

Carlos Fritzen, SJ

Educación popular
e incidencia política de Fe y Alegría

Nuevos aportes para la incidencia política desde la educación popular

Carlos Fritzen, SJ

Educación popular
e incidencia política de Fe y Alegría

Nuevos aportes para la incidencia política desde la educación popular



Fe y Alegría
INTERNACIONAL

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 Pedrosa

Coordenador do IHU e Editor Chefe das Edições Humanitas – Isaías Gomes da Silva, SJ

Editores

Carlos Alberto Pinheiro Vieira

José Maria da Silva Filho

Isaías 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 Philosophie (Alemanha)

Secretário Executivo: José Maria da Silva Filho

Diagramador e capa: Fe y Alegria e adaptado por José Maria da Silva Filho

F919e Fritzen, Carlos.
Educación popular e incidencia política de Fe y Alegría
[recurso eletrônico] : nuevos aportes para la incidencia
política desde la educación popular / Carlos Fritzen, SJ.
-- Recife : Edições Humanitas, 2026.
348 p. : il.

ISBN 978-65-84348-13-4 (E-Book)

1. Educação popular. 2. Política e educação.
3. Federação Internacional Fé e Alegria.
4. Justiça social. I. Título.

CDU 37.035

Luciana Vidal - CRB-4/1338

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

9

Presentación de Miguel Cruzado

14

Presentación del autor

Capítulo 1

24

El origen de la incidencia política: desafíos y perspectivas desde la educación popular

25

Origen y primeros significados de la incidencia política en la educación popular

38

El tema de la incidencia política en Fe y Alegría: contexto y significado institucional

Capítulo 2

55

Breve síntesis histórica de la educación popular y su intencionalidad transformadora

56

El lugar de Fe y Alegría en la genealogía de la educación popular en América Latina, una pedagogía en tensión permanente

67

Corrientes pedagógicas vinculadas con el marxismo ortodoxo

- 75 Paulo Freire: la educación popular moderna, entre el cristianismo y el marxismo crítico
- 81 Fe y Alegría, una obra educativa de inspiración cristiana y de educación popular
- 96 Elementos constitutivos de la educación popular antes de la década de 1990
- 97 La importancia de la visión de mundo de los oprimidos en la educación popular, hacia una reflexión de la transformación social en el siglo XXI

Capítulo 3

- 103** **La praxis de la incidencia política desde la educación popular**
- 105 Paulo Freire: análisis de la vigencia del pensamiento dialéctico
- 119 Hacia una fundamentación de la incidencia política desde el concepto de conciencia crítica
- 136 Más allá de la conciencia crítica: la praxis auténtica, energía para el cambio social
- 147 La acción dialógica y la necesidad de ir más allá del hecho pedagógico para construir otros mundos posibles
- 150 La incidencia política como construcción de hegemonía popular o articulaciones universales hegemónicas

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

Capítulo 4

168

Orígen y actualidad de Fe y Alegría: fundamentos de los nuevos sentidos sobre incidencia política

- 169** La historia institucional de Fe y Alegría: entre tensiones permanentes y constelaciones de significados y sentidos
- 180** Distinción entre lo educativo y lo no educativo en Fe y Alegría: elementos básicos para fundamentar la incidencia política
- 190** Primeros sentidos de la incidencia política de Fe y Alegría desde la distinción entre lo educativo y lo no educativo
- 201** La incidencia política como elemento de unidad institucional en Fe y Alegría
- 206** La tensión entre ser un Movimiento y/o una organización educativa
- 220** El concepto del pobre en el P. José María Vélaz, hacia el entendimiento del pobre como sujeto de transformación social
- 234** El diálogo con Paulo Freire: el pobre y lo popular como sujeto histórico de transformación social en Fe y Alegría

- 242** El diálogo teológico: el Evangelio y el pobre como opciones de transformación social

Capítulo 5

258

Nuevos sentidos para la incidencia política de Fe y Alegría en el Siglo XXI

259

La transformación social como proceso contrahegemónico en Fe y Alegría y su fundamentación desde el Evangelio

267

Cambio de valores y cambio estructural: hacia la consolidación de las acciones contrahegemónicas desde la propuesta de Fe y Alegría

273

Una lectura de la propuesta educativa de Fe y Alegría desde el pobre como sujeto histórico de cambio

277

La práctica social y política de Fe y Alegría y sus posibles vínculos con el pobre como sujeto histórico de cambio

282

Hacia una re – significación del discurso institucional sobre la incidencia política en Fe y Alegría

294

A modo de conclusión: resignificación del concepto de incidencia política desde el pobre como sujeto de transformación social y desde el concepto de hegemonía política

300

Conclusiones generales

Presentación de Miguel Cruzado

¿De qué modo la educación orienta la transformación de las sociedades? Es una pregunta de larga tradición en el pensamiento educativo y político universal: un tipo de respuesta a esa pregunta llevó a la condena de Sócrates y pensar la formación del ciudadano es decisiva para la democracia en el pensamiento de Rousseau. El texto de C. Fritzen se ubica en esta línea de reflexión, profundiza teóricamente en los diversos componentes del vínculo entre formar personas y transformar la sociedad, problematizando el componente de transformación social con instrumentos teóricos de la ciencia política para pensar el cambio social desde la labor educativa, y como parte de ello desarrolla un concepto de “incidencia política”, construido desde el vértice de pensamiento que configura el encuentro entre educación popular y doctrina social cristiana, en la forma que ello se da en la experiencia de Fe y Alegría.

Un aporte central del texto es precisamente visibilizar y poner en diálogo las matrices de reflexión educativa y teológica que han ido configurando históricamente Fe y Alegría como un lugar de pensamiento y acción. Ello se realiza en el texto a través del recorrido histórico de la concepción de transformación social en general e incidencia (social-pública-política) en particular, en la historia de Fe y Alegría, poniendo en diálogo el devenir eclesial y el de las teorías pedagógicas críticas latinoamericanas.

Un lugar de pensamiento es un lugar hermenéutico desde el cual nos aproximamos y aprehendemos la realidad. Siempre se construye pensamiento desde un lugar cultural y social, no pensamos fuera de la vida o la historia. Sin embargo, decía J. Kristeva en

un aniversario de la Revista Etudes, aunque toda reflexión se realiza desde un lugar, eso no hace de ella “lugar de pensamiento” con identidad propia, desde el cual se construya y comprenda la realidad, capaz de influir y convocar a otros. Fe y Alegría ha devenido un lugar de acción y reflexión propia en el mundo de la educación popular que debe estudiarse como específico lugar de pensamiento, que influye en espacios relevantes de la vida educativa, eclesial y política latinoamericana y cada vez más a nivel global.

En el análisis y resignificación del concepto de incidencia política en Fe y Alegría el texto rastrea vínculos, encuentros y desencuentros, de parte de la historia reciente del pensamiento educativo-crítico y eclesial-liberador en América Latina; pone en interacción (1) la concepción de acción pública del fundador de Fe y Alegría, el P. Velaz, sostenida en la tradición social cristiana del bien común, (2) con la visión de transformación social educativo popular que incorpora la “dialéctica” entre sujeto y estructura desarrollada por Paulo Freire, (3) junto con la perspectiva del pobre como lugar epistemológico para la acción y reflexión cristiana que se profundiza desde la teología de la liberación.

A lo largo del libro se muestra cómo la puesta en diálogo de estas tres vertientes de pensamiento en el devenir histórico de Fe y Alegría, no ha estado exento de tensiones y contradicciones generadas por la misma diversidad interna del movimiento o por la dificultad para construir líneas integradas de pensamiento propio desde la diversidad; pero el texto también permite reconocer cómo estas fuentes en diálogo han fortalecido la vida del movimiento, como un pozo amplio del que beber y que es parte de aquello que le permite responder a diversidad de contextos y configurar un ágora en la que han podido encontrarse y enriquecerse entre sí carismas y perspectivas diversas de iglesia y sociedad.

Un segundo conjunto de aportes del texto está en las líneas de reflexión y debate que plantea al Movimiento de Fe y Alegría,

mientras desarrolla una propuesta de conceptualización teórica de la incidencia política. Estas líneas de reflexión pueden ser columnas para organizar el diálogo en el amplia Ágora de la diversidad del movimiento. Es decir, la propuesta teórica de re-significación conceptual de la incidencia política es relevante no sólo por el instrumental conceptual que ofrece, sino porque además es desarrollada en el texto dialogando con visiones y prácticas diversas en el devenir y la actualidad del Movimiento. El autor ha realizado amplias entrevistas que desde la voz de los actores, dialogan con las propuestas de la teoría. El texto piensa la teoría en diálogo con la práctica previa y actual. Ello permite situar las propuestas teóricas en el espacio de construcción de pensamiento desde la práctica, tan propio de la educación popular y Fe y Alegría.

Una primera línea de debate está en el sentido político que el autor propone para el concepto de incidencia. El texto distingue entre la incidencia política a nivel “institucional”, referida a la influencia en políticas públicas, de la incidencia política para la *“construcción de una visión del mundo que es guía y fundamento de la praxis política y la praxis económica”*. Se nos invita a situar la incidencia en este último ámbito, siguiendo a Ch. Mouffe, el de “lo político” -el espacio de la construcción de hegemonías-, respecto del de “la política”, el del arreglo institucional y jurídico; más aún el texto advierte respecto de la “paradoja de lo institucional”, del peligro que la incidencia como arreglo institucional e influencia en políticas públicas nos haga devenir actores que reemplazan, o desplazan, la actoría de los sectores populares como sujetos de la transformación social. El texto propone una perspectiva y abre el lugar para la reflexión práctica: ¿De qué modo vincular la incidencia como fortalecimiento de actores populares con la inevitable acción institucional propia de las democracias?

Otra línea de debate, cercana a la anterior, está en el modo de comprender y situarse ante las dinámicas de poder. El texto formula una concepción de incidencia política, como construcción

de sentido crítico o práctica contrahegemónica. La crítica y la contrahegemonía son conceptos dinámicos de carácter práctico, que suponen dinámicas de poder en la vida pública, ante las que se construyen propuestas y tienen como componente de ellas la toma de posición ante situaciones de dominación, alienación o falta de libertad, es desde estas situaciones que los actores “sin poder” o no hegemónicos actúan y buscan construir hegemonías alternativas. Esta caracterización cuestiona en cierto modo nuestra tendencia a pensar la incidencia como gestión de propuestas y construcción de consensos entre posiciones diversas, no necesariamente enfrentadas o en conflicto. ¿Cómo hacer incidencia que construye y propone en el espacio público, considerando la realidad de relaciones de poder en la vida pública?

Un tercer desafío en la conceptualización de la “incidencia política transformadora” que nos propone el texto es que está se realiza desde la vida y “valores de los sectores populares, desde su forma de estar y entender el mundo, lo que nos conducirá a la justicia social”. La incidencia debe aportar a la construcción de nuevas hegemonías desde los mundos populares, sin ingresar al debate de propuestas políticas o ideológicas. Esta apuesta-propuesta en la práctica lleva consigo el gran desafío de la heterogeneidad propia de los mundos populares. La perspectiva del pobre nos integra existencialmente, pero con frecuencia nos disgrega políticamente porque los mundos populares son diversos y dispersos, su historia está entrelazada con la de la sociedad civil, decía Gramsci, en una función disgregada y discontinua de la historia de la sociedad civil. Esto deviene un desafío mayor en un movimiento de carácter global. ¿Cómo construimos hegemonías populares nacionales o globales sin perder la diversidad de voces e identidades de los mundos populares en que estamos?

Un desafío final es más bien de tipo metodológico y se recoge a lo largo del texto: la dificultad en Fe y Alegría para formular sentidos integrados y válidos para todos, que además dialoguen con

el pensamiento educativo y político fuera del movimiento que nos abra al debate con otros. El texto ubica esta dificultad en la diversidad interna del movimiento y con ello las dificultades para la construcción colectiva de pensamiento. Es también posible que este coro de diversidades, pueda también explicarse por la heterogeneidad misma de los sectores populares a los que acompañamos. Es decir, mientras más cerca de los pobres es posible que sea más difícil integrar visiones y construir conceptos válidos para todos los contextos.

La fidelidad en la diversidad requiere un gran esfuerzo mayor de reflexión, pero también de apertura y diálogo. Los componentes de la resignificación de la incidencia política que propone Carlos Fritzen a Fe y Alegría -la política como construcción de hegemonía, el dinamismo para la acción desde la crítica y la práctica contrahegemónica, la perspectiva de los mundos populares con su carácter cambiante y diverso-, son lugares de reflexión exigentes porque nos exigen asumir el conflicto, el cambio, las dinámicas del poder como parte de nuestra acción pública. En realidad Carlos Fritzen no nos propone una definición o un modelo de incidencia política, sino un modo exigente de pensarla que nos previene del mayor peligro de la práctica política y educativa, el peligro de que el pensamiento abstracto preceda a la acción o que la acción educativa se haga modelos para el ser de las personas. Fritzen nos propone criterios para el debate y la construcción de una incidencia política liberadora para cada contexto.

Son criterios que pueden ayudar a no perderse en los laberintos de las teorías y los poderes de este mundo; sin embargo en esto y en casi todas las cosas que tienen que ver con el amor y la justicia, junto a la reflexión habrá que poner el corazón. Es posible que el modo de que nuestra Ágora diversa siga siendo un dinámico lugar de pensamiento es que no la vivamos como una confusa torre de Babel, sino en palabras de Dom Pedro Casaldáliga, como un “corazón lleno de nombres”.

Presentación del autor

Nuevos sentidos para la incidencia política de Fe y Alegría

Con mucha alegría les presento este libro que es el resultado de cuatro años de investigación doctoral en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Realicé estos estudios con el propósito de profundizar en la reflexión desde la academia de la práctica educativa y política de Fe y Alegría. En concreto, mi principal motivo de reflexión fue la incidencia política.

Analicé esta práctica con la convicción que puede significar algo más que la simple modificación de políticas públicas o leyes. Convicción que formé desde la experiencia, desde la participación en procesos de reivindicación social en Brasil y en otros países de América Latina.

Durante esos años de experiencia me he convencido que una política pública o una ley son sí necesarias, pero insuficientes para avanzar en el camino de la justicia social. O, ¿acaso una ley es suficiente para detener la destrucción natural del planeta?, ¿una política pública es suficiente para eliminar el hambre?, ¿para amar eficazmente a los pobres?

Creo que la respuesta es no. Por eso la incidencia política como práctica de transformación social, que se vincula y contribuye a fortalecer nuestro quehacer educativo, no debería ser entendida sólo como una acción de lobby o de cabildeo para generar nuevos arreglos institucionales, en el mejor de los casos.

No desconozco con ello que en esas acciones hay energía transformadora e, incluso, defiendo que deben profundizarse y mantenerse como propósito de Fe y Alegría. Reconozco y valoro, además, que el Movimiento, en algunos casos, logró a través de estas acciones garantizar su permanencia institucional, comprometiéndolo a los Estados con la financiación de iniciativas de educación de calidad para todos y todas.

Sin embargo, lo anterior no es suficiente para cumplir con nuestra misión. El horizonte de Fe y Alegría es claro: contribuir desde la educación a la transformación individual y social. Y transformar significa construir una sociedad nueva, fraterna y justa.

Irán leyendo en esta investigación que la transformación social también significa caminar junto a los más pobres, acompañarlos en sus necesidades y anhelos. Esto lo sabe Fe y Alegría desde la época del P. José María Vélaz y lo ha ido reafirmando en Paulo Freire, en la Teología de la liberación y en 67 años de praxis histórica.

Incluso, en nuestras reuniones internacionales, siempre hay alguien que nos recuerda que: “los pobres son el lugar epistemológico de Fe y Alegría”. Los que lean esto, imaginarán quiénes son estos “gurús”.

Sin embargo, aún nos cuesta, en la reflexión y en la práctica, asumir la misión de caminar junto a los sectores populares. Y eso es justo lo que intentaré en las siguientes páginas: pensar y descubrir nuevos significados para la incidencia política desde este llamado de la transformación social junto a los pobres.

Situar nuestra misión educativa y política desde los pobres me lleva a afirmar que la incidencia política auténticamente transformadora es una práctica que debe contribuir en la construcción de conciencia crítica y al surgimiento de una nueva visión de mundo. Visión que tiene su origen en la cultura popular, pues son los valores de los sectores populares, su forma de estar y de entender el mundo, lo que nos conducirá a la justicia social. A un amor divino que no sólo es promesa, sino concreción. Que es eficaz.

