los espacios de decisión política, sino la construcción de sujetos políticos e históricos. Esto es: individuos que se reconocen como seres creadores de la realidad, con capacidad de decidir y actuar y que buscan intencionalidades específicas sobre el mundo: la razón histórica de procurar la liberación y la superación de cualquier tipo de opresión.

En otras palabras, la incidencia política contribuiría a la organización y movilización popular, hallando, en el proceso de aumento de criticidad, razones, intereses o cualquier medio o forma que dé campo de posibilidad al surgimiento de la identidad y la unión de los sujetos que participan en el proceso de liberación. Esta última función o utilidad de la incidencia política será fundamental en tanto aporte a la transformación; dado que, y como postuló el propio Freire (2005; p. 183 – 191), en la organización popular reside parte de la energía necesaria para la humanización del mundo.

Más allá de la conciencia crítica: la praxis auténtica, energía para el cambio social

A lo largo de su obra Freire insistió en dos cosas: primero, en la importancia de la conciencia crítica en los procesos de cambio social, pues este concepto señala el tránsito en el que el individuo deviene sujeto y descubre su capacidad de transformar la realidad (aunque se encuentre condicionada por el mundo material – estructural en el que habita). Sin embargo, reconoció, a su vez, que el entorno físico – material, así como las estructuras económicas y políticas, condicionaban lo que el hombre piensa y hace; no obstante, hombres y mujeres no son seres determinados, sino condicionados, pues un sujeto que ha devenido ser crítico se descubre como el creador de toda estructura económica o política y, también, como un ser con la capacidad de transformar su entorno físico material. Por otra parte, Freire también insistió en diferenciar la conciencia crítica de la transformación, pues el reconocimiento de la opresión (y de la fuerza para superarlo) no significa que la realidad concreta haya cambiado. Esta es una lógica que hoy puede parecer muy evidente, no obstante, para este autor significó años de reflexión y escritura.

Esa diferencia, entre conciencia y cambio, lo llevó también a afirmar que la criticidad no es suficiente (sí necesaria) para superar la opresión, sino que la reflexión deberá complementarse con acciones específicas en busca de revertir aquello que limita a hombres y mujeres. A la unión dialéctica entre reflexión y acción le denominó *praxis auténtica*; concepto con el que empezó a destacar la importancia de las acciones para cambiar la realidad, para transformar un mundo concreto que no sólo existía en la mente de los oprimidos. Freire defendió entonces, basándose en la dialéctica, que la

energía para generar cambios surgía cuando la conciencia crítica y la acción sobre el mundo se enriquecen y alimentan de forma mutua; dado que la reflexión permitiría al sujeto identificar el límite y la acción superar éste en la materialidad del mundo tangible.

Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella, es imposible la superación de la contradicción opresor – oprimido. De este modo, la superación de ésta exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella. Es por esto por lo que la inserción crítica y la acción ya son la misma cosa. Es por esto también por lo que el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica – la cual ya es acción – no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es reconocimiento verdadero, (...). Cuanto más descubren, las masas populares, la realidad objetiva y desafiante sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se insertan en ella críticamente, (...). En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión, (...). La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. (Freire, 2005, pp. 51 – 53)

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor.

Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, sino que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis, (...). En el momento en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hom-

bres, en su *vocación ontológica* e histórica de ser más. La acción y reflexión se imponen cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser del hombre. Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual. Por el contrario, estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica, (...) de no ser así, la acción se vuelve mero activismo. (Freire, 2005, pp. 68 – 69)

Lo anterior significó un avance. Pues con el concepto de praxis auténtica Freire logró ir más allá de la explicación idealista sin caer en perspectivas deterministas. Esto se comprueba en su argumento de que la energía para la transformación emergerá tanto de las ideas como de las acciones y, sobre todo, cuando ideas y acciones se complementan de forma dialéctica. Por consiguiente, y aun reconociendo que el hombre está condicionado por lo físico - estructural, demostró dialécticamente la importancia de aquello que piensa y hace el hombre en el sentido de transformar al mundo. Como se lee en su obra, lo que da campo de posibilidad a las acciones de superación de las situaciones límite es el análisis respecto de la realidad objetiva; de igual forma, la acción misma será objeto de reflexión, esto en cuanto se hará necesario mejorarla, precisarla y corregir aquellos errores que han impedido alcanzar las transformaciones deseadas. A esto último lo describió como el saber que se genera de la praxis verdadera: el conocimiento a ser adquirido por el hombre, a partir de su reflexión y acción, en el sentido de la comprensión acerca de cómo cambiar las condiciones de opresión que impiden su vocación ontológica de *ser más*¹⁴.

¹⁴ No puede afirmarse que la obra de Paulo Freire sea una ontología de lo social, en el sentido de una propuesta teórica comprehensiva acerca de la naturaleza última de los fenómenos sociales; es decir: que fundamente un por qué desde el cual puedan responderse preguntas relacionadas con el comportamiento individual y colectivo de los sujetos en campos tan diversos como la economía, la cultura, la educación, etc. Esto es: una fundamentación sobre los procesos de organización, desarrollo y cambio de la sociedad a un nivel general. Sin embargo, Freire sí procuró fundamentar su teoría de la educación en una serie de postulados ontológicos concretos que él mismo desarrolló o que tomó de otras corrientes de pensamiento. Hay dos ejemplos muy claros sobre esto: su presupuesto de que ontológicamente el hombre tiende a la superación de cualquier límite que su entorno le impone, haciendo uso de su capacidad racional y de su acción sobre lo real concreto (esa sería la naturaleza de su ser). En otras palabras, el hombre ontológicamente tenderá a constituirse en sujeto. El otro ejemplo, es su concepción de la historia como una suerte de construcción continua y dialéctica que se crea en la interacción entre sujetos y mundo. Sobre esto ver Freire 2011, 2005. Lo que tomó de otros en el intento de dar solvencia a su propuesta pedagógica fue, por poner un caso, y como ya se ha dicho, categorías como la de lucha de clases y clase social; a las cuales dio al mismo tiempo un uso analítico-histórico y ontológico.

Por consiguiente, Paulo Freire asumió en su explicación algunos de los aportes del materialismo histórico, en la perspectiva de precisar que no sólo la reflexión transforma la realidad, sino la articulación de ésta y la acción organizada de las mayorías que buscan su liberación; dado que son las acciones las que cambian la realidad física y estructural. Sin embargo, no puede decirse que por incluir en su argumentación la importancia de las estructuras, en tanto condicionantes del pensamiento y la acción de los sujetos, hubiera caído en una visión determinista, pues como insistió repetidamente, las lecturas ortodoxas vinculadas a esa corriente habían desestimado la importancia individual y colectiva de hombres y mujeres en los procesos de cambio, dado que según esta perspectiva ontológica, las transformaciones sociales se explican en función del desarrollo de lo económico; esto presuponía la existencia de una evolución natural del sistema de producción que traería consigo cambios en la forma de organización política y social. Por consiguiente, y en tanto el cambio social es naturalmente conexo a los movimientos evolutivos de la economía, no era relevante lo que los hombres y las mujeres pensarán o hicieran, pues este *necesariamente* llegaría.

Así lo volvió a explicar Freire en 1992 (poco antes de su muerte):

Siempre en relación con el futuro, quisiera subrayar otras dos compresiones de la historia, ambas inmovilizadoras, deterministas. La primera es la que ve en el futuro la pura repetición del presente. En general, así es como piensan los dominadores, (...) en esta concepción no hay lugar para la superación sustantiva de la discriminación racial, sexual, lingüística, cultural, etcétera, (...). Otra concepción de la historia, por lo menos tan condicionadora de prácticas como las demás – en cualquier campo, en el campo cultural, el educativo, el económico, el de las relaciones entre las naciones, el del medio ambiente, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las artes, el de la comunicación –, es la que reduce el mañana a

un dato dado. El futuro está determinado de antemano, es una especie de sino, de hado. El futuro no es problemático. Por el contrario, es inexorable. La dialéctica que esa visión de la historia exige, y que tiene su origen en cierto dogmatismo marxista, es una dialéctica domesticada. Conocemos la síntesis antes de experimentar el choque dialéctico entre la tesis y la antítesis. Otra manera de entender la historia consiste en verla sometida a los caprichos de la voluntad individual. El individuo, de quien depende lo social, es el sujeto de la historia, (...). Yo veo la historia exactamente como los teólogos de la liberación entre los cuales me siento muy bien, en total discordancia con las demás compresiones que he descrito antes. Para mí la historia es tiempo de posibilidad y no determinación. (Freire, 2002, p. 39).

De ahí, la denominación “determinista” o “mecanicista”, pues se refería a la capacidad de lo económico de imponerse, “determinar” lo político, lo ideológico y lo social; lo que quiere decir que la propuesta teórica de Karl Marx era leída como la ciencia de lo social; esto es, como la explicación de la razón de ser de la evolución o el cambio de las sociedades. En general, esta lógica indicaba que el capitalismo era el desarrollo natural y necesario (es decir, inevitable en tanto razón de ser de lo social) de un sistema feudal; así como el socialismo era el siguiente y último momento de dicha evolución, (Dos Santos, 2002). Laclau y Mouffe (2004) llaman “lógica de necesidad” a esa cadena de argumentos que se soporta en la premisa de que las sociedades humanas tienen un comportamiento natural que puede ser descrito en forma de leyes universales. “La lógica de la necesidad es una lógica de lo literal: opera a través de fijaciones que, justamente por ser necesarias, establecen un sentido que elimina cualquier variación contingente” (p. 39). Es decir, el socialismo, en tanto que forma de gobierno proletaria y garantía de libertad para la mayoría de la población, se dará, pues es necesario a la evolución de la sociedad económica, por tanto, política y social.

Lo que invalidaría, como señala Paulo Freire, la importancia de las acciones y/o reflexiones de los sujetos sociales; los cuales, estarían participando de una serie de movimientos naturales estructurales que los llevarían a la conciencia de clase y necesariamente a la confrontación con los dominadores.

Dadas algunas implicaciones sociales que se desprendieron de esta postura, tales como argumentar que luego del triunfo de los movimientos revolucionarios y el advenimiento del socialismo se atenderían por fin las demandas de las mayorías que pedían alimentación, educación y salud, empezaron a surgir serios cuestionamientos a la perspectiva determinista¹⁵; críticas que se agudizaron cuando se hizo evidente que la industria capitalista en América Latina no tendría el mismo desarrollo que en Europa o en Estados Unidos y, sobre todo, cuando se constataron las escasas posibilidades de un triunfo armado por parte de las guerrillas revolucionarias que habían quedado en una especie de desamparo luego de la caída de la Unión Soviética¹⁶.

Por lo menos en Latinoamérica, ese es el momento en que se hizo evidente, dentro de la educación popular, que la ortodoxia marxista no lograba explicar de manera solvente el proceso por medio del cual las sociedades pueden transformarse. Como se ha mencionado, la propuesta pedagógica de Freire debe entenderse, entonces, como parte de esa tradición crítica que buscó en el marxismo categorías con las cuales fundamentar su análisis de la realidad, bien económica, educativa o política del continente y no una ciencia u ontología de lo social desde la cual argumentar la necesaria proletarianización de los oprimidos o la necesidad de impulsar, desde la revolución o a través de otros métodos, el desarrollo natural del capitalismo.

Lo anterior permite comprender por qué Paulo Freire defendió la posibilidad de una educación que contribuyera al cambio de la sociedad, pues es en el hecho pedagógico en donde se desenvuelve la conciencia que lleva y conduce a los sujetos a actuar, a no

quedarse en el plano de lo que piensan, reflexionan y sueñan. Y esa actuación, que encuentra su razón de ser en la reflexión crítica, es lo que en definitiva cambiará y humanizará al mundo; el cual naturalmente no avanzará hacia formas más incluyentes y humanas. Esa es la síntesis de su propuesta acerca del cambio, la cual se soporta en conceptos como el de praxis auténtica; esto es, la relación entre pensamiento y acción en tanto particularidades de una misma unidad dialéctica que están en estrecho vínculo y que dependen la una de la otra para aumentar su energía transformadora. En otras palabras, es la praxis la que crea y re - crea al mundo.

La concientización, [por tanto], no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye un unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad. (Freire, 2002, p. 99)

La incidencia política, se fundamentaría, entonces, como una reflexión y una práctica sobre el mundo en mutuo y constante diálogo, dado que las reflexiones y lecturas críticas de la realidad sin fundamento en la acción de hombres y mujeres sobre el mundo no logran transformar las situaciones concretas de opresión; a su vez, las acciones sin reflexión no se soportan sobre las necesidades, anhelos y perspectivas reales de los sujetos que sufren la opresión, menos aún sobre una posible visión de mundo auténticamente popular. La reflexión es necesaria para precisar el por qué, el cómo y el cuándo de la incidencia. A su vez, esa reflexión conducirá a una acción necesaria que buscará un cambio concreto respecto a una situación de opresión; posteriormente, y una vez ocurrida la acción, la reflexión deberá incorporar la acción en sí como objeto de conocimiento para mejorarla y para, a partir de ella, descubrir nuevas acciones que permitan consolidar los cambios alcanzados o, por el contrario, conseguirlos, si fuera ésta la especificidad del proceso.

¹⁵ En *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire cuestionó de forma explícita el argumento de la vanguardia revolucionaria que indicaba que tales demandas sociales serían atendidas después de la revolución, (2005; pp. 173 - 178).

¹⁶ Se mencionó previamente la posibilidad de encontrar en Dos Santos, (2002) una rigurosa reconstrucción de los cuestionamientos al determinismo que dieron origen a la teoría de la dependencia y otras lecturas críticas respecto del marxismo, entre las cuales deberá incluirse a Paulo Freire.

Este proceso de acción y reflexión sobre el mundo, motivado desde la práctica de la incidencia política, no deberá tener sólo un objetivo transformador de orden institucional – estructural, aunque necesariamente lo deberá incorporar, sino contemplar, en el análisis de la realidad objetiva, cualquier situación límite que esté generando algún tipo de exclusión en términos de la comprensión del mundo de los sujetos; es decir, de sus valores y las intermedias subjetivas desde las que se relacionan con su entorno en cualquier dimensión de la vida social, desde la más generales (las relaciones económicas, políticas, etc.) hasta las más específicas (la familia, la vida en comunidad, el cuidado de la infancia, etc.).

Esto se debe a que, y como demostró Paulo Freire, uno de los primeros condicionamientos de los sujetos, que impiden su vocación de *ser más*, es una conciencia semiintransitiva que les dificulta reconocerse como seres creadores, con la capacidad de decidir y actuar sobre su realidad. Además, esa dificultad de desenvolvimiento de la conciencia crítica suele estar asociada a situaciones de violencia generadas por sujetos que, al no diferenciarse de su opresor, y al no poder objetivar la situación que los deshumaniza, perpetúan el daño físico y emocional en sus comunidades, en sus familias y en general en todo tipo de relaciones intersubjetivas.

Casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento [en el que el oprimido devela la situación de opresión en la que se encuentra y se empieza a reconocer como tal] los oprimidos, en vez de buscar su liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Éstos son sus testimo-

nios de humanidad, (...). Los oprimidos, que introyectando la sombra de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la sombra, exigiría que ellos llenaran el vacío dejado por la expulsión con contenido diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad, sin la cual no serían libres. (Freire, 2005, pp. 43 – 45).

Desde esta perspectiva, la incidencia política, que deberá contribuir al desenvolvimiento de la conciencia y la superación de su estado ingenuo o semiintransitivo, será también un instrumento de construcción de paz y reconciliación social, - en definitiva, de profundización democrática -, en tanto permitirá a los que son objeto de acciones violentas reconocerse como sujetos oprimidos que sólo superarán su situación al descubrir su autonomía y diferencia con relación a los fines y medios de aquel que los ha oprimido. Es decir, al reconocer que la violencia no podrá ser la vía para la superación de su condición de oprimidos, sino otro tipo de prácticas basadas en su capacidad de decidir y actuar de manera autónoma, incluso, como afirmó Freire, desde el amor hacia el otro.

Lo anterior refleja un propósito no institucional de la incidencia política en tanto praxis de transformación, derivado de su necesaria correlación con los conceptos que dieron origen a la teoría crítica de la educación popular; esto, y hay lugar para repetirlo, no niega la necesidad del enfoque institucional acerca de esta práctica, sino que intenta trascenderlo y complementarlo. Por otro lado, y al ser la autonomía y la capacidad de decidir los fundamentos de la subjetivación de los individuos, la incidencia política deberá promover dicha autonomía desde la reflexión y la acción, procurando contribuir en la creación de situaciones materiales que le den concreción en lo real, por ejemplo, fomentando el surgimiento de espacios y mecanismos políticos y económicos de participación social, tales como organizaciones civiles, foros, plebiscitos, veedurías, etc. Y haciendo que esa posibilidad de decisión y autonomía empiece a ejercitarse y practi-

carse desde uno de los primeros espacios de socialización: la escuela. De esta forma, la incidencia también participaría en el proceso de profundización democrática que, como se vio, fue el contexto histórico desde el cual empezó a surgir como noción y práctica. En síntesis, la incidencia política también contribuirá en la formación política, en la construcción de ciudadanía y de un tejido social que privilegie las relaciones pacíficas sobre cualquier tipo de violencia u opresión.

Por último, y para concluir, la dialéctica implícita en el concepto de praxis auténtica no diferencia, en términos de momentos y espacios, la reflexión de la acción. Por supuesto, tanto la reflexión como la acción tienen momentos de prelación en el proceso de cambio, pero desde la perspectiva dialéctica lo realmente importante no es qué está primero o en qué espacio ocurre cada cosa (si es en la familia, o en la escuela, en procesos educativos informales, durante la actividad productiva, etc.), sino la relación de interdependencia entre una y otra particularidad.

Estos momentos constituyen la unidad – y no la separación – de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión. Sin embargo, como estos momentos no existen, en términos auténticos, a no ser como unidad y como proceso, cualquiera de ellos que, en determinado instante, sea el punto de partida, no sólo requiere al otro, sino que lo contiene, (Freire, 1984, p. 31). Es esa conexión íntima y su materialización concreta lo que generará la energía transformadora. (Freire, 2005, pp. 105 – 106).

De ahí, nuevamente, la necesidad de fundamentar la incidencia política desde ese concepto, en tanto instrumento de cambio social.



La acción dialógica y la necesidad de ir más allá del hecho pedagógico para construir otros mundos posibles

Se ha argumentado por qué las categorías de conciencia crítica y praxis auténtica tienen vigencia en tanto conceptos para explicar cómo la educación popular, y las prácticas asociadas a ésta, pueden contribuir a transformar realidades de opresión. Sin embargo, la acción dialógica y la posibilidad de que nuevas visiones de mundo emerjan como resultado del diálogo entre el educador y el educando es lo que da contenido temático - conceptual a la categoría de transformación social en Paulo Freire, más allá del reconocimiento de los límites subjetivos y concretos y de la necesidad de actuar para superarlos.