Ese es mi entendimiento de incidencia política como praxis de transformación social: una práctica que debe contribuir a que los sectores populares se asuman como sujetos históricos, llamados a concretar el amor de Dios en la tierra, a través de la justicia, de la educación de calidad para todos y todas, de una relación armónica con el entorno, entre otras muchas reivindicaciones que día a día se hacen más consistentes al interior de los movimientos sociales.

Es en torno a ese discurso liberador, que deberá emerger con más claridad en cada centro educativo de Fe y Alegría, que podremos significar y dotar de mayor contenido a nuestras acciones de incidencia. Invitando a través de ellas a que las sociedades se conciben y organicen desde un auténtico pensamiento transformador.

El contenido y el fin de la incidencia política de Fe y Alegría, entonces, no estará reducido a una política pública, ni mucho menos a la financiación del Movimiento, sino en unir a la sociedad en su conjunto alrededor de ideas que contengan (por venir de los sectores populares) las semillas de un mundo nuevo.

Fe y Alegría: liderazgo educativo e incidencia política

Este nuevo sentido acerca de la incidencia política no excluye, como ya he dicho, la necesidad de arreglos institucionales. Arreglos que se dan en el ámbito de las políticas públicas y en los que Fe y Alegría ha ido ganando experiencia y liderazgo.

Todo lo contrario, en esta investigación, defiendo que Fe y Alegría debe fortalecer su liderazgo de incidencia a nivel local e internacional. Teniendo siempre presente que lo esencial de ese liderazgo no es la permanencia ni el supuesto protagonismo que pueda tener Fe y Alegría, sino el contenido y los puntos de vista que se puedan expresar a través de él. Contenido y visión de mundo, insisto, que deberá emerger de la propuesta educativa popular del Movimiento y ser transformado en sugerencias concretas de política pública.

Debemos esforzarnos también en que esas sugerencias superen su límite genérico. Nuestras sugerencias de política pública tienen que ser cada vez más específicas, vinculadas a los temas en los que Fe y Alegría tiene experiencia: calidad educativa, primera infancia, ecología, entre otros. Temas que se relacionan con muchas de las Iniciativas Federativas, es decir, con esos puntos de acción común que unen lo local con lo internacional.

Ese es el enfoque que tengo sobre el liderazgo de Fe y Alegría, una acción que no tiene sentido en sí misma, sino como puente para la expresión y concreción de la visión de mundo popular. Visión que está en permanente cambio, es por ello que reafirmó que el espíritu de Fe y Alegría es ser Movimiento, ser una institución abierta, flexible y capaz de transformarse a sí misma. Lo que quiere decir que nuestras estructuras organizacionales no son un fin, sino un medio que nos acerca al pobre “como lugar epistemológico” de nuestra misión educativa y política.

El aporte educativo y político de Fe y Alegría a la Compañía de Jesús y a la educación popular

Luego de estos años de investigación, he constatado que sabemos poco sobre Fe y Alegría (aunque hayamos escrito y pensando mucho).

Para mí es un hecho que no hemos estudiado (ni sistematizado) con suficiente energía cuál es el aporte de nuestro Movimiento a la educación popular en América Latina. Como muchos de ustedes sabrán, pocas veces se menciona a Fe y Alegría como parte de la historia y el proceso de formación de esta pedagogía crítica.

He empezado a responder a ese vacío. De tal forma, en esta investigación sugiero que Fe y Alegría ha contribuido a afianzar un pensamiento crítico, no determinista, dentro de la educación popular. Pensamiento a través del cual las explicaciones sobre la transformación social no se reducen a defender el advenimiento de ciertas formas económicas o de gobierno.

Todo lo contrario. Desde la postura crítica que propone Fe y Alegría, el sentido último de la transformación no es la constitución de ciertas estructuras, sino, en efecto, que las estructuras estén en función y respondan a las necesidades de los más pobres o de los sectores populares. En pocas palabras, la transformación significa poner al ser humano en el centro de la acción política, cultural y económica.

Por tal motivo, esas estructuras no están determinadas, sino que se construyen históricamente, conforme el pensamiento popular va volviéndose más consistente y crítico. En todo caso, Fe y Alegría ha contribuido dentro de la educación popular a que este tipo de lecturas críticas se fundamenten y

actualicen de manera permanente. Convirtiéndose, entonces, en uno de los Movimientos Educativos Populares que ha aportado de manera significativa a dotar de actualidad y pertinencia conceptual a lo que hoy conocemos como pedagogías críticas.

Sin embargo, el mayor aporte de Fe y Alegría a la educación popular es su praxis. Son todos estos años de intentar una y otra vez que la práctica pedagógica sea una acción auténticamente transformadora. Por lo tanto, insisto en la importancia de sistematizar nuestra experiencia. Pues hace parte de la historia de aciertos y desaciertos en el esfuerzo de concretar un hecho pedagógico verdaderamente liberador en América Latina. En la reflexión sobre nuestra experiencia no sólo encontraremos lo que Fe y Alegría ya dio a la educación popular, sino que empezaremos a clarificar sus futuras contribuciones a las pedagogías críticas latinoamericanas, africanas y asiáticas.

No quiero dejar de mencionar que Fe y Alegría también ha contribuido a afianzar la convicción de que es posible una educación popular de inspiración cristiana. Entre 1960 y 1990, (incluso hoy), parecía contradictorio un verdadero compromiso desde la fe cristiana con la emancipación de los pobres del mundo. Esto, como sabemos, se debió a una lectura parcial de la labor de la Iglesia y, en su momento, al escaso desarrollo de una teología desde y para la liberación de los pueblos. Sin embargo, la Teología de la liberación nos dio la base fundamental para vincular la fe y la transformación social. Es desde esa tradición que Fe y Alegría ha seguido reafirmando a la sociedad que la doctrina cristiana nos inspira y nos llama a la reflexión y a la acción para construir justicia social, caminando con los pobres. Estoy convencido que este es un importante aporte que nuestro Movimiento hace a la educación popular, incluso a la Compañía de Jesús.

Sin embargo, y como mencioné, todo lo anterior ha sido poco estudiado. En realidad, podría decir que son temas pendientes (en

el desarrollo de la investigación los trato apenas de forma tangencial). Temas que se relacionan con nuestra identidad y con nuestra misión. Temas que no se reducen a “abrir sucursales” o crecer “corporativamente”. Sino a sembrar las semillas de una práctica educativa y política auténticamente transformadora, que es el aporte que Fe y Alegría quiere hacer al “mundo”.

Tampoco tenemos mucha claridad de la contribución de Fe y Alegría a la educación universal de la Compañía de Jesús. Intuimos que tiene que ver con una propuesta educativa que camina realmente con los pobres y los asume como sujetos históricos y teológicos. Intuimos también que nuestro aporte a la Compañía es recordar permanentemente que la educación es un acto político a través del cual contribuimos a transformar o perpetuar situaciones de opresión y deshumanización. Pero aún no hemos verbalizado ni registrado con suficiencia estas intuiciones que sin duda serán muy valiosas para la Compañía Universal.

Invito a que estos temas permeen nuestras acciones cotidianas y las llenen de identidad, contenido y horizonte. Estoy seguro que aún tenemos muchas cosas por decir a la sociedad y a la Compañía.

La importancia del diálogo en la investigación académica: analizar el discurso y escuchar a las personas concretas

¿Cómo podría entender la incidencia política de Fe y Alegría, sus significados y sentidos, si no escuchaba a aquellas personas que dicen haber incidido? O que tenían, por lo menos, el deseo social o la función institucional de incidir.

En definitiva, consideré necesario escuchar a los verdaderos protagonistas de los procesos para ir descubriendo junto con ellos los intereses profundos que están detrás de algunas prácticas o conceptos. Es por esa razón que decidí entrevistar a profundidad y de una manera no estructurada a algunas de las personas vinculadas con Fe y Alegría que, dada su posición organizacional u otras razones, han ido construyendo tanto en el discurso como en la práctica la praxis de incidencia en este Movimiento de Educación Popular.

Debo decir que hablé con ellas, que dialogué con ellas, más que las entrevisté. Debo decir, incluso, que dialogo con ellas desde hace más de veinte años, como un observador participante de Fe y Alegría. En todo caso, entrevisté a algunas personas y realicé algunos grupos focales que tuvieron como énfasis de conversación el tema de la incidencia política¹.

Ahora, tengo que aclarar que no sólo he venido hablando con personas vinculadas profesionalmente con Fe y Alegría, sino que a lo largo de estos años he ido recogiendo la experiencia y las opiniones de gente de la comunidad que ha participado en procesos de incidencia.

De esos diálogos, así como del estudio documental y la correlación teórica, he logrado precisar qué se entiende en Fe y Alegría por incidencia; incluso, y como mencioné, he logrado clarificar cuáles son los alcances y los límites de dicha interpretación. Lo que me condujo a concluir sobre la necesidad de re – significar la incidencia en tanto posible puente entre la educación y la política; en otras palabras, como un punto de unión entre el hecho pedagógico y el esfuerzo de construcción de otros mundos posibles.

Agradezco profundamente a cada uno de estos compañeros de misión el tiempo y la generosidad que me destinaron cuando los busqué y los entrevisté.

¹ Ver Anexo 1. Ficha Técnica de Entrevistas y Grupos Focales 2019 - 2021. Para consultar las guías de entrevista utilizadas en el desarrollo de la investigación, ver anexos 2, 3, 4, 5.

Difusión en Fe y Alegría de la investigación doctoral

No me queda sino agradecer a cada uno de ustedes por el tiempo que tomarán para leer y reflexionar sobre estas conclusiones que he ido construyendo sin más pretensión que la de aportar contenido riguroso para el debate, la reflexión y la mejora de nuestra praxis educativa y política.

Dejo en ustedes la valoración de estos resultados, pues son ustedes los que hacen posible a Fe y Alegría.

He decidido difundir los resultados de mi investigación doctoral de la siguiente manera:

Libro Educación popular e incidencia política de Fe y Alegría: nuevos aportes para la incidencia política desde la educación popular

Podrán acceder a la tesis doctoral completa en formato libro. Allí encontrarán cinco capítulos, conclusiones generales, bibliografía y anexos.

Publicación en Fascículos para la reflexión y el debate en Fe y Alegría

Con seguridad algunas personas pueden estar más interesadas en algunos de los temas de la investigación y menos en otros. Incluso, algunas desearán consultarla por partes y en un formato más amigable. Esto con el interés de contar con un material no “solo de lectura”, sino de trabajo que pueda sumarse a los insumos para el debate y la reflexión en los países y en el nivel federativo.

Tratando de atender a esas necesidades he dividido la investigación doctoral en cinco partes, las cuales serán publicadas en forma de fascículos. Cada parte tendrá su respectiva introducción, sus conclusiones y una guía con preguntas para motivar la reflexión.

Fascículo I. Tema principal. El origen de la incidencia política en la educación popular.

Fascículo II. Tema principal. Síntesis histórica de la educación popular y el lugar de Fe y Alegría en las pedagogías críticas.

Fascículo III. Tema principal. Una lectura de la incidencia política desde la teoría de la educación popular.

Fascículo IV. Tema principal. Significados de la incidencia política de Fe y Alegría.

Fascículo V. Tema principal. Nuevos significados para la incidencia política de Fe y Alegría.

Gracias a cada uno de ustedes.

Carlos Fritzen S.J., marzo 2022



El origen de la incidencia política: desafíos y perspectivas desde la educación popular

El origen de la incidencia política: desafíos y perspectivas desde la educación popular

Origen y primeros significados de la incidencia política en la educación popular

Los primeros años de la década de 1990 marcaron un antes y un después en la historia reciente de la educación popular, en tanto corriente pedagógica crítica cuya intencionalidad última es contribuir en los procesos de transformación de las sociedades modernas. La suma de algunos hechos históricos² influenciaron de forma notoria en las reflexiones teórico - prácticas de autores y organizaciones vinculadas a esta corriente: el Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Fe y Alegría, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, entre otros.

En primer lugar, la caída de la Unión Soviética (1991) condujo a una serie de cuestionamientos político – prácticos respecto de la viabilidad y pertinencia del horizonte político que durante décadas habían defendido los marxistas ortodoxos y no ortodoxos: la orientación de constituir Estados socialistas, estructuras económicas y de gobierno mediante las cuales sería posible el establecimiento de sociedades más justas y libres³.

Fueron muchos los matices interpretativos acerca del colapso de lo que se llamó el socialismo real⁴: para unos esto no cuestionaba la esencia de la teoría marxista, pues el caso de la Unión Soviética no

² Entre estos se cuentan la caída de la Unión Soviética, la crisis de la Revolución Sandinista en Nicaragua y lo que se conoció como el Consenso de Washington.

³ Acerca de estos cuestionamientos, ver: Coraggio, (1992), Mejía (1993), Núñez Hurtado, (2000); Osorio Vargas (2004); Osorio y Palma (1992); Palma, (1992; 1993). Torres (2000; 2004).

⁴ Un ejemplo de este tipo de lecturas fue el análisis de Marco Raúl Mejía, (1993). Incluso, Paulo Freire defendió durante la década de 1990 que el socialismo como propuesta política seguía vigente; lo que presupone que la caída del “socialismo real” no cuestionó la validez teórico – conceptual de la propuesta. Afirmó: “me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado socialismo realista no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y, por el otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada” (2002; p. 90).

⁵Aunque Freire defendiera lo que llamó el “socialismo democrático” (2002), ello no significa que pueda catalogarse dentro de aquellos que argumentaron el protagonismo del proletariado en los procesos de transformación social. Sin embargo, en la década de 1980 fue común, dentro de la educación popular, defender la importancia de la conciencia de clase en el proceso de cambio social, ver, por ejemplo: Francisco Vío (1983); Isabel Hernández (1983), Silvia Gómez Tagle, (1983) y Oscar Jara, (1981). Dicha concepción empezó a ser cuestionada en la década de 1990, ver: Garretón, (1993), Lagos Escobar (1992), Mejía (1993), entre muchos otros.

⁶En Theotonio dos Santos, Teoría de la dependencia: balances y perspectivas (2002), se puede leer el debate entre quienes defendieron la necesidad de una revolución burguesa y, por el contrario, aquellos que optaron por promover la revolución proletaria como condición necesaria para el socialismo.

⁷La caída de la Unión Soviética impulsó y dio profundidad a este tipo de cuestionamientos sobre la viabilidad de la propuesta de un futuro socialista - obrero. Sin embargo, tales críticas se habían venido construyendo desde la década de 1980 en América Latina (dos Santos, 2002). En Boaventura de Sousa Santos (2001); Ernesto Laclau; Chantal Mouffe (2004) y Theotonio dos Santos (2002) puede leerse una revisión crítica respecto de los alcances y límites del enfoque marxista ortodoxo.

⁸ El CEAAL es un Movimiento de Educación Popular creado en 1982. Entre sus objetivos históricos está el agrupar y coordinar en torno a unos mínimos comunes para la acción política y educativa a aquellos educadores, organizaciones de la sociedad civil y otro tipo de entidades civiles que se inspiran y actúan buscando concretar los postulados teórico – prácticos de la educación popular en alguna parte del continente; principios y presupuestos que son permanentemente actualizados y reflexionados en el propio Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Al igual que Fe y Alegría, el CEAAL busca contribuir a la transformación social a través de la educación popu-

podía estandarizarse como la única forma posible de llevar a la práctica el “socialismo teórico”. Otros⁵, por el contrario, concluyeron que la desintegración política y económica del Bloque Socialista debía ser leída como un cuestionamiento profundo a la idea de cambio social cimentada en el protagonismo casi exclusivo de los sectores obreros y que defendía la necesidad de una revolución burguesa que dinamizara las transformaciones de la estructura económica y creara, por tanto, las condiciones necesarias para el advenimiento del gobierno proletario. En síntesis, estos cuestionamientos se dirigieron a las premisas que habían orientado las propuestas de cambio de origen marxista, bien argumentadas en la revolución burguesa, bien en la revolución proletaria como momento fundante de un nuevo orden social⁶.