El concepto de diálogo en Freire y la posibilidad de que a partir de él surja un nuevo conocimiento sobre lo que es y puede ser el mundo se fundamenta nuevamente en el método dialéctico. Pues según la teoría educativa freireana, la razón de ser del educador es la de enseñar al educando a conocer el mundo para transformarlo según sus deseos y anhelos. Sin embargo, el problema radica en que el hecho cognoscible, en tanto generación de conocimiento que se da en la relación entre quien enseña y quien aprende, sólo ocurre cuando educador y educando se afectan de manera mutua; esto es: cuando ambos sujetos, ciertamente situados desde lugares de conocimiento distintos, hacen síntesis de lo que cada uno sabe e ignora; lo que implica que dialoguen, que se escuchen y se reconozcan como sujetos conocedores. De lo contrario, y si el conocimiento del educador se impone al educando, no se genera un nuevo saber acerca de la realidad y del mundo, sino que se perpetúa lo que el

educador cree conocer. En caso de que esto último suceda, el hecho cognoscible, la generación y apropiación de conocimiento, no habrá tenido lugar; por consiguiente, ni educador ni educando sabrán qué límites transformar, menos aún la forma para hacerlo.

A esto se refirió Freire cuando afirmó:

A través [del diálogo] se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador – educando con educando – educador. De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto, educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. (...) Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles. (Freire, 2005, p. 92)

Cuando Freire habló de la acción dialógica como la forma en que los sujetos logran conocer y generar un nuevo saber sobre el mundo, estaba haciendo referencia, sobre todo, al vínculo entre educador y educando y al hecho pedagógico que podía ocurrir en la escuela o en espacios de educación no formal. Sin embargo, su propuesta adquiere más fuerza si esas conclusiones se leen bajo la perspectiva y las implicaciones que subyacen a los vínculos que existen entre opresores – oprimidos y en la unidad mundo viejo – mundo nuevo. Esto quiere decir que el conocimiento que pueda emerger de los sectores oprimidos, producto de los procesos de educación popular dialógica, contiene las orientaciones para superar no solo los límites que la realidad concreta impone a hombres y mujeres en forma de situaciones puntales de opresión, sino un saber desde el cual se puede constituir un orden social nuevo, en el sentido de un orden que en tanto construido con base en el saber y visión de mundo (cultura) de los oprimidos es la antítesis de la organización económica y social construida a partir del saber y la visión de mundo de los opresores.

Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores – oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos [un mundo nuevo]. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose. (Freire, 2005, p. 47)

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorno problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento, (...). Mas decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres (...). Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. (Freire, 2005, pp. 105 – 106)

La visión de mundo de los oprimidos, es decir, la forma en que leen, interpretan, pronuncian una nueva realidad y actúan sobre ella, se consolidará en la medida en que su conocimiento sobre el mundo se vuelve cada vez más auténtico y crítico y ese proceso ocurre en el hecho pedagógico. Por consiguiente, y aunque no fue expresado por Freire de esta manera, podemos concluir, siguiendo el mismo método dialéctico, que la participación de la educación en los procesos de cambio podría ir más allá del desenvolvimiento de la concien-

cia crítica y vincularse con la posibilidad de contribuir a crear, desde el diálogo educador – educando, educador – oprimido, nuevas visiones acerca de lo que puede ser un orden social diferente respecto a una organización económica y política que excluye a la mayoría. La dificultad que se presenta respecto a esta conclusión se refiere a la necesidad de encontrar maneras, instrumentos, prácticas, para que dicha visión de mundo de los oprimidos, que se ha ido formando en el proceso pedagógico, trascienda la exclusividad de la escuela o de los espacios formativos no formales y empiece a ser reflexionada, comprendida y conocida por los sujetos que no han participado del hecho pedagógico, pero que en su condición de oprimidos pueden enriquecerla, en el encuentro dialógico, y actuar para que se concrete en la realidad material del mundo. Esa es una de las intencionalidades y propósitos para fundamentar conceptualmente la incidencia política en tanto posible instrumento para que la visión de mundo de los oprimidos no quede encerrada en el espacio y en las personas que han participado del proceso educativo y, por el contrario, puede ser reflexionada y mejorada por hombres, mujeres y colectivos que dedicados a otras prácticas sociales (como la económica o política) están en la búsqueda de otros mundos posibles. En pocas palabras, para que la incidencia política sea un instrumento de comunicación entre el proceso pedagógico y la sociedad en su conjunto.

La incidencia política como construcción de hegemonía popular o articulaciones universales hegemónicas

Recordemos que en la obra freireana se encuentra una explicación de lo social como confrontación entre unidades opuestas que se contradicen, entran en choque y se superan. No obstante, sus argumentaciones casi nunca caen explícitamente en el plano de la resolución, sino en una dialéctica de orden no resolutivo en el que la superación de las contradicciones es sólo transitoria, incremental y nunca definitiva. La insistencia de Freire en el carácter transitorio y paulatino del cambio social no lo hace un autor ortodoxo; lo que es lo mismo, lo acerca a comprensiones no necesarias de lo social. Esto debido a que la transitoriedad presupone que los conflictos sociales, contrario a la tesis ortodoxa, no tendrán una resolución definitiva, sino que los antagonismos/conflictos sociales representan límites en torno a los cuales es posible avanzar en un proceso de humanización. Y aunque, si bien Freire insiste en el carácter antagónico e irreconciliable de los intereses de clase, es decir, presupone que la intencionalidad sobre el mundo del sujeto histórico de transformación (el *oprimido*, en tanto clase social) es naturalmente opuesta a los deseos y anhelos de quien oprime (Freire, 2005), también reitera en varias oportunidades la necesidad de leer el concepto de clase social de acuerdo con los contextos históricos específicos. Esto le llevará a afirmar que, en determinadas circunstancias, ambas clases sociales podrán identificar y actuar en torno a objetivos comunes.

Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica y social. Tiene, por lo tanto, historicidad. Cambia

de tiempo – espacio a tiempo – espacio. La lucha no niega la posibilidad de acuerdos, de arreglos entre las partes antagónicas. En otras palabras, los arreglos y los acuerdos son parte de la lucha, como categoría histórica y no metafísica.

Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social, que interesa a las clases sociales, les plantea la necesidad de entenderse, lo que no significa que estemos viviendo un tiempo nuevo, vacío de clases sociales y de conflictos. (Freire, 2002, pp. 39 – 40)

Del anterior argumento se desprenden por lo menos dos ideas fuerza que interesan para continuar la reflexión sobre la incidencia política en tanto *praxis* de transformación social. Por un lado, Freire reconoce la existencia de clases para sí: los oprimidos que desde su reflexión y su acción van conociendo la realidad en la que se encuentran y procuran humanizarla. O lo opresores, quienes, a través de su unión - acción, intentan perpetuar un mundo injusto y violento. Son los oprimidos, en tanto clase para sí – con intereses propios y una visión de mundo dialécticamente opuesta a la opresión- quienes naturalmente lucharán por superar todo tipo de opresión, signifique esto un punto de acuerdo o un interés irreconciliable con quien domina. Como se dijo, la incidencia política, en el marco de la educación popular, puede entenderse en tanto práctica a través de la cual quienes han sido oprimidos buscan, por medio de la conciencia crítica y la acción sobre el mundo, transformar su realidad, en el sentido de humanizarla. Sin embargo, y siguiendo el carácter histórico del concepto de clase social propuesto por Freire, la incidencia política representaría también un ejercicio aún más amplio: el esfuerzo no sólo de definir aquellos objetivos e intereses comunes que permitirán la unión y organización de los sectores populares, sino la posible identificación y acción transformadora respecto de aquellos límites o situaciones de opresión que podrían movilizar, llevar a actuar a gran parte del todo social.

De tal forma, y además de ser instrumento para el desenvolvimiento de la conciencia crítica, una acción concreta sobre el mundo material y un instrumento para dinamizar la unidad popular, la incidencia política sería, a su vez, una práctica social desde la cual no sólo plantear uniones amplias dentro de los sectores populares, sino articulaciones entre clases sociales en la perspectiva de transformar y humanizar al mundo. Por supuesto, el contenido de tal articulación se definirá como parte de una nueva visión o ideología popular. Leer la incidencia política desde esta perspectiva es, también, empezar a establecer una relación entre Paulo Freire y Antonio Gramsci, en tanto autores complementarios desde los cuales pensar los procesos de emancipación y reivindicación social. Esto es así porque, y como se verá, uno de los principales aportes de Gramsci a la teoría del cambio es su concepto de hegemonía y superestructura, categorías según las cuales la liberación es el esfuerzo permanente de construcción de pensamiento popular y la posibilidad de que a partir de él los individuos y los grupos sociales se articulen en perspectiva de construir un nuevo orden, más humano, justo, incluyente y participativo.

Desde Gramsci es posible, entonces, reafirmar la premisa de Freire acerca de la importancia de la construcción de visión de mundo de los oprimidos como fundamento de la transformación y como semilla de unión e identidad popular. Incluso, desde Gramsci podría plantearse una respuesta diferente al carácter aparentemente irreconciliable de los intereses de las clases sociales, intentando de esta forma superar algún tipo de esencialismo presente en la obra de Paulo Freire. Dado que, y profundizando en la lectura que de él hicieron Laclau y Mouffe (2004), en Antonio Gramsci empieza a perfilarse un nuevo entendimiento de lo social como algo contingente, relacional, posible, no *apriorístico* que puede transformarse desde las articulaciones hegemónicas basadas en la cultura o ideología popular; la cual está en permanente construcción; por lo tanto, las uniones, así como los intereses de las clases sociales, no son definitivos ni irreconciliables.

En principio, Freire y Gramsci coinciden al afirmar que la unidad e identidad de los sujetos no se explica desde el concepto estructura (la economía o los sistemas de producción), sino que la razón de la unión popular, de los oprimidos, se fija en el plano supraestructural complejo; esto es, lo que denominó ideología o la concepción de mundo de los subalternos:

Se lee a menudo en [...] narraciones históricas la expresión genérica: “relaciones de fuerzas” favorable o desfavorable. Así, abstractamente, esta expresión no explica nada o casi nada: por lo general repite el hecho que se debe explicar, se incurre en una tautología (...). Además, en la expresión “relaciones de fuerzas” hay que distinguir diversos momentos o grados: me parece que pueden distinguirse tres fundamentales:

1. hay una relación de fuerzas sociales estrictamente ligada a la estructura: ésta es una relación objetiva, es un dato “naturalista” que puede ser medido con los sistemas de las ciencias exactas o matemáticas. Sobre la base del grado de desarrollo de las fuerzas materiales de producción se dan distintos agrupamientos sociales, representando cada uno de ellos una función y una posición en la producción misma. Este alineamiento fundamental da la posibilidad de estudiar si en la sociedad existen las condiciones suficientes y necesarias para su transformación; da la posibilidad de controlar el grado de realismo y de factibilidad de las diversas ideologías que han nacido en su propio terreno, en el terreno de las contradicciones que tal alineamiento ha generado durante su desarrollo.

2. un momento siguiente es la “relación de fuerzas” políticas, o sea la evaluación del grado de homogeneidad y de autoconciencia alcanzado por los diversos agrupamientos sociales. Este “momento” puede ser escin-

dido, a su vez, en diversos momentos, que corresponden a los diversos grados de la conciencia política, tal como se han manifestado hasta ahora en la historia. El primer momento, el más elemental, es el económico primitivo: un comerciante se siente solidario con otro comerciante, un fabricante con otro fabricante, etcétera, pero el comerciante no se siente, aún no se siente solidario con el fabricante; esto es, se siente la unidad homogénea del grupo profesional, pero todavía no la del agrupamiento social. Un segundo momento es aquel en que se alcanza la conciencia de la solidaridad de intereses entre todos los miembros del agrupamiento social, pero todavía en el campo puramente económico. En esta fase económico – política, se plantea la cuestión del Estado, pero en el terreno de la igualdad política elemental, porque se reivindica el derecho de participar en la administración y la legislación y de modificarlas, de reformarlas, en los marcos generales existentes. Un tercer momento es aquél en el que se alcanza la conciencia de que los intereses propios “corporativos”, en un desarrollo actual y futuro, superan los límites “corporativos”, esto es, de agrupamiento económico, y pueden y deben pasar a ser los intereses de otros agrupamientos subordinados; ésta es la fase más estrictamente “política” que marca el paso definido de la pura estructura a las superestructuras complejas, es la fase en la que las ideologías germinadas anteriormente entran en contacto y en oposición hasta que una sola de ellas, o al menos una sola combinación de ellas, tiende a prevalecer, a imponerse, a difundirse sobre toda el área, determinando, además de la unidad económica y política, también la unidad intelectual y moral, en un plano no corporativo, sino universal, de hegemonía de un agrupamiento social fundamental sobre los agrupamientos subordinados (...)

3. el tercer momento es el de la “relación de fuerzas militares” que es el inmediatamente decisivo en cada ocasión. El desarrollo histórico oscila continuamente entre el primer y el tercer momento, con la mediación del segundo. (Gramsci, 1981, pp. 169 – 170)

En el anterior fragmento del Tomo II de los Cuadernos de la Cárcel (Cuaderno 4, 1930 – 1932), Gramsci parece superar una visión economicista y racionalista del cambio social, dado que, si bien reconoce el momento estructural en el proceso de las relaciones de fuerza, es decir, en el estudio de estimación de la capacidad de cada agente (subalternos/burguesía) en términos de organización, cohesión y energía transformadora, desestima que la solidaridad que emerge como resultado de la posición estructural individual/grupal sea la razón última para explicar y generar una articulación universal de los sujetos.

Por el contrario, una posible unidad política, económica, intelectual y moral de carácter universal ocurre cuando se produce la hegemonía de una ideología sobre otra y a esto le denominó *superestructura compleja*. Es evidente que en esa explicación hay una profunda ruptura respecto a la concepción de la unidad de los sujetos y la conexas inclinación de las relaciones de fuerza, pues se sugiere de forma explícita que la unidad puede ser universal y que dicha posibilidad se fundamenta en el hecho de imposición de una concepción de mundo sobre otra. Esto quiere decir, en el fondo, que Gramsci previó una unidad política que trascendía los límites de clases y por tanto la posición de los sujetos dentro del sistema de producción capitalista, fundamentada en una visión de mundo (ideología) lo suficientemente comprensiva para agrupar a esa diversidad de sujetos sociales. Sin embargo, no desconoce en su argumentación la importancia de un momento económico – corporativo y político incipiente en el cual la solidaridad (uno de los motivos de la unión, la organización y la movilización popular) se basa sobre todo en el lugar que el sujeto ocupa en la estructura eco-

nómica y su vinculación, podríamos decir, racional en términos de compartir intereses homogéneos en tanto grupos subalternos.

Por otra parte, y al sugerir que el momento político es en el que se concreta la unidad universal en torno a una ideología hegemónica, Gramsci se desvincula aún más de los enfoques ontológicos de lo social estribados en perspectivas economicistas/estructurales y en su remplazo defiende lo social como ontológicamente político, esto es: una sociedad humana en la que las identidades de los sujetos que la componen, así como su posibilidad de unión universal en torno a objetivos comunes y compartidos, no se explica debido a la posición individual o colectiva en el sistema de producción, sino en la medida en que crean ideologías que pueden constituirse como hegemónicas y en torno a las cuales los sujetos se articulan y unen.

Cabe añadir que la hegemonía como proceso de imposición de una unidad sobre otra (en este caso la superposición de una ideología sobre otras) parece presuponer en Gramsci el carácter transitorio de todo tipo de unidad e identidad de los sujetos, pues en la historia ninguna posición hegemónica es absoluta ni mucho menos atemporal. Por el contrario, una hegemonía se sobrepone a otra y alguna condición que fue hegemónica puede dejar de serlo y, a su vez, volver a convertirse en preponderante¹⁷.

Es en ese marco de comprensión sobre el concepto de hegemonía que debe analizarse el significado profundo de esta cita de Paulo Freire:

En este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica. (Freire, 1984, p. 107)

¹⁷ Ver por ejemplo textos como: *La cuestión de la lengua y las clases intelectuales italianas* (1981, pp. 73 – 76); *Para la formación de las clases intelectuales italianas en la alta Edad Media* (1981, pp. 85 – 88).

Es evidente que Freire sugiere que la contrahegemonía es una estrategia hacia la transformación social que la educación popular puede contribuir a instrumentalizar; es decir: vio en Gramsci a un teórico del cambio y probablemente entendió la contrahegemonía como una especie de oposición y de acción, desde la auténtica visión de mundo de los oprimidos que la educación crítica ha contribuido a desenvolver y consolidar, a un orden hegemónico opresor. En esa línea, también podríamos asegurar que la incidencia política será, a su vez, un instrumento para la construcción de la contrahegemonía popular que, en ese caso, halla parte de su contenido y de sus orientaciones básicas en el proceso pedagógico liberador. Sin embargo, no puede olvidarse que para Freire ninguna oposición tiene sentido en sí misma, sino que constituye un momento del proceso en el que surgen nuevas propuestas que superan las contradicciones; de tal forma, está reiterando que la transformación se relaciona con la posibilidad de continuar en el proceso de construcción de la visión de mundo popular como nuevo orden hegemónico, esto es, como la concepción sobre la vida en comunidad en torno a la cual se agrupan los sujetos de forma universal y que se define, en general, como una organización justa y en la que paulatinamente se van creando las condiciones estructurales y subjetivas para superar cualquier forma de opresión.

En síntesis, Freire pareció leer la contrahegemonía como una estrategia de cambio y humanización, aunque no llegó ahondar en esa relación. Por consiguiente, no argumentó del todo que, además de la conciencia crítica, la educación también está llamada a contribuir en la constitución de la ideología popular en torno a la cual los sujetos se articularán y unirán, aunque esto sea de forma transitoria. En esa lógica, la conciencia crítica será un mecanismo cuya funcionalidad no solo está enfocada hacia el descubrimiento de la razón de ser de la opresión y la realidad, sino que se constituirá como un vehículo de reflexión, e incluso de expresión no solo racional, sino simbólica, emocional, de una forma diferente de ver y entender el mundo que en sí misma representa la posible unidad

universal de los sectores oprimidos y el consecuente esfuerzo por hacerla prevalecer en la realidad; es decir, la intención de transformar la sociedad en el sentido de dichas orientaciones.

Ahí una comprensión más amplia de la dimensión política de la educación que trasciende el compromiso con la criticidad de los sujetos y asume la necesidad de aportar en la construcción de una visión de mundo (ideología) popular que deberá irse concretando en la organización económica, en la forma de concebir y construir las escuelas, en sus prácticas y marcos políticos constitucionales o legales, en la relación de los sujetos entre sí y con su entorno; en pocas palabras, en toda práctica social.