Tales cuestionamientos no solo fueron planteados y abordados por autores y organizaciones vinculadas con la educación popular, sino que se extendieron como parte de las discusiones habituales de los exponentes de cualquier teoría crítica en América Latina; tuviera ésta como objeto principal de estudio la economía, la política, la filosofía, el teatro, la comunicación o la educación⁷. En realidad, sería impreciso asegurar que hubo una única fuente desde la cual empezaron a surgir esta serie de argumentos que cuestionaron parte de lo que hasta ese entonces se conoció como las corrientes marxistas acerca del cambio social. Se trató, en todo caso, de una especie de clima intelectual que permeó con diferente intensidad las discusiones propias de cada teoría; incluso no afectó de igual manera a las tendencias internas de las respectivas corrientes teóricas.

En el caso de la educación popular, la caída de la Unión Soviética y el fin de la Revolución Sandinista impactó de manera profunda las discusiones al interior del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). Tal fue la resonancia que a comienzos de la década de 1990 las agendas de los encuentros organizacionales y la mayoría de los artículos de la Revista Piragua se enfocaron en lo que se denominó la necesidad de re – fundamentar la educación popular⁸.

Con el llamado proceso de “refundamentación” se expresó la necesidad de reevaluar las premisas teóricas que habían orientado la propuesta pedagógica de transformación social del CEAAL; es decir, de gran parte de los pensadores y educadores vinculados con la educación popular en Latinoamérica y el Caribe. Re – fundamentar significó, entonces, volver a abordar desde la práctica y la teoría pedagógica la pregunta por el cambio social, sus fundamentos, sus orientaciones básicas, sus protagonistas, los instrumentos y técnicas que podían contribuir a cambiar la sociedad. Por supuesto, todo ello en relación con la educación y su función transformadora.

Marco Raúl Mejía interpretó de esta forma el proceso de readecuación de la educación popular:

Quizás en estos años nos estamos jugando la existencia dinámica de la educación popular en cuanto las nuevas preguntas de la realidad exigen nuevas respuestas. De esa capacidad de readecuación a nuevas realidades va a depender la posibilidad de dar un salto cualitativo, que nos permita encontrar una forma de intervención más concreta, más clara, más rigurosa y, ante todo, más transformadora. En ese sentido, hablamos de transición difícil, ya que se abre un período en el cual es prioritario desarrollar una serie de tareas que van a permitir mantener la nave a flote a pesar de la tormenta; *dotando a la educación popular de nuevos instrumentos* posibilitaremos que pueda seguir haciendo grandes travesías.

Tenemos que iniciar un proceso de relectura de la manera como entendimos lo político en el pasado, y la manera como en muchas ocasiones acompañamos la política de izquierda como aquella política coherente con el proyecto de transformación hacia el que apunta la educación popular; sin darnos cuenta, en muchas

lar que tiene como sujeto destinatario a quienes han sufrido algún tipo de opresión y/o exclusión. Con presencia en aproximadamente veintinueve países, con casi cuarenta años de trayectoria institucional y al ser una plataforma de articulación que agrupa a entidades civiles y movimientos sociales muy diversos entre sí, el CEAAL es, sin duda, uno de los principales focos de pensamiento y acción sobre la educación popular en América Latina. A través de sus archivos, la mayoría de ellos recogidos en la revista Piragua - editada desde 1989 -, es posible reconstruir buena parte de las discusiones y presupuestos que fueron construyendo y re – construyendo la praxis de algunos de los más destacados educadores populares y teóricos sociales de países como Panamá, Argentina, Chile, Brasil, Colombia y Perú. Entre los que sobresalen, por la influencia que han tenido en el pensamiento pedagógico latinoamericano, Pablo Freire, Fernando Cardenal, Raúl Leis, Pedro Pontual, Marco Raúl Mejía, Moacir Gadotti, Jorge Osorio, Hugo Zemelman, Oscar Jara Holliday, entre muchos otros.

ocasiones, que muchos de los comportamientos de estas izquierdas, y algunas de sus acciones, fueron en contravía de lo que se planteaba a nivel del discurso. En esa mirada voluntarista de la intencionalidad política, abandonamos el deber ser de la educación popular; sólo nos importaba saber que se buscaba el cambio social y que se enfrentaba al estado capitalista; los medios no importaban mucho. El pensar lo metodológico nos alertó sobre los medios, pero nunca fuimos capaces de ir más allá de esa crítica. (Mejía, 1993, pp. 26 – 27)⁹

En las discusiones de *refundamentación* se hizo evidente, entonces, la necesidad de empezar a imaginar nuevas formas de relación y afectación entre la educación y la política, pues lo educativo debía dejar de ser interpretado como un instrumento de la revolución (bien burguesa u obrera). Al decir revolución se hacía referencia a lo que en teoría sería el momento fundante de un nuevo orden social, en el cual los sectores o clases populares asumirían por fin el control del Estado y la administración de lo público.

Muchos de los intentos revolucionarios en América Latina se dieron bajo la forma de luchas armadas y la mayoría de los intelectuales y educadores populares no rechazaron de forma tajante la confrontación bélica promovida por las guerrillas en tanto medio hacia el socialismo⁹. Es a ello a lo que se refirió Marco Raúl Mejía al afirmar que se había perdido el deber ser de la educación popular al poner el fin por encima de cualquier medio. Esa perspectiva normativa de la educación señalaba, además, la necesidad de centrar el debate en lo pedagógico y de reinterpretar lo político, en el sentido de la relación entre educación y procesos, medios de transformación social.

En síntesis, existió la intención de desvincular en la teoría y en la práctica lo educativo de lo revolucionario como paso necesario hacia un nuevo orden, y esto surgió como consecuencia de

⁹ De hecho, en la *Pedagogía del oprimido* (2005), Paulo Freire no rechazó del todo la vía armada hacia la revolución; tampoco puede afirmarse que intentó justificarla explícitamente. Sin embargo, en repetidas ocasiones, argumentó que la violencia del oprimido es la respuesta a la violencia con la que el opresor ha intentado deshumanizarlo. “En verdad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontraremos el gesto de amor. Consciente o inconscientemente el acto de rebelión de los oprimidos, que siempre es tan o casi tan violento cuanto la violencia que lo genera, este acto de los oprimidos sí puede instaurar el amor” (p.57). Por tanto, y en realidad, la teoría de la educación popular era en esencia compatible con la lucha armada como medio de transformación social; de tal forma, hubo un vínculo, a veces explícito, a veces no, entre educación popular y revolución armada.

los cuestionamientos e implicaciones socio – políticas conexas a la caída de la Unión Soviética, la pérdida de prestigio y apoyo popular respecto de las guerrillas armadas que hacían presencia en el continente y a un escenario político en América Latina en el que se empezó a privilegiar la democracia como forma de gobierno. De tal forma, en ese contexto cambiante de los primeros años de la década de 1990 la relación entre educación y política empezó a interpretarse en función de la posibilidad de contribuir desde la escuela y la educación no formal en la radicalización de la democracia.

La *radicalización democrática* fue la expresión usada por los intelectuales y educadores populares para señalar la necesidad de garantizar derechos políticos, económicos y sociales a la mayoría de la población, la búsqueda de formas para conseguir ese objetivo y, por tanto, la preocupación esencial por aumentar y cualificar la participación de los ciudadanos en los procesos de gobierno, tanto en el plano más básico (la elección popular de los gobernantes) como en aspectos de mayor especificidad: el diseño, implementación y evaluación de las acciones de gobiernos, proceso al que se le denominó *políticas públicas*.

La radicalización de la democracia trae como consecuencia que la práctica democrática se arraigue; traslada a la sociedad la capacidad de redefinir y diseñar un nuevo tipo de Estado de acuerdo con sus necesidades, (...). Tengo la impresión de que hoy estamos viendo en Brasil un movimiento en el que la sociedad redefine los nuevos límites del Estado, observamos la desaparición del poder o el desarrollo exclusivamente impulsado por el Estado. Este proceso significa una ruptura con las tradicionales formas tutelares del Estado sobre la sociedad y una progresiva democratización de sus acciones. Significa también la construcción de un nuevo sentido sobre lo público (...) cabe aquí destacar el espacio público como elemento constitutivo de una nueva ciudadanía y una utopía democrática. (Pontual, 1995, p. 26)¹⁰.

¹⁰ Originalmente publicado en portugués; traducción propia.

En definitiva, las categorías de lucha de clases, revolución y socialismo se hacen menos recurrentes en el discurso de las organizaciones y autores de la educación popular. En su reemplazo, irán apareciendo desde inicios de los 90's conceptos como los de ciudadano, profundización de la democracia, participación efectiva, movimientos sociales, acción pública e incidencia política.

Por otro lado, y junto al impacto de la caída del socialismo real, es importante destacar que durante la década de 1980 se dan en América Latina procesos de transición democrática. Durante esos años la mayoría de las dictaduras militares o regímenes tecnocrático-autoritarios latinoamericanos inician procesos de cambio y van cayendo uno tras otro: Bolivia en 1978, Argentina, Brasil y Uruguay entre 1983 y 1985, en Chile la dictadura pierde el plebiscito en 1988 e inicia su caída, y en 1989 cae Stroessner en Paraguay, Duvalier cae en Haití en 1986. A su vez, el acuerdo de Esquipulas en Centroamérica fortalece las posibilidades de democratización en los países, a partir de lo cual, poco a poco, estos países van concluyendo sus guerras internas. Por lo tanto, un elemento complementario para esta refundamentación de la relación entre educación y política es que, a partir de diversos factores que incluyen la acción de los movimientos sociales y luchas populares –en algunos casos en movimientos armados-, se produjeron procesos de transición democrática y se abrieron espacios para la acción político - social y por ende para la práctica educativa con intencionalidad transformadora.

Lo anterior significó, por lo menos en el caso del CEAAL, que uno de los resultados de la *refundamentación* fue enfocar la reflexión teórica y práctica en torno al cambio social en tanto proceso de profundización democrática; esto es: como la posibilidad de contribuir desde la educación en la constitución de una ciudadanía crítica y activa que exigiera el cumplimiento de sus derechos políticos, sociales y económicos consignados en los marcos institucionales.



Caída de la Unión Soviética

Específicamente, a la incidencia política se le caracterizó como una práctica desde la cual la ciudadanía podría participar y tener voz en las acciones de gobierno, esto es: en las políticas públicas que se diseñaban e implementaban desde el Estado como respuesta a cualquier tipo de problema social. Al participar y hacer oír su voz durante el proceso de diseño, ejecución y evaluación de las acciones del Estado, se presuponía que las soluciones a tales dificultades sociales estarían emergiendo de la propia comunidad y reflejarían sus anhelos de transformación. Por tanto, la incidencia política significó una nueva forma de procurar cambios sociales cuya orientación básica provendría de los propios sectores marginados. De tal forma, esta nueva práctica permitió conciliar a las organizaciones y autores de la educación popular la naturaleza de un nuevo contexto político – social (la democratización del Estado en América Latina) con algunos de sus presupuestos fundamentales; por ejemplo, la necesidad que el cambio social se cimentara en la propia conciencia popular.

Esto debido a que teóricamente las políticas públicas eran concebidas como acciones gubernamentales cuyo resultado esperado era generar una serie de transformaciones; es decir: la solución del problema social desde el cual se justificaban. Sobre lo anterior, es importante destacar que la incidencia política tuvo desde su origen ese enfoque institucional, centrado en la relación entre la ciudadanía y las políticas públicas.

No obstante, en los primeros años del nuevo siglo, algunos autores¹¹ intentaron ir más allá de esa interpretación y procuraron leer la incidencia política con una forma de avanzar hacia la construcción de una nueva sociedad. Ese fue un intento por trascender lo estrictamente institucional, bajo el supuesto que influir en el diseño o la implementación de una ley no podía entenderse necesariamente como la concreción de una sociedad más justa y equitativa; dado que la ley representaba apenas una parte de un entramado estructural mayor y a que, en muchas ocasiones, su existencia no era garantía de su cumplimiento.

¹¹ Para esfuerzos de fundamentación de la incidencia política más allá del enfoque institucional ver: Badilla (2007); Cáceres, (2005); Leis, (2005); Ubilla (2007).

Sobre lo anterior, Eduardo Cáceres Valdivia hizo un buen resumen de lo que podría denominarse el enfoque institucional de la incidencia política; interpretación que, dicho sea de paso, predomina hasta la actualidad:

En los últimos años, la incidencia política ha ganado un lugar prominente en la agenda de la mayoría de los movimientos sociales y ciudadanos. Habitualmente el término engloba diversos tipos de acciones motivadas por la intención de modificar políticas públicas. Acciones sistemáticas, planificadas, complejas, que requieren la construcción de capacidades nuevas, (...). La proliferación de procesos de incidencia ha sido saludada con bastante entusiasmo como una de las tantas formas de hacer política. Se trataría de una expresión de la voluntad ciudadana de participar de manera más directa en los asuntos públicos. Dado que los representantes no *re – presentan* (es decir no hacen presentes en la escena pública) a los ciudadanos, estos se presentan a sí mismos, irrumpen con su propias demandas y propuestas. (Cáceres, 2005, pp. 31 – 32).

Por el contrario, en la nota editorial de *La Piragua* del segundo semestre del 2000, la Secretaría General del CEAAL advertía:

En nuestro análisis percibimos que el modelo neoliberal tiene un componente social y político que plantea la importancia de la sociedad civil, de la ciudadanía y de la participación de la población. Estos componentes aparecen como paliativos de la conflictividad social y como expresiones de una ideología que reivindica el individualismo y la competencia como factores para el desarrollo personal y social. Desde el discurso hegemónico estos componentes deben evitar la conflictividad social y ubicar a los ciudada-

nos con capacidad de participar diferenciándolos de los pobres que deben ser objeto de ayuda social y de control político y demográfico. Hay entonces una disputa ideológica y política en torno a estos conceptos utilizados también por el discurso hegemónico que nos exigen superar la ambigüedad y precisar el sentido que tienen dentro de los pensamientos críticos y alternativos. (Secretaría del CEAL, 2000, p. 14)

Se identificaba, desde entonces, la necesidad de problematizar los nuevos conceptos y definirlos en su relación con la educación popular, pues tales categorías eran también asumidas por el discurso neoliberal; esto es: desde la perspectiva de la competencia y la exclusión. Por tanto, la incidencia política tendría que significar algo más que la simple posibilidad de influir en las políticas públicas y fortalecer la participación ciudadana; debía, según la Secretaría General del CEAAL, contribuir en la creación y concreción de un paradigma emancipatorio humanista e incluyente. En otras palabras, la incidencia política tendría que ser instrumento a través del cual se contribuiría a transformar la realidad desde la educación, en el sentido de la constitución de un nuevo orden social no capitalista y basado en una visión de mundo más humana. Por consiguiente, cualquier acción de incidencia estaría guiada por una orientación política general, la cual tendría como fin la avanzar en la concreción de un mundo más justo y equitativo, sin llegar a nombrar a esa posibilidad como *socialismo*.

Patricia Badilla Gómez fue una de las intelectuales vinculadas al CEAAL que llamó la atención sobre la necesidad de problematizar la reflexión y la fundamentación de la incidencia política:

Más allá de la incidencia en política pública, se puede afirmar que la incidencia política conlleva a impactar sobre otros espacios para modificar la estructura de poder y la política desde una lógica alternativa.

Creemos que esta perspectiva ayuda a trascender la concepción de incidencia, generalmente reducida al ‘influenciamiento’ en ámbitos gubernamentales y en la toma de decisiones. Aunque no restamos mérito a ese enfoque, proponemos que se debe ir más allá y valorar la importancia de hacer incidencia transformadora a largo plazo sobre estructuras de poder que históricamente han excluido a la ciudadanía como actor político decisivo en el ejercicio democrático, por lo tanto, no se puede hacer incidencia política si se carece de un proyecto societal transformador. (Badilla, 2000, p. 18)

El esfuerzo teórico de ir más allá del enfoque institucional con relación a la incidencia política, y empezar a interpretarla como una estrategia de transformación social, es evidencia que la categoría de *nuevo orden* no desapareció de la reflexión teórica de la educación popular, incluso después de la caída de la Unión Soviética y la aceptación de la democracia como forma de gobierno en la que los sectores oprimidos tendrían la oportunidad de expresar su voz y pensamiento. Sin embargo, el nuevo orden empezó a significar, ya no un Estado socialista, sino la profundización democrática y sobre todo la antítesis, lo opuesto, o al menos un modelo alternativo al sistema capitalista neoliberal. Forma económica y política que se leyó como la causa de la agudización de la pobreza, la exclusión social y, en general, como la fundamentación de un orden que privilegiaba la muerte sobre la vida, el beneficio de pocos y el sufrimiento de muchos.