Debe reconocerse que bajo la perspectiva de contribución de lo educativo en la constitución de la ideología popular y del esfuerzo de posicionarla como visión hegemónica se reitera la necesidad o la exigencia de algún vehículo, práctica o instrumento de intermediación con otras prácticas sociales que abra ventanas de oportunidad para ir comunicando, compartiendo el proceso mismo de configuración ideológica que se da en la praxis pedagógica y adelantando, simultáneamente, el esfuerzo de posicionamiento como visión compartida para la estructuración de la vida en sociedad. Estamos hablando de la incidencia política como medio o plataforma de comunicación de la visión de mundo de los oprimidos que está en permanente reflexión en el marco del quehacer educativo y que deberá entrar en diálogo con otros procesos de consolidación y emergencia de pensamiento popular; esto con el fin de que en dicho encuentro se vayan perfilando y clarificando los posibles puntos de articulación hegemónica de carácter universal, aunque, como se dijo, sean transitorios.

De lo contrario, la riqueza del hecho cognoscente, en tanto contribución a la criticidad y al desenvolvimiento de una nueva concepción de mundo, se vería disminuida al quedar reducida en la relación/espacio educativo y a la dificultad de trascender en su vín-



culo/afectación respecto de otras prácticas sociales. Es probable, y con ánimo de remarcar aún más la tensión, que una de las mayores dificultades que ha encontrado la educación como práctica social haya sido la de salir del hecho pedagógico en sí y llevar más allá de la relación educando – educador sus aportes en la configuración de una posible ideología popular cuyo contenido podría permitir la unidad universal entre los oprimidos y más allá de ellos.

Lo anterior se puede demostrar en el hecho de que incluso el mismo Freire (2005) concibió esa tarea como parte de la función de otro tipo de liderazgos, revolucionarios o políticos, pero no esencialmente vinculados con las organizaciones o el ámbito educativo. Por su parte, Gramsci estribó en el partido político la responsabilidad última de la orientación política frente a los grupos subalternos. No obstante, y con base en los hechos históricos recientes, se hace posible poner en cuestionamiento dichos enfoques; en principio, porque en el siglo XXI existen pocas claridades sobre la legitimidad de un solo liderazgo político transformador; además, el partido de naturaleza obrera tampoco ha representado en el continente un punto de unión universal general y menos aún ha logrado consolidar su propuesta política de un Estado proletario.

Sumado a todo ello, el partido político de vocación no obrera se enfrenta en la actualidad a una profunda crisis de credibilidad social que pone todavía más en cuestión su participación en el proceso de orientación popular. De ahí la oportunidad de pensar la educación (por consiguiente, a las organizaciones o Movimientos de Educación Popular) como una práctica social que necesita salir de sí misma, trascender el hecho y el espacio educativo en sí y reflexionar cuál podría ser su aporte en el proceso de cambio de la sociedad más allá del desenvolvimiento de la conciencia crítica de los sujetos. Lo que significa, en otras palabras, asumir parte del liderazgo político, esto es: la identificación de las intencionalidades de transformación, aportar en la construcción ideológica popular y su materialización en situaciones concretas. Lograr esto, requiere

de nuevos instrumentos o prácticas que se articulen de forma orgánica a la acción educativa en aula y fuera de aula, es decir, al diseño y a la implementación del currículo, a las metodologías de aprendizaje, a la educación no formal y, por supuesto, que se relacionen de forma dialéctica con la conciencia que está en vías de desenvolvimiento o ha logrado alcanzar algún nivel de criticidad; dado que, como se argumentó, la posible visión de mundo acerca de una sociedad nueva nace de la conciencia oprimida auténtica y se fortalece en términos de autenticidad en la medida en que se pone en práctica y se vuelve a reflexionar sobre ella. Ahí el fundamento y la necesidad teórico - práctica de la incidencia política como un instrumento a través del cual la educación popular puede asumir nuevos aportes en los procesos de transformación social.

A modo de conclusión, la incidencia política como construcción de nodos discursivos y estrategia para la construcción de hegemonía popular

Como se dijo, en la defensa teórica de esta posible acción política desde la educación es necesario avanzar hacia una comprensión de lo social como algo no sólo político sino contingente. Queda claro, por un lado, que lo social puede ser entendido como naturalmente político dado que es en el plano de la supraestructura compleja en dónde los sujetos encuentran la posibilidad de unión universal en torno a una ideología hegemónica. Eso significa, en últimas, que en lo político se encuentra la energía social suficiente para el desarrollo de la historia, es decir: para la transformación de la sociedad que, en el caso de Gramsci y Freire, refiere a la posibilidad de un mundo nuevo, en tanto superación de los límites del orden burgués y, sobre todo, en la medida de la posibilidad de eliminar todo tipo de opresión concreta entre sujetos.

En nuestro caso, y dado el diálogo con Freire y a la necesidad de leer la incidencia política desde los conceptos esenciales de la educación popular, es fundamental buscar en Gramsci una explicación no esencialista de la unidad de los sujetos y enmarcar esa tesis en la necesidad de fortalecer el vínculo de la educación con los procesos de transformación social; esto es, buscar conectar la pedagogía crítica con otras prácticas sociales en la perspectiva de su contribución en la formación y concreción en lo real de la visión de mundo de los sectores oprimidos. Esa misma necesidad es la que fundamenta a la incidencia política como praxis de transformación social, es decir, como un proceso de reflexión – acción que tiene como razón de ser la posibilidad de conectar a la educación

popular con otras prácticas sociales para que en ese diálogo se fortalezca la visión de mundo de los oprimidos y se avance en su posicionamiento hegemónico. Por tal motivo, la incidencia política es un instrumento de hegemonía como estrategia de transformación social; esto es, de un proceso de articulación de los sujetos que tiene como propósito fijar identidades transitorias desde las cuales superar ciertos límites y conflictos sociales.

Por consiguiente, la parte contingente de Gramsci, en la cual avanza hacia una comprensión de lo ontológico como naturalmente político y, por tanto, de lo social como algo posible y no necesario, permite dar pasos hacia ese propósito. Esa es la parte de Gramsci que Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004) desarrollan y lo que los lleva a concluir que ciertamente Gramsci representa apenas el inicio de la ruptura del entendimiento de lo social más allá de las perspectivas ortodoxas, es decir: de aquella visión necesaria que leyó el materialismo histórico como una ciencia que había logrado explicar desde los movimientos de la estructura la evolución de las sociedades humanas.

Si la objetividad social, a través de sus leyes internas, determinará todo tipo de arreglo estructural existente – como preconiza una concepción sociológica de lo social – no habría espacio para re – articulaciones hegemónicas contingentes – ni tampoco, desde luego, para la política como actividad autónoma -. A los efectos de que la hegemonía sea posible, el requerimiento es que elementos cuya propia naturaleza no los predetermina a entrar en un cierto tipo de articulación, más bien que en otro, se ven, sin embargo, configurados de un cierto modo como resultado de una práctica externa a ellos, (...) Pero hablar de *articulación contingente* es enunciar la dimensión central de la “política”. Este privilegio atribuido al momento político en la estructuración de lo social es un aspecto esencial de nuestro enfoque,

(...). La consecuencia es que nuestro enfoque concibe a la universalidad como universalidad *política* y, en tal sentido, como dependiente de las fronteras internas de la sociedad. Esto nos conduce a lo que es quizá el argumento central de nuestro libro, que se vincula con la noción de *antagonismo*. Hemos explicado por qué, en nuestra opinión, ni las oposiciones reales (...) ni la contradicción dialéctica pueden dar cuenta de la relación específica que denominamos antagonismo social. Nuestra tesis es que los antagonismos no son relaciones *objetivas* sino relaciones que revelan los límites de toda objetividad. La sociedad se constituye en torno a sus límites que son los límites antagónicos (...). (Laclau y Mouffe, 2004, pp. 12 – 14)

De tal forma, desde una perspectiva política como ontología de lo social, las articulaciones de los sujetos en torno a lo que estos autores llaman puntos nodales (unidades discursivas en las que las particularidades – los sujetos o grupos sociales - de una sociedad pueden sentirse representadas de forma transitoria, es decir, contingente) representan en sí mismas la hegemonía, una estrategia política para la articulación de diversos sujetos (sin considerar lo que tradicionalmente se denominó clase social) en torno a discursos (el equivalente a visiones de mundo) en los que se genera la energía suficiente para trascender los límites de una sociedad, es decir, un límite social resultado de una relación antagónica, en tanto límite y no posibilidad resolutive absoluta, entre particularidades.

Pero si es cierto que uno de los peligros que amenazan a la democracia es la tentativa totalitaria de querer sobrepasar el carácter constitutivo del antagonismo y negar la pluralidad para restaurar la unidad, ella corre también otro peligro que es el exactamente opuesto. Este consiste en la ausencia de toda referencia a esa unidad que, si bien es imposible, es, sin embargo, un

horizonte necesario para impedir que, en ausencia de toda articulación entre las relaciones sociales, se asista a una implosión de lo social, a una ausencia de todo punto de referencia común. Esta disolución del tejido social causada por la destrucción del cuadro simbólico es otra forma de desaparición de la política. A diferencia del peligro totalitario, que impone articulaciones inmutables de manera autoritaria, se trata en este caso de la ausencia de articulaciones que permiten establecer significaciones comunes a los diferentes sujetos sociales. Entre la lógica de la completa identidad y la de la pura diferencia, la experiencia de la democracia debe consistir en el reconocimiento de la multiplicidad de las lógicas sociales tanto como en la necesidad de su articulación. Pero esta última debe ser constantemente recreada y renegociada, y no hay punto final en el que el equilibrio sea definitivamente alcanzado. (Laclau y Mouffe, 2004, pp. 234 – 235)

Ciertamente, y aunque Laclau y Mouffe dicen llevar más allá la ruptura de Gramsci, en su obra *Hegemonía y estrategia socialista* no es del todo claro de dónde emerge el contenido discursivo de dichas unidades, por tanto, de nuevo Freire y Gramsci significan un complemento, pues, como se vio, es esencial que el contenido de cualquier punto de articulación, en la perspectiva de cambio social, deberá surgir de la visión de mundo de los oprimidos, lo que Freire llamó cultura popular y Gramsci ideología. Lo que ciertamente debe remarcarse es que esa articulación tendrá un carácter universal y transitorio, como se lee en la anterior cita, esto último en la medida en que los sujetos se sientan representados en la unidad discursiva hegemónica y que dicha unidad signifique la superación de un límite social.