Por tanto, en realidad lo que cambió dentro de la educación popular, propuesta por el CEAAL, luego de la caída de la Unión Soviética fue el cómo y el qué significaba construir una nueva sociedad. El cómo ya no sería la revolución y el qué dejaría de ser el socialismo; el por qué siguió manteniéndose: había necesidad de constituir una forma de organización política, económica y social, no basada en los principios capitalistas que perpetuaban a la mayoría de la población en la pobreza y en la exclusión.

Con relación a esto, la incidencia política tendría que ser una práctica que contribuyera a la construcción de ese nuevo orden.

Algunos propusieron, por consiguiente, que las acciones que pretendían influenciar las políticas públicas deberían sopor-tarse en un paradigma de emancipación claro que las orientara y les diera una noción de proceso, superando de esta forma la tendencia de emprender acciones desarticuladas en sus fines y que generalmente se agotaban en sí mismas (es decir, que no trascendían los esfuerzos puntuales). Fue el momento, en el que la idea de un nuevo orden se diversificó a tal punto que se llegó a hablar de “los nuevos paradigmas de la emancipación”, (Torres, 2009), en alusión a los fines político – sociales, plurales y diversos, defendidos por los movimientos de mujeres, de indígenas y de afro-descendientes. Los denominados nuevos movimientos sociales.

En síntesis, esas fueron las búsquedas y las principales líneas del debate sobre la incidencia política durante la primera década del nuevo siglo; sin embargo, los avances conceptuales se limitaron a señalar este tipo de necesidades teóricas y a algunas correlaciones entre esa nueva práctica denominada incidencia política y los conceptos fundantes de la educación popular. Luego de aproximadamente el año 2005 - 2010, fueron apareciendo, dentro de los autores y las organizaciones de educación popular, otras preocupaciones conceptuales y prácticas: la calidad educativa, la formación docente, etc., a tal punto que se puede afirmar que desde ese momento no ha habido mayores avances respecto a la fundamentación de la incidencia política como praxis de transformación de la educación popular. Por tanto, el debate y el esfuerzo conceptual, por decirlo de alguna forma, permanecen abiertos e inconclusos y, sobre todo, han perdido dinamismo. Esto ha conducido a que en la actualidad el enfoque institucional acerca de significado de la incidencia política siga predominando. Por consiguiente, los vínculos posibles, la relación y las tensiones entre práctica educativa y práctica de incidencia es un problema todavía no abordado con suficiente claridad práctica y teórica.



Participación ciudadana

El tema de la incidencia política en Fe y Alegría: contexto y significado institucional

El caso de Fe y Alegría, sin embargo, no guardó total correspondencia con el del CEAAL. Pues los planteamientos de Fe y Alegría no estuvieron tan influenciados por la corriente marxista, más bien por el diálogo entre los postulados esenciales de la doctrina social de la Iglesia Católica (sobre todo la idea de justicia y fraternidad social), algunos aspectos de la teoría desarrollista, la teología de la liberación y, sustancialmente, la teoría pedagógica de Paulo Freire, aunque las referencias directas a su obra no son frecuentes¹².

Al momento de profundizar en el análisis teórico acerca de Fe y Alegría, en perspectiva de buscar las razones del surgimiento y los primeros significados acerca de la práctica de acción pública o incidencia política, es necesario clarificar el proceso mediante el cual este Movimiento ha asumido su propia fundamentación conceptual. Es probable, por supuesto, que dicho proceso sea más una práctica de la institución que se ha ido arraigando y convertido en costumbre y no tanto un mecanismo deliberado, preparado y consciente. En todo caso, la construcción teórica en Fe y Alegría se caracteriza por el debate y la asimilación crítica, por parte de colectivos de personas, de múltiples corrientes, enfoques y métodos tanto educativos, como de orden social, político o económico.

La teoría es reflexionada y contextualizada, teniendo como punto de partida la misión y visión del Movimiento, en su mayoría por las Direcciones Nacionales de Fe y Alegría, durante reuniones periódicas llamadas Consejos, y en eventos internacionales anuales o bianuales que reúnen a un número importante de sujetos con muy diferentes roles y funciones dentro de la institución: educadores y educadoras, estudiantes, directivos, Congregaciones Religiosas, etc.

¹² Por ejemplo, en *Pensamiento de Fe y Alegría* (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008), texto síntesis de las referencias teórico – conceptuales manejadas al interior de este Movimiento, hay pocas referencias directas a la obra de Paulo Freire. Sin embargo, los conceptos de educación liberadora y conciencia crítica, trabajados en ese documento por Fe y Alegría, coinciden en gran medida, con la definición y fundamentación freireana. Probablemente, la diferencia más notoria radica en el énfasis que Fe y Alegría pone en lo trascendental, en el encuentro con Dios, como parte de la liberación promovida a través de la educación popular y el desenvolvimiento de la criticidad de los sujetos. En otras palabras, para Fe y Alegría, la liberación de los oprimidos no sólo refiere a la superación de una serie de condiciones materiales que les impiden ser más, humanizarse, sino que se vincula necesariamente con la búsqueda y el encuentro con la trascendencia, entendida esta, en parte como la cercanía con Dios y el seguimiento de su Palabra, el Evangelio.

Lo anterior para señalar que la asimilación y construcción teórica en Fe y Alegría es un proceso de discernimiento y consenso colectivo, el cual esencialmente no responde a preocupaciones de adhesión coherente a una fundamentación conceptual previa, sino a la necesidad que los directivos y, en general, las personas que hacen parte del Movimiento se sientan identificados, re – interpreten y definan unos puntos mínimos de consenso sobre aquello que puede entenderse por educación popular, liberación, hombre nuevo, incidencia política y, en fin, toda una serie de categorías que son de interés para Fe y Alegría por tener relación con su misión institucional, la cual puede sintetizarse como la opción de ofrecer educación de calidad en aquellos lugares en los que la exclusión, la pobreza y la desigualdad se han convertido en realidades históricas; por tanto, la intención de llegar con su propuesta educativa de transformación a los sujetos sociales que han sufrido y siguen sufriendo la opresión¹³.

Podemos afirmar que este proceso de construcción colectiva de pensamiento ha tenido resultados muy significativos, tanto para el ámbito estrictamente organizacional, como para la investigación teórica o académica. A nivel organizacional, pensar colectivamente su fundamentación, le ha permitido a Fe y Alegría ir encontrando caminos para su fortalecimiento institucional, por consiguiente, de mejora y permanente actualización de su propuesta educativa y de promoción social. El pensar colectivamente favoreció, a su vez, su proceso de integración; pues desde 1964, Fe y Alegría ha venido expandiéndose por más y más países (tanto en América Latina, como en África, Europa y Asia). Dicha expansión ha exigido a sus liderazgos hallar medios y/o estrategias que permitan garantizar la unidad institucional en torno a la definición y ejecución de principios y objetivos de acción comunes, dada la diversidad de acciones, desafíos y oportunidades que caracterizan los contextos nacionales particulares.

En el ámbito teórico, la reflexión crítico – colectiva de ciertas categorías ha dado por resultado la emergencia de nuevas nociones o conceptos, como es el caso de educación popular integral, la

¹³ La misión y visión de Fe y Alegría como Movimiento Internacional puede leerse en: Federación Internacional de Fe y Alegría Plan Global I de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2001 – 2005 o en Federación Internacional de Fe y Alegría Plan Global II de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2005 – 2009 y otros documentos de tipo institucional (Plan de Prioridades Federativas 2016 – 2020; Plan Global de Prioridades Federativas 2021 – 2025). En realidad, una vez definida la misión internacional su formulación no ha variado sustancialmente: las alteraciones refieren a algún énfasis de contexto, formulaciones más breves o la inclusión o supresión de algún término.

acción pública, la incidencia pública, entre otros. Muchas de esas “nuevas nociones” apenas han sido estudiadas desde visiones más académicas o teóricas, por lo que actualmente existe un campo de investigación posiblemente muy fructífero para este tipo de esfuerzos e iniciativas; es decir, para el diálogo entre la academia y Fe y Alegría como Movimiento de Educación Popular y Promoción Social.

En definitiva, la aparición de esas “nuevas nociones” dentro de Fe y Alegría es producto de un proceso de construcción de pensamiento colectivo, en el que permanentemente entran en relación personas, intelectuales y/o directivos formados en las más diversas corrientes teóricas. Y aunque hay mucha diversidad, como se dijo, es posible identificar con claridad tres o cuatro corrientes que han influido de manera notoria en los planteamientos del Movimiento, estamos refiriéndonos, sobre todo a la doctrina social de la Iglesia Católica, la educación popular y a la teología de la liberación. Es cierto, sin embargo, que, en los escritos de su fundador, José María Vélaz S.J., se encuentran planteamientos con relación a lo educativo que pueden vincularse con la teoría desarrollista¹⁴ pero tales ideas se irán relegando – hasta casi desaparecer – una vez Fe y Alegría empiece a operar y a gestionarse de forma colectiva, alrededor de 1985.

¹⁴ Son escasos o prácticamente inexistentes los estudios académicos sobre el pensamiento de José María Vélaz S.J., quien fundó Fe y Alegría en 1955, Caracas-Venezuela. Esta situación dificulta un acercamiento más preciso a su obra e ideas; sin embargo es muy notorio que para Vélaz S.J. la educación tenía como fin promover el desarrollo individual y colectivo; esto es, dinamizar la industria: la creación de empresas y el trabajo asalariado (Vélaz S.J., 1963; Vélaz S.J., probablemente hacia 1970). De tal forma, en algunos apartados Vélaz S.J. parece sugerir una relación entre Fe y Alegría y el proceso de industrialización de América Latina. Esto podría indicar cierta influencia de la teoría desarrollista (acerca del desarrollismo ver Theotonio dos Santos 2002) en algunos de sus planteamientos educativos que dieron origen a Fe y Alegría: un tema que, no obstante, aún necesita ser precisado en sus límites y alcances.

Por el contrario, las relaciones son mucho más claras al momento de analizar el vínculo entre el pensamiento organizacional de Fe y Alegría y la doctrina social de la Iglesia Católica. Desde la época de su fundación – 1955 -, Fe y Alegría es reconocida como una obra inspirada en la religión y la fe católico – cristiana, que promueve la transformación individual y colectiva. Al momento de caracterizar esa transformación, Fe y Alegría lo hace desde la perspectiva de construir un mundo nuevo; sociedad en la que las personas y los colectivos lograrán vivir de forma auténtica los valores esenciales promovidos por el cristianismo: justicia, fraternidad y amor al prójimo.

Sobre lo anterior, cabe destacar aún más que lo esencial del concepto de transformación social en Fe y Alegría no se fundamenta

en ninguna teoría de cambio, como puede ser el caso del CEAAL, sino en su interpretación del Evangelio y de los documentos doctrinales de la Iglesia Católica. Esto ha conducido a que la propuesta de Fe y Alegría de una educación con intencionalidad transformadora sea lo suficientemente amplia como para permitir la co – existencia de múltiples teorías que podrían explicar cómo avanzar, concretar, la construcción de ese mundo nuevo (justo, solidario, fraterno) y, sobre todo, le ha permitido superar el enfoque reduccionista de la clase social o la lucha de clases como únicos “motores” de la historia humana.

Esto último debido a que el proyecto liberador defendido y fundamentado por Fe y Alegría - la búsqueda de una auténtica sociedad cristiana - no encuentra su razón de ser en la confrontación entre dos grupos humanos con intereses antagónicos, que por sus características o ubicación dentro del sistema de producción económico quedarán necesariamente incluidos o excluidos del proyecto liberador/salvador contenido en el Evangelio, sino, por el contrario, es definido como llamado y una invitación abierta a todos y todas en tanto hijos de Dios. Por consiguiente, tiene la pretensión de ser un proyecto liberador universal, lo que lleva a que sea posible la convivencia en el Movimiento de visiones diversas de sociedad o modos diversos de relación con lo *político*.

Vale decir que esta reflexión desde el Evangelio de lo que significa la transformación social es sólo uno de los muchos puntos de conexión entre Fe y Alegría y la doctrina cristiana, incluso con la teología de la liberación¹⁵. Aunque, ciertamente, uno de los más esenciales, pues la intencionalidad transformadora es el principal vértice de su propuesta de acción educativa y de cualquier práctica institucional que pueda ir emergiendo, como es el caso de la acción pública o la incidencia política. Por otro lado, y si bien la teología y la doctrina guían y hacen las veces de piedra angular para Fe y Alegría, su pensamiento se complejiza y enriquece cuando a partir de ese marco interpretativo mínimo se establecen diálogos con teorías o corrientes que permiten ahondar en la reflexión sobre qué es y cómo avanzar en la justicia social y la fraternidad.

¹⁵ En términos generales y dado el contexto y la temporalidad en la que empezaron a emerger estas claridades – década de 1980 –, podemos afirmar que el diálogo entre Fe y Alegría y la teología de la liberación llevó al Movimiento a re – afirmar su opción por los pobres como una experiencia de auténtico cristianismo; así como a enfatizar en la intencionalidad liberadora de su propuesta educativa: es decir en la posibilidad de contribuir desde la educación en la superación de las condiciones materiales y espirituales que impiden a los sujetos la identificación y la búsqueda de sus anhelos individuales y colectivos. Tales condiciones, por supuesto, los alejan del encuentro con Dios y la vivencia del amor al prójimo, la justicia y la fraternidad. Sin embargo, y como en el caso de todo análisis teórico sobre este Movimiento, no hay estudios ni investigaciones detalladas sobre el vínculo o la relación entre el pensamiento de Fe y Alegría y la teología de la liberación.

Sin duda, la teoría educativa de Paulo Freire ha influido de manera notoria en la construcción del pensamiento colectivo de Fe y Alegría. Es claro que ya desde José María Vélaz S.J., esta organización se inspira y empieza a re –interpretar la doctrina cristiana en perspectiva de su misión educativa y se auto define como una obra de educación popular. Es claro, entonces, que Fe y Alegría no toma de Freire su intención de brindar educación a los sectores populares, esto es parte de su identidad más esencial y está presente de manera explícita en los escritos de su fundador. Lo que la lectura de Freire sí dará a Fe y Alegría es más claridad teórica, en primer lugar, sobre el sujeto al que destina su acción educativa y, consecuentemente, acerca de los métodos y fines más coherentes con su misión de educar para transformar y liberar. Aunque, debe repetirse, este tipo de conclusiones exigen una lectura amplia sobre el proceso colectivo de construcción de pensamiento de Fe y Alegría; es decir, dichas claridades van apareciendo poco a poco en la organización y no tienen una temporalidad demasiado definida y, sobre todo, no suelen vincularse con autores específicos, aunque por los términos usados es posible sugerir que se trata, entre muchos otros, de Pablo Freire, dado que suele hacerse referencia a la educación bancaria, la conciencia crítica y otra serie de categorías que caracterizan la obra freireana.

En todo caso, en los escritos de José María Vélaz S.J., (Vélaz S.J., 1963; Vélaz S.J., probablemente hacia 1970), el concepto de popular es definido, mayoritariamente, como el pobre económico, aquel que no tiene los recursos materiales mínimos para su subsistencia. Lo popular suele ser, entonces, sinónimo de quien no come, de quien no tiene techo, de quien no puede costear una educación de calidad, en definitiva, de aquel que ha sido excluido de las dinámicas económica – productivas de su comunidad y de la sociedad. Paulatinamente, y alrededor de 1980 hasta la actualidad, Fe y Alegría empezará a complejizar su lectura sobre lo popular, con base en el concepto de conciencia crítica y opresión de Paulo Freire y partiendo a su vez de la comprensión sobre la pobreza fundamentada por Gustavo Gutiérrez (1975) y la teología de la liberación.



Incidencia como cambio en las políticas públicas

La criticidad es para Fe y Alegría la capacidad de leer el contexto y develar las *verdaderas* causas y razones de un mundo injusto, excluyente y desigual. En ese sentido, Fe y Alegría no sólo adopta la conciencia crítica como parte fundamental de su labor educativa, sino que se autoimpone aumentar su criticidad con relación a su labor y a los fundamentos que la sostienen. Por tanto, en ese esfuerzo permanente de lectura crítica del contexto y asimilación de Freire, irá encontrando que la educación popular no sólo tiene como sujeto al pobre económico, sino, a todos aquellos sujetos y colectivos que sufren algún tipo de exclusión (*opresión*) – social, cultural, política – y que, por tanto, están llamados a conocer su realidad y procurar transformarla. De esta forma, lo popular trasciende la dimensión puramente económica y empieza a referir con más claridad al sujeto histórico sobre el que se fundamenta la transformación y, por tanto, el destinatario de la acción educativa: aquellos que han sido excluidos de cualquier dimensión de la vida en comunidad, sea esta económica, cultural, social o política.

Entendemos la educación popular como una propuesta ética, política y pedagógica para transformar la sociedad, de modo que los excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador de sociedad y de nación. Por eso, nuestra concepción de educación popular surge de la vida misma del pueblo, de su realidad y necesidades, de sus saberes, valores y experiencias, de su capacidad de lucha y resistencia, de celebración y fiesta, de sus derechos, sueños y deseos por una vida mejor. La educación popular en Fe y Alegría debe contribuir al cambio social. Por eso, se orienta a formar sujetos capaces de transformarse a sí mismos. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 267)

Como se lee, la definición del excluido no alude al pobre económico, sino a todos aquellos individuos que no han logrado constituirse como *sujetos de poder*, es decir, que han sido *objetos del poder*, por lo tanto, sus necesidades culturales, económicas, políticas y sociales han sido descartadas del proyecto social en el cual

están inmersos. La educación popular, propuesta por Fe y Alegría, tiene como intencionalidad revertir ese hecho histórico y posicionar al pueblo como sujeto de transformación y cambio social. En todo caso, parecen ser muchos los vínculos entre el pensamiento de Fe y Alegría y Paulo Freire, pero este es un tema poco explorado tanto en la organización como en el mundo académico y, en definitiva, acá se trata de señalar una breve diferencia entre el CEAAL y Fe y Alegría, con relación a su fundamentación teórica, que permita tener un panorama más amplio del surgimiento de la noción de incidencia política y sus posibles lecturas e interpretaciones de origen.

Pues para el CEAAL, como se dijo, esta noción significó una parte del proceso de su re – fundamentación teórica, aparentemente muy ligada durante la década de 1980 y 1990 a la teoría marxista y al proyecto revolucionario de la construcción de un Estado de orden socialista; por tanto, el CEAAL leyó la incidencia como un medio para continuar participando en un escenario político en el que las opciones revolucionarias armadas parecían agotarse y en que la transformación social se desvinculó de la propuesta y búsqueda de un régimen obrero – proletario, sino con la profundización de la opción democrática y los medios o instrumentos para hacerla efectiva y garantizar la participación de las mayorías.

Por el contrario, para Fe y Alegría la caída del socialismo real significó, dados sus fundamentos teóricos, la re – afirmación de un posible proyecto transformador universal que, ahora, parecía tener más condiciones para desarrollarse, en el marco de un régimen democrático participativo y pluralista. Por consiguiente, la incidencia política empezó a leerse, desde Fe y Alegría, por lo menos en esos primeros años, como la posibilidad de participar efectivamente, tanto para los sectores populares como para la propia organización, de los procesos de estructuración de la vida en sociedad, es decir, de la reflexión, formulación y ejecución de aquellas políticas cuyo fin refería al ordenamiento y la regulación de todo el conjunto de relaciones sociales. La incidencia política empezará a ser entendida como parte

de la estrategia de transformación (la otra parte fundamental estaría en la acción educativa) en el marco de las sociedades democráticas.

En todo caso, el contexto político de América Latina y del mundo en la década de 1990, que permitió sumar nuevos cuestionamientos a la propuesta de un nuevo orden socialista, en realidad no afectó la esencia de la fundamentación conceptual de Fe y Alegría. Ciertamente sí condujo a que ese Movimiento de Educación Popular se reafirmara en su defensa por la democracia, la pluralidad cultural y las identidades populares y la necesidad de contribuir desde la educación y lo que empezó a llamarse acción pública en la constitución de ciudadanías críticas y activas políticamente.

No obstante, la caída de la Unión Soviética llevó a una situación mundial que esta vez sí afectó sustancialmente la orientación política y pedagógica de Fe y Alegría: el surgimiento de un escenario global en el que la mayoría de los Estados promovían y actuaban en favor de la expansión del modelo capitalista como la única forma de organización económica, cultural, política y social al cual podían aspirar las demás naciones. Ese fenómeno que Fe y Alegría caracterizó como la emergencia de una *globalización de enfoque neoliberal* fue captado muy pronto por los directivos del Movimiento, que reunidos en la ciudad de Panamá en el año de 1992, se manifestaron en contra de un proceso político mundial en el cual el centro de las decisiones de los gobiernos estuviera definido por la intención de crecimiento económico, en detrimento de una visión humanística en la que la razón de ser de la política y la economía respondiera a la necesidad e intención de hacer del mundo un lugar más justo, equitativo e incluyente.

En un mundo en que se han derrumbado las ideologías y las utopías parecen haber perdido vigencia, Fe y Alegría piensa que sigue teniendo sentido esbozar y aspirar a un modelo de persona y sociedad inspirados en los valores del Reino, (...). El discurso social de los años 90 no puede ser el mismo que en anteriores décadas. En todos nues-

tros países se está imponiendo un patrón de sociedad común de corte neo – liberal. Sin embargo, no es posible amoldarnos sin más a este modelo sin contradecir los valores del Reino. No pretendemos proponer un modelo alternativo, definido en todos sus elementos. Pero sí podemos diseñar los rasgos mayores del modelo de sociedad al que aspiramos. Humana y solidaria, (...), democrática y participativa, (...), justa, (...) trascendente. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 59 - 61)

En el caso de América Latina, el avance del capitalismo se concretó bajo la forma del Consenso de Washington, una serie de medidas, establecidas por el Banco Mundial, que pedían a los Estados control del gasto social, privatización de algunos bienes y servicios que hasta ese momento habían sido asumidos directamente por los gobiernos nacionales, entre otras recomendaciones que en teoría buscaban sanar las finanzas públicas de las naciones en vía de desarrollo¹⁶.

El discurso homogeneizador capitalista y las posteriores consecuencias sociales y económicas de la implementación del Consenso de Washington sí condujeron a que Fe y Alegría profundizara el debate conceptual y práctico acerca de cómo avanzar en su contribución hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa. El punto de partida fue considerar su propuesta educativa liberadora, de formación de personas críticas y activas políticamente, como su primera y más importante contribución.

Sin embargo, los debates internos condujeron a otra certeza: participar en la oferta educativa, aún desde el enfoque liberador y de calidad, resultaba insuficiente, pues el aporte se restringía sobre todo a los beneficiarios directos, por tanto, se hacía necesario alguna práctica que permitiera a Fe y Alegría salir del espacio exclusivo de las escuelas y/o la educación no formal. Esa necesidad se fundamentaba en la apuesta por la democracia como forma de gobierno y en la premisa de la participación política como principio rector de la pro-

¹⁶ Finalizando la década de 1980, América Latina afrontaba la crisis de la deuda externa y, en general, su economía no había crecido lo suficiente, según la previsiones y análisis de los organismos económicos internacionales. Por lo tanto, una serie de economistas en representación de esos mismos organismos, (entre los que se contaban: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo), decidieron presentar e instaron para que los gobiernos del continente implementaran diez medidas de corrección y ajuste económico estructural que en teoría darían balance y dinamizarían el crecimiento económico latinoamericano. Las recomendaciones tenían como intención favorecer el comercio internacional entre países desarrollados y en vías de desarrollo. En definitiva, limitar al máximo la intervención del Estado en la dinámica económica (liberalización), favoreciendo de esta forma al sector privado. Esa sería la fórmula del crecimiento, sin embargo: al poco tiempo de ser adoptadas estas medidas, fue evidente (Martínez Rangel; Soto Reyes, 2012) que los Estados no alcanzarían el prometido auge y, sobre todo, se evidenció un proceso de concentración de la riqueza y aumento de las brechas sociales, incluida la educativa, pues, aunque se avanzó en cobertura, la calidad de los programas de formación dirigidos a los sectores más pobres siguió siendo de muy baja calidad (Puiggrós, 1996; Torres Santomé, 2007; Díez Gutiérrez, 2018) Para consultar lecturas críticas sobre el Consenso de Washington en América Latina: Gentili (1998), Puello – Socarrás (2015). En Rojas Villagra, Compilador, (2015), se encuentran estudios de caso acerca de las consecuencias sociales y económicas del neoliberalismo en América Latina.

fundización democrática; forma de gobierno en la cual teóricamente sería posible la coexistencia de varios modelos de organización política, económica y social.

Es en ese contexto de necesidad que en Fe y Alegría se empezó a hablar de acción pública, es decir, un conjunto de prácticas no estrictamente educativas que era necesario reflexionar y emprender en perspectiva de contribuir a transformar la sociedad, más allá de la labor en la escuela o en la educación no formal. Y aunque la razón histórica es distinta, Fe y Alegría coincidió con el CEAAL en interpretar esa nueva posible contribución desde una perspectiva institucional.

La educación es sin duda un instrumento para el cambio social. Pero trabajar por la educación no significa trabajar únicamente en la formación de las personas sino que requiere trabajar en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra – escolar, en las comunidades y en las organizaciones sociales, en los aspectos administrativos y también en las relaciones con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional, regional y global. Las estructuras condicionan nuestros valores y comportamientos y éstos legitiman y alimentan, a su vez, a las estructuras políticas y económicas. Promover una verdadera transformación social exige influir sobre ambos (en las estructuras y en los valores/comportamientos), contribuyendo a generar una nueva cultura más solidaria y unas relaciones políticas y económica más justas. (...) Fe y Alegría quiere contribuir con otros a transformar la sociedad. Para ello trabaja con los sectores populares y excluidos en procesos educativos y de promoción social. Con este tipo de acción directa contribuye al desarrollo humano de nuestros países impulsando cambios culturales (con la formación de personas articuladas en torno a una serie de valores), y cambios estructurales (a través de la educación, del acompañamiento y organización de las comunidades, para formar ciudadanos activos y con capacidad de participación). Además del trabajo directo con niños, jóvenes y adultos, Fe y Alegría aspira a

lograr la justicia y la libertad para el conjunto de la sociedad y por ello quiere tener una voz mediante la sensibilización y la acción pública, (...) con la acción pública se intenta incidir sobre las estructuras políticas, económica y sociales, (...) nos referimos al ámbito de las políticas, en el sentido más amplio del término: las legislaciones, el funcionamiento de las instituciones, las prácticas administrativas, la praxis política y económica. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 300 - 309)

La acción pública se definió, entonces, principalmente como una práctica que buscaba influir en las decisiones de gobierno, es decir: en el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas públicas. Esa posible influencia podría ocurrir bien en el ámbito nacional (con relación a los Estados), el regional (agencia multilaterales, etc.) o en el global. Por otra parte, cabe añadir que la fundamentación de esa nueva práctica se dio, en el caso específico de Fe y Alegría, entre el año 2004 y 2010¹⁷. En ese período se puede ubicar la mayoría del material documental que refiere específicamente al tema de la acción pública.

El hecho que una práctica descrita de forma casi idéntica, tanto por el CEAAL como por Fe y Alegría, tuviera más de una denominación se debió a que Fe y Alegría procuró prescindir del concepto “político”, dado que los responsables ejecutivos de dicho Movimiento (los Directores Nacionales) consideraron que dicho calificativo (“político”, “política”) solía asociarse por la mayoría de ciudadanos con el “sistema político”, “los partidos políticos”, “los políticos”; es decir, con una serie de instancias, estructuras o sujetos que no contaban con el apoyo popular y, de hecho, a los que se les atribuía la causa de la corrupción y el deterioro de lo público.

Al denominar esta nueva práctica como “acción pública” o “incidencia pública”, Fe y Alegría, entonces, intentó desvincularse de cualquier referencia que pudiera relacionar al Movimiento con “lo político” entendido como el sistema de partidos y las personas allí involucra-

¹⁷ Específicamente en los Congresos Internacionales de Madrid (2004) y Caracas (2005), en Federación Internacional de Fe y Alegría (2008, pp. 291 – 356).

das. Tal denominación, sirvió, además, para precisar que las acciones y la incidencia que Fe y Alegría se proponía más allá de la dimensión educativa se debían vincular con lo público, con la defensa de lo público como valor esencial de una sociedad más justa y equitativa.

Defender los bienes públicos, por tanto, se convirtió en la orientación principal para las acciones desde las cuales Fe y Alegría intentó participar, bien como actor directo, o a través de las personas vinculadas con sus programas educativos, en el diseño, la ejecución y la evaluación de las políticas públicas. Es importante mencionar que la defensa, ante el Estado, ante los organismos multilaterales, u otros actores, de la educación de calidad como un bien público se convirtió en el discurso hegemónico de Fe y Alegría en cuanto corresponde al plano de la acción o la incidencia pública.

De tal forma, este Movimiento de Educación Popular procuró trascender, a través de la incidencia o la acción pública, su actuación más allá de la escuela con el objetivo de contribuir a que los Estados, u otros actores, asumieran la educación de calidad como bien público; esto es: como un bien al que todos y todas, en su condición de ciudadanos, tenían derecho de acceder y, en ese sentido, se le exigía al Estado ser el garante de esa posibilidad; destinando, por ejemplo, mayor presupuesto a la educación, estableciendo alianzas público – privadas, etc.

Aunque con el tiempo, Fe y Alegría iría incorporando en su discurso más posibilidades de incidencia, la defensa de la educación de calidad como bien público sigue siendo hasta la fecha el principal argumento para ir más allá de lo educativo e involucrarse en el proceso de toma de decisiones políticas¹⁸. La noción de lo público, también, permitió a Fe y Alegría asumir una posición de disenso y propuesta frente a lo que significó en América Latina la expansión del modelo capitalista a través de la implementación de las medidas del Consenso de Washington; muchas de ellas vinculadas con procesos de privatización de bienes y servicios.

¹⁸ Sobre esto, en el año 2020, el Consejo de Direcciones Nacionales de Fe y Alegría decidió, en un documento interno, que defender el derecho a la educación de calidad, aún en una situación de crisis social y económica como la desatada por la pandemia COVID -19, debía seguir siendo la orientación política general de la acción de Fe y Alegría a nivel nacional, regional e internacional. Ver: Federación Internacional de Fe y Alegría (2020).



Justicia social y autonomía

Por tanto, la acción y la incidencia pública se convirtieron en la estrategia (sumada a la oferta educativa) desde la que Fe y Alegría intentó contribuir en la transformación de las personas y de la sociedad, esto es: la posibilidad de construir el Reino de Dios en la tierra, una organización social y política basada en el respeto a la diferencia, la universalidad de los derechos humanos, la coexistencia de varias formas de entender la vida en comunidad y la relación con la naturaleza, etc. En pocas palabras: una sociedad que se cimienta en la diversidad y la garantía de unos mínimos vitales; en oposición, a una propuesta capitalista que privilegia lo homogéneo e intenta eliminar la diferencia y la diversidad y que, sobre todo, aumenta la concentración de la riqueza y, consecuentemente, todo tipo de desigualdades sociales.

Sobre lo anterior, debe quedar claro que al referirse a la construcción del Reino de Dios en la tierra, Fe y Alegría no está suprimiendo el elemento profético o utópico de su discurso organizacional. Es decir, Fe y Alegría procura concretar la visión de un mundo auténticamente cristiano, pero define ese nuevo mundo como un escenario social en permanente actualización y desarrollo, no como un concepto de sociedad exhaustivo y definitivo que pre – establece el deber ser y la razón última de todas las interacciones humanas. Por el contrario, el concepto de Reino de Dios es el anuncio, la profecía de otro mundo posible y contiene las orientaciones básicas que guían la construcción de una nueva sociedad: justa, fraterna y solidaria.