Nuevamente, la educación estaría llamada a reflexionar y participar en creaciones discursivas que signifiquen la creación de

punto nodales; articulaciones hegemónicas en las que la sociedad avance en clave de la eliminación de límites cuya materialización en lo real significa, por ejemplo, el hambre de millones de personas, las dificultades para acceder a educación de calidad, la destrucción del entorno natural, entre otra serie de situaciones que amenazan y deshumanizan a millones de sujetos en el mundo.

La forma de contribuir a revertirlas exige, entonces, una articulación entre el hecho pedagógico, el desenvolvimiento de la conciencia crítica de los sujetos y la posibilidad de que el liderazgo educativo logre trascender los hallazgos de ese proceso de lo propiamente educativo y los vincule con otra serie de prácticas sociales con las que fortalecer y co – construir esas unidades discursivas de articulación hegemónica. La anterior sería la utilidad de la práctica de la incidencia política, en el sentido de praxis de transformación que emerge desde la educación popular y que permitiría llevar más allá del hecho y espacio educativo en sí la visión de mundo que se va construyendo en la relación educador – educando, ya que en torno a ella podrían darse acuerdos y articulaciones entre un número amplio de sujetos; en otras palabras, esa visión de mundo contiene, si lo social se entiende como ontológicamente político, la energía para transformar la sociedad.

Y puesto que esa visión se co – construye en el hecho pedagógico, la incidencia política, en tanto que instrumento de construcción hegemónica, es decir, de transformación social, deberá facilitar al liderazgo educativo, o a cualquier sujeto que participe de él, comunicar la concepción de mundo (discurso) que se construye en los procesos de educación popular, pues allí, empezarán a perfilarse posibles puntos de articulación entre individuos que lleven a la superación de un límite social. Esa es una propuesta de fundamentación de la incidencia política en su dimensión instrumental, es decir, como reflexión y práctica que contribuye, en su

vinculación con los procesos educativos críticos, a la humanización de las sociedades modernas, a la construcción de justicia social.

Conclusiones

La pregunta y los sentidos de la incidencia política desde la educación popular y la teoría de cambio social

Esta investigación comenzó con esta pregunta: ¿en el marco de la educación popular, puede la incidencia política entenderse como una praxis de transformación social en el siglo XXI? Para responderla tuve que volver sobre los textos canónicos de la educación popular, la mayoría de ellos de Paulo Freire y algunos análisis históricos de autores como Carlos Alberto Torres, Marco Raúl Mejía y, sobre todo, Adriana Puiggrós.

Para responder, entonces, profundicé en un estudio holístico de Paulo Freire (entre otros) y logré identificar una serie de conceptos que son centrales al momento de argumentar la contribución de la educación en los procesos de cambio. En principio, precisé que la conciencia crítica, la praxis auténtica y el método dialéctico son categorías necesarias para pensar la transformación social en el siglo XXI y suficientemente trabajadas como para hacer las veces de fundamento para la reflexión acerca de las prácticas sociales con intencionalidad de cambio.

Por lo tanto, la incidencia política es, al igual que la educación popular, una praxis de transformación si contribuye en el desenvolvimiento de la conciencia crítica y en acciones que, inspiradas en esa conciencia, procuran la superación de límites sociales como la pobreza, la exclusión, la destrucción cultural y familiar de los sectores populares, etc. En otras palabras, la intencionalidad política es el vínculo entre educación e incidencia.

Por supuesto, cada práctica tiene sus especificidades y aportes. En este caso la incidencia, siguiendo a Gramsci y a Freire, se vincula mayoritariamente con el esfuerzo de construcción de pensamiento popular y de transformación de las estructuras sociales, políticas y económicas desde esa nueva visión de mundo. De tal forma, la incidencia es una práctica que se nutre del hecho pedagógico liberador, pero que lo trasciende. La incidencia política va más allá de la escuela en su esfuerzo de constituirse como una práctica que procura la unión de diversos actores sociales entorno a objetivos comunes a través de los cuales se pueda concretar la visión de mundo popular en las realidades de las sociedades del siglo XXI. Una visión de mundo popular que, de nuevo, contiene dentro de sí las semillas de un mundo nuevo, más justo. Ese es el entendimiento de la incidencia como praxis de transformación, como práctica de desenvolvimiento de conciencia crítica y construcción de hegemonía popular.

La dialéctica para entender la energía transformadora de la cultura (o visión de mundo) popular

Como mencioné, el método dialéctico sirvió a Freire, y sirve aún a los investigadores que se preguntan por lo educativo desde su dimensión transformadora, para caracterizar la vida en sociedad como una tensión permanente entre sujeto y entorno. El entorno puede ser descrito como el mundo físico o, simplemente, como el mundo material estructural. En síntesis, la realidad es producto de la praxis (acción – reflexión) del hombre sobre su entorno, así como de los condicionantes que el mundo físico y estructural le imponen. Por lo tanto, podemos decir que el mundo es dialéctico en el sentido de que la realidad social, política, económica y cultural está en permanente tensión y transformación; cambio producido por la energía de unos sujetos condicionados, pero no predeterminados por las estructuras en las cuales viven y habitan.

La relación sujeto y estructura, en el sentido de hacer énfasis en la capacidad transformadora de los actores sociales, es el marco amplio de comprensión de lo dialéctico en Paulo Freire; esto es: la tensión, la relación entre unidades que se oponen entre sí y que en dicha interrelación se afectan y cambian de manera permanente. En una palabra: a través de su análisis dialéctico, postuló que los sujetos son capaces y tienen la energía necesaria para humanizar su realidad.

En esa línea, y clarificando reiteradamente que la comprensión dialéctica no es exclusiva de la relación sujeto y estructura, empecé a enfatizar en la importancia de la conciencia crítica y de la praxis auténtica. En este punto empecé a encontrar hallazgos que considero importantes, dado que, aplicando el mismo método dialéctico, argumenté sobre la necesidad de entender la conciencia crítica de los sujetos populares como una nueva comprensión o pensamiento sobre el mundo, desde el cual fuera posible establecer otro tipo de relaciones sociales, económicas y políticas.

Dicho de otro modo, enfatice en un entendimiento de la conciencia crítica de los pobres (de los oprimidos) en tanto unidad dialéctica, unidad contraria, de la conciencia opresora. Esa es mi comprensión de conciencia crítica: una nueva visión de mundo que emerge del pensamiento y de la acción de quienes sufren la opresión y anhelan superarla. He mencionado también que dicha tesis está mayoritariamente sugerida en Paulo Freire, pero no desarrollada. Continué, por tanto, reflexionando sobre algunas líneas inconclusas en la obra freireana con ánimo de darle más actualidad a su pensamiento y ponerlo en diálogo con otras teorías y con un contexto histórico ciertamente diferente al que él vivió. Esto con el fin de, como dije, de avanzar en la re – significación de las prácticas sociales de transformación; en su fundamentación con base en las categorías centrales de la educación popular y de otras teorías con intencionalidad política.

Hacia un estudio y una resignificación de la incidencia política de Fe y Alegría

El lector recordará que dado el actual énfasis institucional sobre la incidencia política en Fe y Alegría, y en general, en las organizaciones de educación popular, estas relaciones entre criticidad – acción e incidencia tienen, de hecho, muy poco desarrollo dentro de la educación popular y, por supuesto, dentro de nuestro Movimiento.

El hecho es que través de ese análisis acerca de los procesos de transformación, fui precisando esta serie de conceptos que también son útiles para analizar el discurso y la práctica de incidencia de Fe y Alegría. Por lo tanto, en los siguientes fascículos iré precisando, con base en Freire y en Gramsci, así como en la propia trayectoria institucional de nuestro Movimiento, las causas y consecuencias de lo que ya he dicho es un límite interpretativo al momento de caracterizar a la incidencia política como sinónimo de lobby y cambio de políticas públicas. Pasaré, entonces, a ahondar en el análisis específico de la incidencia de Fe y Alegría con ánimo de proponer nuevas formas de entender esta práctica y, por tanto, nuevas sugerencias y desafíos para establecer estrategias de incidencia a nivel nacional e internacional. Con esperanza, presentaré a ustedes las siguientes reflexiones teorías y organizacionales sobre la incidencia de Fe y Alegría, deseando que tengan aplicaciones prácticas, pues para mí el sentido último de cualquier esfuerzo investigativo es el contribuir a que el Movimiento encuentre los caminos y las formas para fortalecer su aporte en el camino de la transformación social.

Guía de preguntas para la reflexión y la práctica



Partiendo del contenido de este fascículo, proponemos que en los países, regiones y centros educativos se debata y se concluya sobre las siguientes preguntas. Esto con el fin de profundizar el entendimiento y la proyección de la práctica de incidencia política de Fe y Alegría.

1

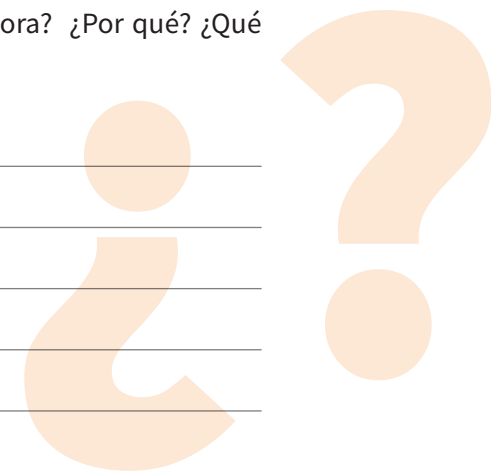
¿La práctica educativa en tu Fe y Alegría contribuye a fortalecer el pensamiento popular? ¿De qué forma? Explica tu respuesta.