Presupuestos generales que, al entrar en diálogo con el mundo popular, van perfilándose y describiéndose de manera más clara, pues el Reino de Dios, el concepto, se fundamenta en las necesidades y anhelos de los seres humanos que, guiados por el espíritu, por su deseo de humanizarse, van encontrando el camino de la justicia, la fraternidad y el amor. Por lo tanto, en Fe y Alegría, la discusión sobre la construcción el Reino de Dios en la tierra no es un tema ideológico o político, sino una verdad teológica que al entrar en contacto con la

vida material y humana va adquiriendo significados más precisos. Y, en definitiva, la búsqueda del Reino es la intención de unidad con el creador, no estrictamente la defensa de cierta forma de gobierno o determinada estructuración social. Es decir, la construcción del Reino de Dios se da en la tierra también, pero supera una forma de gobierno o formulación política. La concepción de “una sola historia” –la del Reino de Dios como historia sagrada y la de la acción social humana como historia profana- fue una de las principales afirmaciones del Concilio Vaticano II, que la teología de la liberación contribuyó a desarrollar vinculándola al concepto de liberación. Esto es: la liberación humana y la construcción del Reino como parte de una sola historia,

...en concreto no hay dos historias, una sagrada y una profana “yuxtapuestas” o estrechamente ligadas, sino un solo devenir humano asumido irreversiblemente por Cristo. La historia de la salvación es la entraña misma de la historia humana. De un punto esencialista y abstracto se pasó a un punto de vista existencial, histórico y concreto: sólo conocemos al ser humano efectivamente llamado a la comunión gratuita con Dios. (Gutiérrez, 1984, pp. 189-190)

Volviendo al tema central de este apartado, en Fe y Alegría la discusión conceptual acerca de la noción de acción e incidencia pública tiene su punto más significativo en los Congresos Internacionales de 2004 y 2005. Luego de esos eventos, las reflexiones se enfocarán sobre todo en cuestiones operativas y prácticas; o en la profundización conceptual de lo alcanzado en dichos Congresos. En realidad, y pese a múltiples debates y discusiones posteriores, esta nueva práctica tiene para Fe y Alegría un contenido marcadamente institucional (la afectación de políticas públicas y la generación de cambios a partir de esa incidencia); lo que sugiere, como veremos en los siguientes capítulos, que dicha noción aún no ha sido suficientemente interpretada y fundamentada desde la teoría de la educación popular o relacionada de forma exhaustiva con el propio marco

doctrinal - teórico de Fe y Alegría -, el cual incorpora la asimilación crítica de conceptos como praxis, conciencia crítica, hombre nuevo, sociedad nueva, entre muchas otras categorías que podrían dotar de mayor contenido a la incidencia política en tanto estrategia de transformación social y que, sobre todo, podrían contribuir a establecer una relación más clara entre acción educativa y acción de incidencia.

La misma conclusión puede extenderse al CEAAL. Por consiguiente, en la actualidad no hay mayores desarrollos en el mundo de la educación acerca de que significar la incidencia política como praxis de transformación desde los conceptos teóricos propuestos en el marco de esta pedagogía crítica; asumiendo, además, una de las principales conclusiones que se dio como resultado del proceso de *re - fundamentación*: la necesidad de encontrar enfoques no deterministas acerca del cambio social.

En síntesis, aún parece ser necesario avanzar hacia una fundamentación conceptual de la incidencia política como praxis de transformación de la educación popular, con base en las categorías teóricas que sustentan dicha corriente pedagógica y de las relaciones que puedan establecerse con teorías dialécticas (no deterministas) acerca de cómo se transforma el mundo, en el sentido de humanizarlo y contribuir a construir justicia social. Tal esfuerzo empezará a mostrar algunos límites, alcances y nuevas posibilidades conceptuales vinculados a esta práctica, por tanto, permitirá ir delimitando su contribución en los procesos de cambio y profundización democrática.



Breve síntesis histórica de la educación popular y su intencionalidad transformadora

Breve síntesis histórica de la educación popular y su intencionalidad transformadora

El lugar de Fe y Alegría en la genealogía de la educación popular en América Latina, una pedagogía en tensión permanente

En América Latina, la búsqueda de alternativas educativas es un proceso intelectual y político que empezó en el siglo XIX con Simón Rodríguez (Puiggrós, 1983; Granda, 2011). Mucho tiempo después, aproximadamente hacia la década de 1960, Paulo Freire logró dar cierta unidad intelectual a ese esfuerzo que venía dándose de manera fragmentada y dispersa (Torres, 2008; Torres 2013), al explicitar el objetivo emancipador de su propuesta educativa y al priorizar a los oprimidos como sujetos activos en la acción pedagógica (Freire, 2005).

Aunque existen antecedentes intelectuales e históricos de importancia (Puiggrós, 1998; Mejía, 2011), es con la publicación de las dos primeras obras de Freire (*La educación como práctica de libertad* -1965- y *Pedagogía del oprimido* -1969-) que la educación popular se empezó a consolidar como una teoría educativa referenciada y puesta en práctica de manera frecuente por movimientos sociales, diversos tipos de intelectuales e, incluso, por la Iglesia Católica y algunos Estados (Torres, 2013).

Desde entonces, y como parte de un proceso histórico en el que confluyeron Paulo Freire y otras experiencias pedagógicas populares (Puiggrós, 1998; Mejía, 2011, 2016), podemos datar la existencia de un movimiento educativo que, en medio de un sin número de discusiones internas, acuerdos y desacuerdos, tuvo como principio cohesionador la interpretación de la acción educativa como una relación político – pedagógica. En pocas palabras, a partir de la década de 1960 emerge en la historia de América Latina un proceso permanente (y que persiste en la actualidad) en el que organizaciones civiles, movimientos sociales, intelectuales y otros actores fundamentan su interpretación de la educación como un acto a través del cual los sectores más empobrecidos de la sociedad podrán convertirse en los dueños de su propio destino. Se trata de concebir que los pobres pueden ser sujetos sociales que deciden, con base en su conciencia y cultura, las formas y los modos de organizar su existencia subjetiva y comunitaria. A esto se le denominó la intencionalidad transformadora del acto pedagógico liberador.

Los educadores y los grupos populares descubrieron que la educación popular es sobre todo el proceso permanente de reflejar la militancia; reflejar, por lo tanto, su capacidad de movilizarse en dirección a objetivos propios. La práctica educativa, reconociéndose como práctica política [está] (...) interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas.

En ese sentido la educación popular, de corte progresista, democrático, superando lo que en la *Pedagogía del oprimido* llamé “educación bancaria”, intenta el esfuerzo necesario de tener en el educando un sujeto conocedor que, por eso mismo, se asume a sí mismo como sujeto en busca de, y no como la pura incidencia de la acción del educador”. (Freire, 2001, p.32)

Los avances teóricos subsiguientes partieron de ese vínculo entre política y educación y procuraron darle mayor desarrollo, intentando clarificar y poner en práctica el carácter transformador de

las propuestas pedagógicas. En el marco de este ejercicio de fundamentación conceptual, el cual podemos caracterizar como un proceso constante de tensiones teórico – prácticas al interior de una corriente pedagógica que fue denominándose *educación popular*, para 1980 existían al menos tres enfoques desde los cuales era interpretada la teoría y la práctica de esta pedagogía crítica: uno marxista ortodoxo con inclinaciones deterministas que, en algunos casos, subsumió a la educación como medio de concientización política para la revolución socialista. Otro cristiano – católico que se centró, principalmente, en la formación en valores y en la transformación personal como caminos hacia el cambio social. Y, por último, una tercera perspectiva en cabeza del mismo Paulo Freire como parte de la vertiente intelectual marxista no ortodoxa en América Latina, la cual entendió la transformación social como una tensión permanente entre sujetos sociales y estructura¹⁹. Posteriormente, y entrada la década de 1990, buena parte de los intelectuales vinculados con la educación popular confluyeron en un proceso que se denominó “refundamentación”²⁰, el cual consistió, en términos generales, en hacer una especie de síntesis de todos los avances teóricos y prácticos alcanzados hasta la fecha y concluir sobre la importancia de acercamientos no deterministas al proceso de transformación social, así como la profundización teórica y práctica de la dimensión pedagógica y ética. Esto, como dijimos, en un marco general de tensiones interpretativas, las cuales deben ser entendidas como un estado permanente de dinamismo intelectual e institucional, a partir del cual surgen nuevas preguntas y prácticas.

Como veremos, la práctica de incidencia política también emergió (alrededor de 1990) como resultado de una tensión dentro de la educación popular. Estamos refiriéndonos a las múltiples lecturas que se dieron en torno a las relaciones entre sujeto y estructura y entre revolución y reforma, las cuales abordaremos en seguida en la descripción de las corrientes teórico – prácticas de esta pedagogía crítica. En todo caso, de esas tensiones, que se reflejaron en perspectivas contrarias, o complementarias, sobre el proceso y las

¹⁹ La discusión entre determinismo y pensamiento crítico dentro de la educación popular tuvo como marco intelectual histórico el debate entre marxista ortodoxos y marxistas no ortodoxos en América Latina, sobre dicha coyuntura ver: Theotonio dos Santos 2002.

²⁰ Sobre el llamado proceso de refundamentación ver, por ejemplo: Palma 1992; Osorio & Palma 1992; Mejía 1993; Núñez Hurtado 2000; CEAAL, 2020; Vargas 2004; Torres Carrillo 2009, 2012.

diciones para el cambio social, surgió la necesidad de reinterpretar aquellas acciones no estrictamente educativas que, sin embargo, eran promovidas en el marco de procesos de pedagógicos. Esas acciones empezaron a nombrarse incidencia política y se leyeron en su conjunto como una práctica a través de la cual se hacía posible otro tipo de contribuciones desde lo educativo en los procesos de cambio, esto es: más allá del hecho pedagógico en sí y en relación directa con mecanismos de organización y movilización social para avanzar en concreto hacia transformaciones de tipo estructural.

Este tipo de tensiones permanentes que caracterizaron y aún caracterizan a la educación popular como teoría y práctica se han trasladado a la praxis de los Movimientos de Educación Popular. Sobre lo anterior, Fe y Alegría y el CEAAL son casos en los que se evidencia, por un lado, la capacidad cohesionadora, en términos organizativos e intelectuales, de entender la educación como una propuesta política – pedagógica para la transformación social. Pues en ambas instituciones, lo educativo es definido como la misión organizacional, como su fin último, en el sentido en que es un medio para la constitución de sociedades más justas y equitativas. Consecuentemente, en torno al entendimiento de una práctica pedagógica para el cambio se articulan todo el resto de los procesos y prácticas organizativo – intelectuales.

En este marco, entonces, es frecuente encontrar prácticas y construcciones discursivas que se plantean el siguiente tipo de preguntas ¿qué significa y como podría caracterizarse la educación técnico – laboral desde la perspectiva transformadora?; ¿la educación cristiana, centrada históricamente en la formación de valores, es una práctica educativa que favorece la construcción de sociedades más justas y equitativas? Aquí es cuando empiezan a emerger con más claridad otra serie de tensiones, pues más allá del principio cohesionador de la educación como práctica de libertad, surgen diferentes perspectivas acerca del significado concreto del cambio, bien como un asunto de construcción de valores o transformatio-

nes estructurales. Incluso, hay diferentes perspectivas sobre lo que se puede entender por sectores populares, algunas lecturas vinculan este término con las *mayorías poblacionales* que sufren la pobreza, la miseria y el hambre, pero no llegan a interpretar lo popular como sinónimo de sujeto histórico de transformación social, esto es, como aquel actor sobre el que se fundamenta la orientación y la acción para el cambio.

Estos matices, y la ubicación en un lado interpretativo específico de la tensión, impactan la praxis pedagógica, dado que, y siguiendo con el ejemplo expuesto, en caso de entender lo popular como las *mayorías poblacionales* la prioridad de la acción pedagógica estará en llegar al mayor número de beneficiarios posibles, restando importancia a las dinámicas de empoderamiento y liderazgo popular y centrándose en la defensa de la educación como derecho universal. En pocas palabras, lo que ha cohesionado a los intelectuales y movimientos sociales dentro de lo que se ha dado en llamar la corriente de educación popular es la convicción y argumentación teórica de una práctica educativa que contribuya a la transformación. A partir de allí las tensiones se multiplican y están presentes tanto en los temas más específicos como en comprensiones más amplias acerca, por ejemplo, del significado de lo popular; por consiguiente, no hay linealidad en la comprensión acerca de los mecanismos y caminos que conducen a la transformación social, pues en ciertos casos se prioriza la construcción de valores individuales y sociales sobre el esfuerzo de transformar las estructuras que condicionan el comportamiento y el pensamiento de los sujetos sociales.

Dado lo anterior, es importante aclarar que no hay una sucesión estrictamente cronológica entre las diferentes corrientes de la educación popular y, en ciertos casos, tampoco líneas divisoras muy claras, se trata más bien de una especie de sedimentación conceptual²¹, dado que década tras década se fue generando un acumulado teórico y metodológico diverso en el que coexistieron y coexisten, simultáneamente, miradas contradictorias o comple-

²¹ Rosa Bruno Jofré (2016) se refiere a este hecho como *constelación conceptual y de sentidos* y hace un intento por cartografiarlos, específicamente aquellos que se produjeron entre 1970 y 1980.

mentarias sobre un mismo tema o concepto. Es este tipo de tensiones en donde ubicamos los principales avances teóricos y prácticos de la educación popular en el siglo XXI, uno de ellos la incidencia política en tanto práctica a través de la cual es posible argumentar y describir una relación más estrecha entre el hecho pedagógico y la acción política directa sobre las estructuras que rigen la vida en sociedad. Cabe añadir también, que, en ciertas ocasiones, algunas ideas o fundamentos de un autor o de un Movimiento de Educación Popular pueden relacionarse con más de un enfoque. Es el caso de Fe y Alegría y de Paulo Freire, dos ejemplos en los que entraron en diálogo la doctrina católica con el marxismo crítico. Específicamente, gran parte de la historia institucional de Fe y Alegría puede entenderse como producto de este tipo de tensiones, algunas de las cuales continúan presentes y deben ser interpretadas como espacios de un profundo dinamismo intelectual y organizacional.

Claro esto, podemos decir también que la propuesta educativa de Fe y Alegría es en principio y sobre todo en los años de su fundación y primeras acciones (1954 – 1983) de un enfoque marcadamente cristiano – católico. Desde este enfatizó en el cambio social como un proceso de evangelización o, en otras palabras, como la construcción de individuos guiados por los valores católicos, restando importancia a, por ejemplo, el conjunto de estructuras que condicionan el pensar y hacer de los sujetos y los colectivos, (Bastos, 1981; Vélaz S.J., 2018). Posteriormente, y ya en década de 1980, esta organización introdujo en su pensamiento gran parte de los principales conceptos desarrollados por Paulo Freire y los puso en diálogo con su base doctrinal católica, de lo que resultó una lectura de la transformación social como un hecho vinculado con la conciencia de los sujetos y mejores condiciones materiales para la vida individual y colectiva, pero, y mayoritariamente, relacionado con la búsqueda de la trascendencia y la concreción de una proyecto emancipador universal el cual estaba enunciado en los textos bíblicos.

Entendemos la educación popular como un proceso histórico y social que, desde la inserción real en el medio popular y en un esfuerzo permanente por ir captando el momento preciso de sus necesidades, tiende a la promoción de las personas y las comunidades para que sean conscientes de sus potencialidades y valores, adquieran la capacidad de decidir sobre su vida y futuro y se constituyan así en protagonistas de su propio desarrollo (...).

Entendemos la educación integral, en su sentido más amplio, como proceso que abarca a la persona, hombre o mujer, en todas sus dimensiones, posibilidades y capacidades; en la multiplicidad de sus relaciones consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con Dios; en la diversidad de las etapas y momentos de su crecimiento evolutivo y en todos los aspectos y niveles de su actividad, atendiendo incluso a sus necesidades básicas (nutrición, salud, vivienda, etc.) como instancias necesarias y fundamentales de ese mismo proceso educativo (...).

Entendemos la pedagogía evangelizadora, según Puebla, como aquella que asume y completa la noción de pedagogía liberadora: transmitiendo la Buena Noticia del Reino de Cristo que trae la liberación sobre todo a los más necesitados, gracias a la cual cada hombre hace su propia historia, se hace consciente de su filiación divina y de su hermandad con los demás hombres y lucha por el cambio de la sociedad. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 15 – 17)

Podemos afirmar que esta relación conceptual y práctica establecida en Fe y Alegría entre fe, educación y teoría crítica es en la actualidad el fundamento de sus acciones políticas y pedagógicas.

Praxis en la que se evidencian puntos de continuidad con José María Vélaz S.J., fundador de la obra; esto en la pervivencia de un enfoque pedagógico que se inspira en el Evangelio como promesa de un mundo más humano y justo y en una práctica institucional desde la que se insiste en tener al pobre como fundamento de la acción educativa. Sin embargo, el estudio de la praxis de Fe y Alegría, el cual abordaremos a profundidad en los capítulos siguientes, también pone en evidencia nuevos desarrollos e incluso profundas rupturas a partir de 1980 respecto del pensamiento del P. Vélaz; situaciones que emergieron en este Movimiento como parte de esta *inteligencia de fe*, es decir, del diálogo entre cristianismo y teorías sociales críticas.

Debemos recordar, sin embargo, que el encuentro entre fe y teoría crítica propuesto por Fe y Alegría tiene como marco histórico mayor un proceso de resignificación teológica al interior de la Iglesia Universal en el que el pobre empezó a ser leído como centro del Evangelio²². Este hecho significó profundos cambios y nuevos enfoques en la labor eclesial en América Latina, pues el pobre, aquel que no ha gozado de la gloria de Dios, y que vive en condiciones materiales e intelectuales caracterizadas por la escasez, se convirtió en sujeto teológico, en otras palabras: se empezó a entender como aquel sujeto a través del cual se haría posible concretar la promesa de una sociedad en la que todos los grupos e individuos vivieran como semejantes, en condición de hijos de un mismo Creador. Este proceso desembocó en una Iglesia y en una acción pastoral centrada en atender las necesidades humanas básicas (alimentación, educación, trabajo) y, además, en procurar descubrir críticamente el por qué estructural del hambre y de la pobreza. Búsqueda que trajo consigo la constatación de la necesidad de cambios en las estructuras sociales, en las formas de producción y relación entre sujetos, a nivel económico, cultural y político. Y en una Iglesia con el interés manifiesto de contribuir, desde la educación, la investigación, la acción pastoral, en la constitución de sujetos sociales, esto es, de colectivos e individuos capaces de decidir y actuar según sus intereses y necesidades.

²² Ver, por ejemplo: Gutiérrez 1975, 1998; Lois, 1986, Casale Rolle, 2005; Torres Queiruga, 2013; entre muchos otros.

Fe y Alegría es, por tanto, otro de los casos en lo que la Iglesia Católica asumió desde la criticidad los avances teóricos de las ciencias sociales en perspectiva de describir aquellos procesos, instrumentos y mecanismos a través de los cuales las sociedades podrían transformarse en el sentido de establecer formas de organización más humanas y justas, en las que las necesidades de todos los hombres y mujeres fueran el eje principal de lo político, lo económico y lo eclesial.

Por consiguiente, y como se argumentará a profundidad en las siguientes páginas, Fe y Alegría puede ubicarse tanto en el enfoque cristiano de la educación popular como en la lectura marxista crítica (por su asunción de Paulo Freire) de lo educativo y su relación con los procesos de transformación y cambio social. Estos enfoques teóricos influirán, en el marco de las tensiones anteriormente mencionadas, en mayor o menor medida, en cada una de las acciones emprendidas por el Movimiento. Por tanto, los presupuestos desarrollados en estas corrientes harán las veces de núcleo conceptual de su propuesta educativa, pero también de otras acciones realizadas por esta organización y que pueden categorizarse como *no esencialmente educativas*; nos estamos refiriendo a la incidencia política o la promoción social.

En todo caso, cabe destacar que el pensamiento organizacional de Fe y Alegría encontró su marco de posibilidad histórica a través de la existencia de dos procesos de re – significación intelectual y social en América Latina: por un lado, la teología de la liberación, la idea de una Iglesia Católica para acompañar y caminar junto a las poblaciones pobres y, además de ello, el desarrollo del pensamiento social crítico, desde el cual la transformación de los países pobres dejó de vincularse necesariamente con políticas de tipo económico o, para referir el extremo ideológico contrario de las teorías deterministas, con la revolución socialista y obrera como hecho fundante de nuevas sociedades, (Dos Santos, 2002; Laclau y Mouffe 2004).

De acuerdo con ese marco histórico mayor, podemos describir a Fe y Alegría como una expresión pedagógica del pensamiento crítico educativo en América Latina y como parte del legado de una concepción teológica que define la misión de la Iglesia en tanto búsqueda de la trascendencia a través de la construcción de una sociedad en la que sea posible materializar la promesa evangélica de amor para todas las creaturas hechas a imagen y semejanza de Dios. De esta convergencia, entre dos importantes tradiciones intelectuales, es de donde emergen las particularidades discursivas de este Movimiento de Educación Popular.

En este punto cabe señalar que en la literatura existente sobre la historia de la educación popular en América Latina²³ no se suele precisar el lugar que Fe y Alegría ocupa en el proceso de constitución de esa pedagogía crítica en el continente, a excepción de algunas referencias hechas por Marco Raúl Mejía (2011) que la describen sobre todo como una obra educativa de corte cristiano para los más pobres, en otras palabras, que la vinculan mayoritariamente con sus ideas de origen. En las siguientes páginas, procuraremos empezar a abordar este vacío investigativo y, por tanto, ahondaremos en la especificidad de esta organización y a partir de allí sugeriremos una lectura histórica de Fe y Alegría con relación al desarrollo de la educación popular en América Latina, argumentando que la convergencia entre la perspectiva teológica y el pensamiento crítico es uno de los elementos que da actualidad a su propuesta y contribuye a su constante crecimiento territorial y numérico.

²³ No hay referencia a Fe y Alegría en textos: Puiggrós (1983); Puiggrós (1998); Bruno – Jofré 2016); Torres Carrillo (2000; 2013).



P. José María Vélaz

Corrientes pedagógicas vinculadas con el marxismo ortodoxo

Alfonso Torres Carrillo (2013), Rosa Bruno Jofré (2016) y Rosa María Torres (2008) refieren el hecho que durante los años 70 y 80 una serie de intelectuales vinculados con la educación popular radicalizaron sus posturas ideológicas y, sobre todo, la perspectiva política de la educación, por consiguiente, la educación popular se interpretó como la dimensión pedagógica de la acción política (Jara, 1981), lectura que se fundamentó principalmente en tres hechos: 1] las críticas a Paulo Freire (Torres, R.M; 2007), 2] probablemente, a una vinculación histórica de la educación popular con los planteamientos radicales de izquierda en el continente (Puiggrós, 1980, 1983, 1998) y 3] a la radicalización de la izquierda en América Latina, (Bruno Jofré, 2016). A Paulo Freire se le criticó por desconocer el carácter político de la educación, es decir: que esta es un vehículo de transmisión de valores, principios de organización social y conducta individual. También se dijo que su propuesta de concientización era ingenua, en el sentido que el conocimiento de la realidad no conducía inexorablemente a la acción de transformación (Torres, 2008).

Más allá de la precisión de estas críticas que analizaremos a profundidad en el siguiente capítulo, lo cierto es que un número significativo de intelectuales y educadores populares tomaron distancia de Freire y situaron la educación popular en el marco de una interpretación ortodoxa en relación con la lucha de clases. Lo que significó explicar la transformación social como el posible advenimiento de un gobierno socialista y obrero; en definitiva, se les dio prelación a las explicaciones deterministas, desde las cuales lo social y lo político dependían del desarrollo de las fuerzas productivas, aun cuando fueron frecuentes las menciones a aspectos culturales, (Torres 2013).

Esa corriente, que enmarcó la educación popular en una interpretación ortodoxa del marxismo, generó una serie de lecturas de la realidad que influyeron notoriamente en la acción pedagógica y la reflexión de un número importante de educadores populares e intelectuales. Los principales supuestos de este enfoque fueron: 1] se estableció como fin último de la educación popular la acción política que condujera a un cambio de la estructura económica (Jara, 1981; Vío, 1983) y, por tanto, 2] la búsqueda de la transformación de la realidad se dio en el plano del cambio estructural - material, el fomento del liderazgo popular obrero o proletario, la organización basada en la solidaridad y la cooperación, el compromiso (no la comprensión) político-transformador de los sectores oprimidos, pero también de los educadores populares e investigadores sociales; la participación, la presión política y la movilización, así como la constitución de una estructura de poder alternativa al capitalismo (Vío, 1983, p. 85-87); 3] la escuela, al ser parte de la estructura capitalista promovida por el Estado, no se interpretó como un lugar para la concientización y/o promoción de la organización-acción de los sectores populares, entendiéndose estos como la clase obrera y proletaria, con particularidades culturales, pero unida en el contexto de lucha de clases, dado que el Estado actuaba en favor del capital en detrimento de los oprimidos (Vío, 1983, p. 78), de esta forma, se priorizaron los espacios de educación no formal (Torres, 2008, p. 39).

En síntesis, estas corrientes pedagógicas, que se denominaron populares, tomaron del marxismo ortodoxo una lectura determinista de la realidad, en la cual se presupuso que el sujeto, el individuo, no tendría un rol protagónico como agente de cambio. Por el contrario, los hombres y mujeres parecían carecer de la fuerza necesaria para transformar la realidad que los oprimía. La energía para el cambio vendría en tanto estos sujetos se constituyeran como una auténtica clase social y sirvieran a la causa revolucionaria, liderada, con frecuencia, por una vanguardia política o política - armada²⁴. En este caso, la ortodoxia radicaba en que se leyó la clase social como sinónimo de movimiento obrero - proletario y grupo social para la ins-

²⁴ Como veremos más adelante: a partir de Paulo Freire, la teología de la liberación y el propio pensamiento de Fe y Alegría es posible sugerir una lectura no ortodoxa del concepto de clase social, a partir de la cual el pobre es interpretado como sujeto histórico de liberación.

tauración de una forma de organización política pre – determinada: el socialismo o la dictadura obrera.

El determinismo de esta corriente pedagógica, que ciertamente tuvo muchos matices en su interior, estuvo también caracterizado por la lectura de la revolución como hecho necesariamente fundante de un nuevo orden social. El evento revolucionario significó, en síntesis, la consumación del gobierno obrero, es decir: el momento en el cual la clase proletaria asumiría el control del Estado y la definición de su re – estructuración y políticas. Se sostuvo que, sin revolución, sin la asunción del poder político y económico por parte del movimiento obrero, no habría transformación social posible, pues otro tipo de medidas como las reformas o los acuerdos entre clases eran sólo transitorias y siempre desembocaban en mayores beneficios para las clases históricamente privilegiadas. Por tanto, el auténtico y verdadero proceso revolucionario exigiría la constitución de una base popular amplia para la movilización y de una vanguardia que lideraría la confrontación entre clases sociales y la consecuente asunción del aparato estatal.

Con el paso de los años y la sucesión de eventos como la caída del socialismo real y la crisis de los procesos revolucionarios en Nicaragua y Cuba, estas posturas sobre la revolución como la única vía para la transformación social fueron profundamente debatidas, tanto por consideraciones prácticas como conceptuales. En síntesis, se cuestionó la autenticidad de la revolución, pues las lecturas críticas sobre la Unión Soviética, Cuba y Nicaragua parecían indicar la profunda dificultad de concebir estos procesos como auténticamente populares, es decir, como fundamentados en los anhelos y búsquedas de las mayorías excluidas y, menos aún, podían ser interpretados como regímenes más humanos o ausentes de opresión. Por tanto, la idea según la cual sin revolución no habría cambio perdió relevancia práctica y teórica.

Sin embargo, la lectura crítica sobre lo revolucionario no significó una aceptación, en la corriente de la educación popular de la década de 1990, de la reforma como un instrumento que conduciría a verdaderos cambios y libertades. La acción reformista que consistía básicamente en alguna modificación de tipo legal siguió siendo interpretada mayoritariamente como una actitud ingenua de ciertos sectores sociales. Ingenua en el sentido de que no era un medio capaz de afrontar la verdadera causa de la desigualdad y la opresión, esto es: la existencia de ciertas estructuras económicas, políticas y sociales que contribuían en la creación o la perpetuación de la pobreza, la falta de educación y salud y toda una serie de situaciones que deshumanizaban a los sectores populares y excluidos.

Es precisamente en esta tensión, entre reforma y revolución, que empezó a clarificarse el posible aporte de una práctica como la incidencia política, pues parecía ser algo diferente tanto a la revolución como a la reforma. No obstante, y como hemos mostrado anteriormente, los intelectuales y Movimientos vinculados con la educación popular no fueron completamente consistentes en definir las particularidades de la incidencia, incluso, la lectura predominante a la fecha se vincula con una interpretación cercana a la reforma, es decir, como un medio para influir en ciertas decisiones de gobierno que terminan por materializarse en leyes o políticas públicas. Esto es precisamente en lo que intentaremos avanzar en las páginas siguientes, en argumentar, incluso descubrir, la autenticidad y el posible aporte de la incidencia política como una práctica que no pretende ser revolucionaria, pero tampoco reformista.

En todo caso desde la perspectiva del liderazgo revolucionario determinista, ampliamente refutado por Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (2005, pp.161 - 178), el pueblo o los sectores populares no serían en últimas el sujeto de transformación social, sino que se dejarían guiar por la vanguardia revolucionaria, la cual fijaría los objetivos, las estrategias y los medios que harían posible un nuevo orden. El papel de la educación consistiría, sobre todo, en concienti-

zar a las mayorías de la necesidad de la revolución y de garantizar, de esta forma, su compromiso y acción para con el proceso y para con el liderazgo revolucionario.

Como se observa, en esta lógica determinista, la dimensión popular de la educación puede tener al menos dos significados: en principio porque se dirige a las mayorías; luego, porque asume el compromiso de vincular a los sectores pobres con un proceso de transformación que desembocaría en un gobierno teóricamente favorable con los intereses del pueblo. Sin embargo, los excluidos tienen un rol secundario en la consecución del cambio, pues la transformación tendría a un conjunto de líderes que les darían voz, que interpretarían sus deseos de cambio e, incluso, les indicarían a las mayorías cómo pensar y actuar.

Para Paulo Freire (2005) el anterior enfoque era determinista porque predefinía la forma de organización social que advendría luego de la revolución y también porque establecía un proceso unívoco hacia el cambio, en el cual los sujetos en realidad no eran liberados, sino nuevamente oprimidos, esta vez por el propio liderazgo revolucionario que les dotaba, en teoría, del auténtico conocimiento transformador, desconociendo el pensamiento, los sueños y las verdaderas posibilidades de reflexión y acción de las mayorías excluidas. Podríamos decir, incluso, que esta perspectiva significó una especie de re – lectura, desde la izquierda, de la clásica instrucción pública promovida, a principios del siglo XX, por la mayoría de los Estados de América Latina, es decir, de una propuesta educativa basada en el presupuesto de que el educando, las mayorías, son naturalmente ignorantes y la función pedagógica radica en dotarlos del verdadero conocimiento.

De tal forma, podemos afirmar que esta lectura ortodoxa sobre la transformación, que fue más o menos compartida por ciertos intelectuales vinculados con la educación popular, en realidad fue contradictoria con los significados de origen que Adriana Puiggrós relaciona con el surgimiento de la educación popular, (Puiggrós, 1983;

1998). La autora argentina la entiende como un discurso pedagógico alternativo a la instrucción pública que expresa las necesidades de los sectores oprimidos. Sin embargo, y como parte de una posible explicación para esta aparente incoherencia, Puiggrós argumenta, en línea de lo que venimos diciendo, que desde su origen la educación popular se encontró en medio de una serie de tensiones y debates ocurridos entre los representantes de las corrientes de izquierda en América Latina, en el período de 1918-1985, a saber: “[1] Tendencia pedagógica nacionalista popular [2] Tendencia pedagógica socialista ortodoxa [3] Tendencia pedagógica socialista positivista – evolucionista y [4] Tendencia pedagógica socialista nacional” (1998, p. 24).

Existe, entonces, una raíz histórica que vincula desde principios del siglo XX a la educación popular con el socialismo ortodoxo y éste, según el análisis de Puiggrós, continuó operando y *educando* entre 1920 y 1980 desde la lógica de la instrucción pública, al adoptar “la función reproductiva [y] de sustitución doctrinaria de la educación” (1983, p. 24). Lo anterior señala que, aunque en voz de diferentes agentes y como respuesta a contextos nacionales e internacionales diversos, la opción marxista ortodoxa de la educación popular estuvo presente desde 1920 y, como indican Rosa Bruno Jofré (2016) y Alfonso Torres Carrillo (2013), esta corriente dominó gran parte del panorama educativo popular en la década de 1980, debido a: [1] la caída de regímenes demócratas reformistas luego de una serie de golpes de estado en América Latina (Brasil y Chile, por ejemplo), pues este hecho cerró la vía democrática para construir poder popular [2] las consecuentes dictaduras militares que pusieron freno a las aspiraciones de transformación social de propuestas educativas como las de Paulo Freire y, [3] el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua y la Revolución Cubana, eventos que al parecer ocasionaron una especie de triunfalismo al interior de la corriente ortodoxa, pues tomar el poder parecía posible (Torres, 2008, p. 9).