2

En tu país, ¿Fe y Alegría contribuye en la organización y movilización de los sectores populares que buscan exigir el cumplimiento de sus derechos?

3

¿Consideras que las alianzas son importantes para que Fe y Alegría logre su intencionalidad transformadora? ¿Por qué? ¿Qué tipo de alianzas? ¿Con qué actores?



Bibliografía

Badilla, P. (2007). Incidir para transformar la educación: aportes para una reflexión, en *La Piragua* No. 26 (II): *incidencia en políticas educativas: poder construyendo*, 18 – 25.

Bastos, Alfredo. (1981). Fe y Alegría en el pensamiento del Padre José María Vélaz. Disponible en: <http://www.feyalegria.org.gt/files/identidad/En%20el%20pensamiento%20de%20P.Jose%20Maria%20Velaz.pdf>

Borón, A. Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Colección Secretaría Ejecutiva, Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Agosto 2003. p. 320. 950-9231-88-6. Disponible en la World Wide Web: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/estado/estado.html>

Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429-451.

Cabestrero, T. (1999). *En Medellín la semilla del Vaticano II dio el ciento por uno*. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.

Cáceres, (2005). Movimientos sociales, políticas públicas, incidencia: ¿algo nuevo bajo el sol?, en *La Piragua* No. 22: *incidencia en políticas educativas*, 31 – 36.

Casale, Rolle, C.I. (2005). Teología de los signos de los tiempos. Antecedentes y prospectivas del Concilio Vaticano II. En *Teología y Vida*, vol. XLVI, núm. 4, pp. 527 – 569, Pontificia Universidad Católica de Chile.

CEAAL, Secretaria General. (2020). Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos, en *La Piragua* No. 18, 5 – 19.

CEAAL-Secretaría General. (2000). Educación popular: nuevos horizontes y renovación de compromisos. *La Piragua*. Revista latinoamericana de educación y política, (18), 5-18. Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto16.pdf>

Codina, Víctor. (1985). *Teología de la liberación*. Recuperado de: <http://cajamarca.de/theol/codina.pdf>

Codina, Víctor. (2013). Recepción del Concilio Vaticano II en América Latina., en *Mensaje*, vol. 62, no. 625, 2013, p. 28 - 29.

Concilio Vaticano II. “Constitución pastoral Gaudium et spes, sobre la Iglesia en el mundo actual”. En Documentos completos, por Concilio Vaticano II, 51-98. Madrid:Editoriales Católicas, 1975

Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). La Compañía de Jesús y el Derecho Universal a Una Educación de Calidad (DUEC). Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina y el Caribe.

Coraggio. (1992). Educación para la participación y la democratización, en *La Piraqua* No.5 (segundo semestre), 6 – 11.

Cortés, Miquel S.J., (EN – Entrevista). (2019). San Salvador (Salvador), 17 de octubre. Sin publicar.

Coy, Lorena, (EN – Entrevista). (2021). Virtual, 9 de junio. Sin publicar.

Cruz, Camiña, (EN – Entrevista). (2019). Virtual, 27 de septiembre. Sin publicar.

Díez Gutiérrez, E. J. (2018). Neoliberalismo educativo. Barcelona: Octaedro.

Dos Santos, T. (1972). *La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina*. Bogotá, Colombia, Instituto Interamericano de Ciencia Agrícolas OEA.

Dos Santos. (2002). La teoría de la dependencia: balance y perspectivas. México, Plaza y Janés.

Escobar, A. (2007). *LA invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundación Editorial El Perro y la Rana.

Federación Internacional de Fe y Alegría. (1999). De la chispa al incendio: la historia y las historias de Fe y Alegría. distribución y publicación Federación Internacional de Fe y Alegría.

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2008). Pensamiento de Fe y Alegría: Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2008 (L. Carrasco Ed.). Caracas: Corripio.

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2000). Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2001 – 2005, documento interno.

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2005). Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2005 – 2009, documento interno.

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2016). Plan de Prioridades Federativas 2016 – 2020, distribución y publicación Federación Internacional de Fe y Alegría.

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2020). Plan Global de Prioridades Federativas 2021 – 2025, distribución y publicación Federación Internacional de Fe y Alegría.

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2020). Acta Consejo de Direcciones Nacionales del 27 y 28 de mayo de 2020, documento interno, sin publicar.

Federación Internacional de Fe y Alegría; Warwick Business School. (2019). Informe de investigación, documento interno, sin publicar.

Federación Internacional de Fe y Alegría. (2020). Mapeo de incidencia: Documento de trabajo para una estrategia de relacionamiento con otros, documento interno, sin publicar.

Fernández Mouján. (2018). La idea de liberación en Paulo Freire, en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación Vol. 3 (2018)* / Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCUIYO

Fernández Mouján I.M; Kohan W. (2019). Diálogos: Paulo Freire, entre héroes y pastores, en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, Vol. 4 (2019)*, Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCUIYO

Freire. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación (1ª ed. En español; 19ª reimpresión, 2011). Stella Mastrangelo (traducción). México: Siglo XXI Editores.

Freire. (1990). La naturaleza política de la educación. Barcelona: Paidós.

Freire. (2001). Política y educación. México: Siglo XXI Editores

Freire. (2002). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido (5ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

Freire. (2005). Pedagogía del oprimido (2ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

Freire. (2011). La educación como práctica de libertad (2ª ed., revisada).

Lilién Ronzoni (traducción). México: Siglo XXI Editores.

Gadotti, M; Torres, C. A. (1993). Educación popular. Crisis y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila

Gadotti, M. (1990). Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis: Vozes.

Gadotti, M. (2012). Prólogo. ¿Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci? En F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal, y D. Suárez, Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina (pp. 7-10). Buenos Aires: Noveduc.

Garagalza, Luis. (2007). René Girard y la paradoja de la modernidad, en *Papers* 84, pp. 149 – 156.

Garretón. (1993). América Latina: cultura y sociedad en el fin de siglo, La Piragua No. 1993 (primer semestre), 5 – 9.

Gentili, P. (1998). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En F. Álvarez–Uría Rico (Comp.), Neoliberalismo versus democracia (pp. 102-129). Barcelona: La Piqueta.

Gerratana. (1981). Prefación, en Gramsci, Cuadernos de la Cárcel Tomo I (1981), 11 - 35.

Girard, René. (2006). *Los orígenes de la cultura conversaciones con Pierpaolo Antenello y Joao Cezar de Castro*. España: Editorial Trotta.

Girard, René. (2016). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Gómez Tagle, S. (1983). Educación popular y clase obrera, en *Nueva Antropología*, 6(21), 63-82.

Granda Paz, O. (2013). Antecedentes de la propuesta de educación popular de don Simón Rodríguez. Revista historia de la Educación Colombiana, 14(14), 9-29.

Gramsci. (1981). Cuadernos de la Cárcel Tomo II. Edición crítica del Instituto Gramsci; a cargo de Valentino Gerratana. México: Ediciones Era – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Gramsci. (1984). Cuadernos de la Cárcel Tomo III. Edición crítica del Instituto Gramsci; a cargo de Valentino Gerratana. México: Ediciones Era S.A

Gramsci. (1999). Cuadernos de la Cárcel Tomo V. Edición crítica del Instituto Gramsci; a cargo de Valentino Gerratana. México: Ediciones Era S.A / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Gramsci. (2013). Antología (selección y traducción de Manuel Sacristán). Akal.

Gutiérrez, Gustavo, (1975). Teología de la liberación, perspectivas (séptima edición). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gutiérrez, Gustavo, (1984). Teología de la liberación, perspectivas. Perú: Centro de Estudios y Publicaciones.

Gutiérrez, Gustavo, (1998). Beber en su propio pozo en el itinerario espiritual de un pueblo (3ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Hernández, I. (1983). Conciencia étnica y educación indígena. En Gajardo, M. (Ed.), Teoría y práctica de la educación popular (92-125). Ottawa: The International Development Research Centre.

Jara, O. (1981). Educación popular: la dimensión educativa de la acción política. Panamá y San José: CEASPA y ALFORJA.

Kusch. (1976). Geocultura del hombre americano. Argentina: Fernando García Cambeiro.

Laclau, E; Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Lagos Escobar. (1992). El difícil equilibrio entre igualdad y libertad, en *La Piragua* No. 5, 7 – 12.

Lois, Julio (1986). *Teología de la liberación: opción por los pobres*. Madrid: IE-PALA Editorial.

Madero SJ, C. (2015). Theological dynamics of Paulo Freire’s educational theory: An essay to assist the work of Catholic educators. International Studies of Catholic Education, 7(2), 122-133. <https://doi.org/10.1080/19422539.2015.1072953>

Martínez Morales, S.J., V. (2014). Nuestra Iglesia latinoamericana a los 50 años del Concilio Vaticano II. *Theologica Xaveriana*, 63(176). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.tx63-176.nila>

Martínez Rangel; Soto Reyes. (2012). El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. Revista Política y Cultura, primavera 2012, núm. 37, 35 – 64.

Mejía. (1993). Las tareas de la refundamentación, en *La Piragua* No. 6: modernidad, interculturalidad y educación popular en América Latina, 17 – 29.

Mejía Jiménez, M. R. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.

Mejía. (2009). Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y en diálogo con la teoría crítica, en *La Piragua* No. 30, 40 – 53.

Mejía Jiménez, M. R., y Awad García, M. I. (2016). *Educación popular hoy: en tiempos de globalización*, Bogotá: Ediciones Aurora.

Mouffe, C. (2011). En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Nadeau, D. (1996). Educación popular feminista: creando una nueva teoría y práctica. Aquelarre. A Magazine for Latin American Women/Revista de la Mujer Latinoamericana, (21/22). 33-35. Recuperado de <https://journals.lib.washington.edu/index.php/aquelarre/article/view/13496/11846>

Negri, A. *Historia de un comunista*, (2018). Madrid: Traficante de sueños.

Núñez Hurtado. (2000). ¿Refundamentación de la educación popular?, en *La Piragua No 18*, 30 – 34.

Osorio Vargas. (2004). Profundizando el aporte de la educación popular y el CEAAL en América Latina y el Caribe: Lectura del Periodo 1913 – 1996, en *La Piragua No. 20*, 4 - 16

Osorio, J.; Palma, D. (1992). La educación popular de ayer y hoy, en *La Piragua No.5 (segundo semestre)*, 3 – 5.

Pabis, D. Iglesia pobre y para los pobres. (2019). Una respuesta pastoral e inspiradora de la iglesia latinoamericana al Concilio Vaticano II, en *Forum Teologiczne*, vol. 20, pp. 139 – 150.

Paiva. (1982). Pablo freire y el nacionalismo desarrollista, Volumen 11 de Colección Latinoamérica: Serie Ensayo.

Palma. (1992). Los desafíos de la educación popular en América Latina. La agenda vista desde la educación popular, en *La Piragua No.4* (primer semestre), 3 – 6.

Palma. (1993). El clima de la posmodernidad, la crisis y la educación popular, en *La Piragua No. 6: modernidad, interculturalidad y educación popular en América Latina*, 30 – 38.

Pérez Esclarín, A. (2010). *Yo, José María Vélaz*. Editorial Federación Internacional de Fe y Alegría.

Pérez Esclarín, A. (2010). *Yo, José María Vélaz*. Editorial Federación Internacional de Fe y Alegría.

Pérez Esclarín, A., (EN – Entrevista). (2020). Virtual, durante junio. Sin publicar.

Pineau. (1994). El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en América Latina. *Revista de Educación*, No. 305, 257 – 278.

Pontual. (1995). Construcción de una pedagogía democrática del poder, en *La Piragua No. 11 (2 semestre): pedagogía y políticas públicas: proceso y actores de una educación transformadora para América Latina*, 25 – 35.

Puello-Socarrás, J. F. (2015). Neoliberalismo, antineoliberalismo, nuevo neoliberalismo. Episodios y trayectorias económico-políticas suramericanas (1973-2015). En L. Rojas Villagra, (Coord.), *Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas* (pp. 19-42). Asunción: CLACSO.

Puiggrós, A. (1980). Imperialismo y educación en América Latina. CDMX: Nueva Imagen.

Puiggrós, A. (1983). Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana. *Nueva Antropología*, VI (21), 15-40.

Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, Nro. 146, noviembre - diciembre, 90 – 101.

Puiggrós, A. (1998). La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores S.R.L.

Rodríguez, Lucia, (EN – entrevista). (2019). San Salvador (Salvador), 14 de octubre. Sin publicar.

Sousa Santos, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. OSAL: Observatorio Social De América Latina, (5), 177-188.

Torres A., y Morrow, R. A. (2004). Gramsci e a educação popular na América Latina. Percepções do debate brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, 4(2), 33-50.

Torres, C. (1988). Escritos: su pensamiento político Vol. II. Bogotá: Fundación Pro – Cultura, Revista Solidaridad, Movimiento de Cristianos por el Socialismo, Fundación Latinoamericana, Comité de Solidaridad con los Presos Político. (fotocopia).

Torres, R. M. (2007). Los múltiples Paulo Freires. *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, (69), 15-29.

Torres, R. M. (2008). Educación popular: un encuentro con Paulo Freire. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Torres Carrillo, A. (2000). Ires y venires de la educación popular en América Latina., en *La Piragua No. 18*, 19 – 30.

Torres Carillo, A. (2004). Coordinadas Conceptuales de la Educación Popular desde la Producción 19 del CEAAL (2000 a 2003), en *La Piragua* No. 20, 19 – 61.

Torres Carrillo, A. (2007). Paulo Freire y la educación popular, en *Revista Educación De Adultos Y Desarrollo* ed: v.69 fasc. 29 - 44

Torres Carrillo, A. (2013). La educación popular: trayectoria y actualidad (2da ed.). Bogotá: Editorial El Búho Ltda.

Torres Carrillo, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores, en *Pedagogía y Saberes* No. 30, 19 – 32.

Torres Queiruga, A. (2013). La teología después del Vaticano II: diagnóstico y propuestas. Barcelona: Herder.

Torres Santomé, J. (2007). Educación en tiempos de neoliberalismo. Ediciones Morata.

Villanueva, Daniel S.J., (EN – Entrevista). (2019). San Salvador (Salvador), 18 de octubre. Sin publicar.

Vélaz S.J., J. M. (1987). Cartas del Masparro. Caracas: Fe y Alegría.

Vélaz S.J., J. M. (2006). Colección escritos del fundador José María Vélaz SJ. Documento # 68-03. Fe y Alegría un experimento apostólico latinoamericano. (probablemente hacia 1967) Federación Internacional de Fe y Alegría.

Vélaz S.J., J. M. (2006). Colección escritos del fundador José María Vélaz SJ. Documento # 68-03. Bases para un trabajo conjunto de la Compañía de Jesús y Fe y Alegría. (probablemente hacia 1968) Federación Internacional de Fe y Alegría.

Vélaz S.J., J. M. (2006). Colección escritos del fundador José María Vélaz SJ. Documento # 70-03. Educación Popular integral. Varios escritos. Sin fecha (prob. hacia 1970). Federación Internacional de Fe y Alegría. Recuperado de http://www.feyalegría.org/images/acrobat/70-03-V%C3%A9laz-ducaci%C3%B3n%20popular%20integral_9714.pdf

Vélaz S.J., J. M. (2006). Colección escritos del fundador José María Vélaz SJ. Documento # 65-03. Fin fundamental de Fe y Alegría: una revolución iberoamericana a través de la educación popular. Varios escritos. (1965) Federación Internacional de Fe y Alegría.

Vélaz S.J., J. M. (2006). Colección escritos del fundador José María Vélaz SJ. Documento # 67 - 04. Fe y Alegría, plan latinoamericano 1967 – 1972. Un programa para alcanzar los 100.000 alumnos en América Latina, para el mejor servicio de las clases menos privilegiadas. Varios escritos. (1967) Federación Internacional de Fe y Alegría.

Vélaz S.J., J. M. (2006). Colección escritos del fundador José María Vélaz SJ. Documento # 63-02. Conceptos fundamentales que deben guiar el mensaje nacional de Fe y Alegría. Varios escritos. (1963) Federación Internacional de Fe y Alegría.

Vélaz S.J., J. M. (2018). Colección escritos del fundador José María Vélaz SJ. Otros manuscritos del P. Vélaz. Federación Internacional de Fe y Alegría.

Vío, F. (1983). La educación popular y el contexto rural. Cambio agrario, movilización campesina y programas de desarrollo rural. En Gajardo, M. (Ed.), *Teoría y práctica de la educación popular* (64-91). Ottawa: The International Development Research Centre.

En esta investigación se re – significa la incidencia política de Fe y Alegría como una auténtica praxis de transformación social. Eso quiere decir que se define la incidencia como una práctica de construcción de hegemonía popular (Gramsci, 1981, 1999). En síntesis, como una práctica que a través del fortalecimiento de la conciencia crítica (Freire, 2005, 1990) de los pobres y de los oprimidos contribuye en la formación de un auténtico pensamiento liberador, entendido éste como una nueva visión sobre el mundo que tiene dentro de sí las orientaciones para avanzar hacia la constitución de sociedades más justas, (Gramsci, Freire). En esta línea, la incidencia política, a su vez, es definida como una práctica contrahegemónica: como una estrategia para posicionar la concepción de mundo de los pobres como la guía para la definición de las estructuras e instituciones políticas, sociales y económicas (Gramsci).

Dicha prelación de la visión de mundo de los pobres, en tanto sujetos históricos, para la constitución de lo político - social (espacios de construcción de consensos y de construcción de las identidades de los sujetos y colectivos) conlleva, por tanto, la necesidad de que a través de la incidencia política se generen articulaciones hegemónicas entre diversos actores sociales en torno a ciertos elementos del pensamiento popular para la superación de situaciones de opresión y desigualdad, (Laclau y Mouffe, 2004). En síntesis, el carácter político de la incidencia significa que esta práctica tiene una intencionalidad transformadora, en el sentido de hacer de las sociedades del siglo XXI espacios con menos opresión.

La comprensión de la incidencia como praxis de transformación es producto de la correlación entre dicha práctica, la educación popular y la teología de la liberación. Correlación teórica desde la cual se hace posible superar un enfoque institucionalista sobre la incidencia desde el cual esta práctica es definida como una acción de reforma, de modificación parcial de ciertas instituciones legales o políticas, llamadas en muchos casos políticas públicas. Sostenemos, entonces, que la auténtica energía transformadora de la incidencia no reside en tanto acción para la constitución de políticas públicas, sino en tanto práctica de construcción de hegemonía popular, esto es: de fortalecimiento del pensamiento popular y de generación de articulaciones hegemónicas a través de las cuales esa concepción de mundo se convierte en la guía para la praxis de los sujetos en el mundo.



Fe y Alegría
INTERNACIONAL

www.feyalegria.org/

f i y t feyalegriafi