Todo esto, junto con la expansión del capitalismo en América Latina luego de la Segunda Guerra Mundial, radicalizó las posturas de

izquierda en la década de 1980. En síntesis, una postura radical de la política se impuso, por consiguiente, el cambio y la transformación social fueron procesos asociados necesariamente con la modificación de la estructura económica y se sostuvo, incluso, que tal cambio y transformación ocurriría fuera de los escenarios políticos habilitados por el Estado, pues como se mencionó, el Estado capitalista era por naturaleza contrario a los intereses y demandas populares, principalmente porque estaba cooptado por la oligarquía, estamento en función de su clase y de los intereses de agentes internacionales como el Banco Mundial. En resumen, “todo espacio de poder [no alternativo] [fue] sinónimo de indignidad y corrupción” (Núñez, 2000, p. 32).

El anterior argumento es una de las razones por las que en los años 90 y principios del siglo XXI, la corriente marxista ortodoxa empezó a perder importancia dentro del movimiento de educación popular, dado que, ante la crisis y posterior caída del socialismo, la apertura democrática, así como las críticas a las experiencias de Nicaragua y Cuba, emergió la necesidad de encontrar otras vías de transformación social y, como se verá más adelante, de entender la política, concepto que se fue desvinculando del proceso revolucionario o de la alusión a formas específicas de gobierno y que, por el contrario, empezó a adquirir una concepción más amplia que señalaba la intencionalidad transformadora de la educación, es decir, la relación entre lo pedagógico y los esfuerzos de construcción de un mundo más justo.

Cabe señalar que, si bien en la actualidad es cada vez menos frecuente encontrar intelectuales u organizaciones que comparten los presupuestos de la perspectiva ortodoxa de la educación popular, a través de dicho enfoque se señalaron algunos temas o problemáticas relacionadas con el hecho pedagógico y la labor educativa que aún conservan vigencia, pues se insistió en clarificar la dimensión política de la educación, es decir: se leyó lo educativo como una práctica social en la que se reproducen o crean nuevas formas de ver el mundo. Este presupuesto fue retomado por Paulo

Freire (2005; 2001) y hoy día es compartido por la mayoría de los autores críticos. Es también un consenso de intelectuales y movimientos sociales (De Sousa Santos, 2001), el llamado enfático a pensar el cambio como un proceso estructural, esto es, relacionado con la forma de organización económica, social y política. Incluso, la importancia del liderazgo popular para la transformación sigue siendo un punto de análisis y debate, en el cual se reconoce la importancia de los líderes, sin sugerir con ello que son éstos quienes fijan el contenido y los medios del cambio social, (Negri, 2018).

En esta línea, lo que ha perdido vigencia es la referencia a categorías universales, a presupuestos y conceptos a través de los cuales parecía posible definir de manera inexorable las características de los procesos sociales y, sobre todo, el lugar al que llegarían los esfuerzos de construcción de una nueva sociedad, con mayor justicia y menos desigual. En remplazo de dichas categorías, la educación popular ha encontrado prácticas a través de las cuales se hace un poco más visible la relación entre educación y política, esto es: entre el proceso de enseñanza – aprendizaje y la creación de nuevas formas de pensar y actuar en el mundo. También, a través de estas nuevas prácticas, como la incidencia política, los intelectuales y movimientos vinculados con esta pedagogía crítica han procurado responder a un entendimiento del cambio que va más allá del hecho pedagógico y que lo relaciona con la necesidad de transformar (reformular o crear) las estructuras para la organización social. Incluso, por medio de estas “nuevas prácticas”, se procuró señalar la importancia del liderazgo organizativo, sin decir con ello que es completamente representativo del pueblo o que lo reemplaza en su condición de sujeto histórico de transformación social, aunque, ciertamente, la tensión persiste.

En todo caso, y antes de un análisis detallado del origen y los significados de estas nuevas prácticas, basta con mencionar que el marxismo ortodoxo señaló una serie de preguntas y cuestionamientos que conservan vigencia al momento de pensar la trans-

formación social y el aporte que la educación podría dar en esos procesos de cambio y humanización. En pocas palabras, la ortodoxia hace parte de la tradición intelectual de la educación popular y como tal representa uno de los lugares de referencia desde los cuales se hace posible actualizar y re – significar antiguas categorías o nuevas nociones y prácticas. Como dijimos, esto no significa retomar el determinismo de dicho enfoque, sino clarificar sus posibles debilidades y aportes y tener en cuenta algunas de sus preguntas, pues logran captar parte de las preocupaciones centrales del pensamiento crítico contemporáneo y, a su vez, se corresponden con una serie de demandas y anhelos que caracterizan el discurso y la agenda programática de los movimientos sociales y las organizaciones civiles.

Paulo Freire: la educación popular moderna, entre el cristianismo y el marxismo crítico

Rosa María Torres (2007, 2008) señala que son casi incontables las lecturas que se han hecho de la obra de Paulo Freire, dado que se le ha leído como pedagogo revolucionario, creador de paradigmas, idealista, ingenuo, culturalista, humanista, entre otro número considerable de adjetivos para interpretar e intentar, en algunos casos, limitar su obra, sobre todo la escrita entre 1965 y 1969. No obstante, Rosa María Torres no aborda ni da mayor importancia a la posible influencia del pensamiento católico en Paulo Freire, de hecho, son escasos los estudios rigurosos que analicen dicha relación.

Recientemente, Cristóbal Madero S.J. (2015) ha dado algunas luces sobre el tema y argumentó que la obra del brasileño tiene un trasfondo católico. Su tesis se basa en la conexión entre dos aspectos fundamentales de la obra de Freire, el humanismo y el diálogo, con

la teología de la comunión y la aplicación de las virtudes teológicas. Madero S.J. muestra como la formación crisitana de Paulo Freire, sin desconocer su vinculación con el marxismo, lo condujo a poner al pobre como centro de su lectura del mundo y, sobre todo, a postular la posibilidad y urgencia de transformar la realidad, en línea de una comprensión general teológica en la que el cambio podría ser descrito como el proceso de liberación del oprimido; esto es, como el camino de concreción de la promesa de amor de Dios sobre el mundo (p. 125).

En línea de Madero S.J. sostenemos que es posible encontrar en la obra freireana, sobre todo en un conjunto de referencias no necesariamente explícitas, un diálogo entre cristianismo y marxismo que podría ser sintetizado de la misma forma en la que Gustavo Gutiérrez (1975) definió la intención de la teología de la liberación: se trató, en última instancia, de encontrar la significación profunda de los procesos de transformación y cambio social en América Latina, que para este caso es la significación profunda en el plano educativo. Es decir, podría afirmarse que Paulo Freire recurrió a diversas teorías con ánimo de buscar formas y medios para dar vida en la realidad material a los principios y a las creencias esenciales que interpretó se expresaban en el Evangelio en tanto palabra de Dios.

Colocó, entonces, su fe en diálogo con las teorías sociales – a este encuentro entre teoría y doctrina, Gutiérrez lo *llama inteligencia de fe* –, buscando a través de él una forma de hacer cumplir la promesa divina en la existencia terrena de hombres y mujeres. A su vez, interpretó su creencia desde los elementos contextuales en los que vivía; se preguntó sobre su papel y posible contribución como seguidor de la palabra de Cristo en los procesos de cambio social que estaban emergiendo y consolidándose en el continente.

De tal forma, podemos afirmar que la promesa de humanización contenida en el Evangelio se conceptualizó en la obra de Freire como el proceso mediante el cual el individuo y los colectivos transitan de una condición de objeto a sujeto o, en otras palabras, desen-

vuelven, su conciencia crítica. Es este tránsito los individuos irán descubriendo que llevan dentro de sí la capacidad de entender y decidir sobre su vida y su realidad, (Freire, 2005, 2011). Se harán, entonces, dueños de sí mismos y de su destino; se liberarán de lo que los oprime y los “objetiviza” y saldrán al encuentro de sus semejantes y de su Creador. Como veremos más adelante, la conciencia del sujeto tiene para Freire (1990) por lo menos tres estados: intransitiva, en la cual el individuo no ha descubierto su fuerza creadora ni es agente de su propio destino; transitiva, un estado consciente en el que ha empezado a emerger su capacidad de decisión y en el que se acerca de manera crítica a la realidad (encontrando la razón de ser de aquello que lo oprime), finalmente, surgirá la criticidad, momento en el que el individuo asumirá su subjetividad y asumirá su naturaleza trascendente.

El amor de Dios y su promesa sobre el mundo se materializa en la constitución de los sujetos como seres autónomos y creadores de realidad, al ser una creatura que lleva dentro de sí el poder transformador, característica que comparte con su Creador. Se hace necesario recordar que, en la lógica freireana, la educación para la libertad es la práctica pedagógica que contribuye en el proceso de transitividad de la conciencia de los sujetos; por consiguiente, podría decirse que Paulo Freire puso a dialogar su fe con la educación como ciencia, intentó crear esta inteligencia de fe propia de todo cristiano y desde la cual surge el edificio de la teología, en palabras de Gustavo Gutiérrez (1975).

De tal forma, intentamos mostrar que al hablar de una educación para la liberación o para el oprimido, su punto de partida fueron algunos elementos de su creencia en Cristo y en el Evangelio como palabra de Dios: el amor al prójimo, el compromiso con una práctica educativa que contribuya a develar la divinidad de cada sujeto, es decir: su capacidad creadora y transformadora sobre la realidad que lo condiciona, pero no lo determina. Por último, para él, la historia es la promesa de la acción de Dios y sus creaturas sobre el mundo, en su condición de sujetos, y la posibilidad de construcción de un or-

den social más justo, en el que cada individuo logre liberarse de toda forma de opresión y, consecuentemente, puede encontrarse con su propia divinidad y con la trascendencia, (Freire, 2001, pp. 35 – 40)

Aunque es necesario ahondar y complejizar el estudio de Freire desde una perspectiva de inspiración cristiana, es posible rastrear, como lo ha sugerido Madero S.J. (2015), la influencia de la doctrina cristiana en algunos de sus principales ideas. Algunas de las cuales, como dijimos, fueron criticadas duramente por los marxistas ortodoxos. En todo caso, y más allá de las implicaciones teórico-prácticas de dichas críticas y su respectiva contestación, Freire es reconocido por sus aportes a la educación popular, expresados en los siguientes principios: “1] educar es conocer críticamente la realidad, 2] educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad, 3] educar es formar los sujetos de dicho cambio y 4] educar es diálogo” (Torres, 2013, p. 30).

Podemos afirmar, entonces, que con Paulo Freire surge la educación popular moderna, teoría dentro de la cual el acto educativo se asume como un hecho liberador para los oprimidos, tanto en el sentido de liberar su conciencia como de motivar la acción de los sectores populares para superar condiciones concretas y materiales de opresión. Decimos moderna, porque la obra de este pedagogo brasileño estableció los conceptos y contenidos principales que aún hoy fundamentan la mayoría de las reflexiones y acciones educativo-populares, estamos refiriéndonos a categorías como educación liberadora, conciencia crítica, praxis y muchos otros. A su vez, y aunque el término popular es referido desde Simón Rodríguez para hablar de un hecho educativo alternativo a la instrucción pública, es a partir de él que se puede empezar a interpretar lo popular más allá de la referencia unívoca a las mayorías poblacionales que son excluidas. Como veremos, en su obra lo popular es sinónimo de oprimido, de pobre; es decir: de sujeto histórico de transformación social.

Es por esta razón que en los siguientes capítulos se procurará analizar la práctica de incidencia política en correlación con algunos conceptos de la obra freireana, pues a través de ellos podremos significar la incidencia como una praxis de cambio a través de la cual el hecho pedagógico se reinterpreta como un proceso no sólo de enseñanza – aprendizaje, sino como uno de los momentos de construcción de pensamiento popular. Por medio de la práctica de incidencia, se clarifica, entonces, la necesidad de posicionar la visión de mundo de los sectores populares como orientación hegemónica para la organización de la vida individual y comunitaria, pues el pobre es asumido como sujeto teológico y sujeto histórico de transformación.

Este conjunto de correlaciones y sugerencias de nuevos significados para la práctica de incidencia política a partir de Paulo Freire nos llevarán también a argumentar la necesidad de un liderazgo educativo que no sustituya o se asuma como representación del pensamiento popular, sino que facilite el diálogo y el posicionamiento de la visión de mundo de los pobres en diversas esferas de decisión política, pero sobre todo que entienda las demandas populares, su deseos y anhelos como el discurso o los discursos a través de los cuales será posible generar uniones sociales amplias, incluso universales, que permitan la superación de ciertas situaciones de deshumanización.

En todo caso, es indudable que el contenido de las categorías freireanas resulta de la convergencia de varias tradiciones de pensamiento; acá hemos empezado a destacar la influencia de la teología y del marxismo crítico. También, sin duda, Fe y Alegría coincide con Paulo Freire en esa convergencia entre fe y tradición crítica, aunque en su discurso resalta con más ímpetu el pensamiento católico humanizador y, por tanto, una comprensión holística y universal de la transformación social, en tanto proyecto de redención para la humanidad como conjunto, más allá de cualquier consideración de clase, raza o cultura.



Paulo Freire

Fe y Alegría, una obra educativa de inspiración cristiana y de educación popular

La historia de Fe y Alegría y, por consiguiente, el lugar que ocupa en el desarrollo de la educación popular puede dividirse en dos:

- 1] los años de su fundación y primer crecimiento
- 2] el desenvolvimiento conceptual y organizativo que tuvo luego de que José María Vélaz S.J. – su fundador – se retirara de su rol de director y principal influencia intelectual.

Sin embargo, estudiar el pensamiento del Padre Vélaz presenta una dificultad práctica, puesto que la mayoría de sus ideas se encuentran en fuentes dispersas como cartas, actas ejecutivas, planes de trabajo, reflexiones cotidianas, etc. Incluso, no hay un registro claro de la fecha en que fueron escritas muchas de sus ideas. Tal dificultad advierte sobre la necesidad de presuponer que cualquier conclusión sobre su obra y su pensamiento tiene marcadas características de parcialidad, pues se le aborda a través de escritos más de tipo ejecutivo – organizacionales, los cuales no pueden interpretarse como obras teóricas conclusivas, sino, sobre todo, como documentos con claros fines institucionales; motivados muchas veces para responder a necesidades o dificultades de tipo contextual.

También resulta necesario destacar nuevamente que el nombre José María Vélaz S.J. aparece muy poco en los libros o textos que estudian el desarrollo histórico de la educación popular en América Latina, situación análoga a la que se presenta con Fe y Alegría. Eso quizá se deba a su vinculación y la de Fe y Alegría con la Iglesia Católica y a que se le haya, entonces, clasificado desde la perspectiva de la educación religiosa o confesional. Pero como hemos ido sugiriendo, ese enfoque no corresponde con el discurso organizacional de este Movimiento de Educación Popular, que ciertamente se fundamenta en la teología cristiana pero también en la tradición de pensamiento crítico, desde la cual se describen ciertas características de los proce-

sos de cambio, en tanto hecho de transformación estructural, acción colectiva y construcción de pensamiento alternativo.

En todo caso, otra de las razones de este olvido de Fe y Alegría y José María Vélaz en la historia de la educación popular probablemente tenga que ver con otros dos hechos: en principio, que mayoritariamente la educación propuesta por Fe y Alegría es de orden formal en alianza con el Estado y, en segundo término, en que desde su fundación, (finales de la década de 1950, años del auge comunista y época en la que predominaron las visiones ortodoxas sobre la educación popular), este Movimiento se declaró en contra, dados su principios católicos, de la violencia ejercida por la vanguardia revolucionara y, en definitiva, en contra de defender una idea de organización social desde el concepto de una sociedad obrera o proletaria.

De hecho, en algunos escritos, José María Vélaz S.J. define a Fe y Alegría como una obra educativa opuesta al proceso revolucionario comunista (Vélaz, 1970) y abiertamente contraria a cualquier influencia marxista (Vélaz, 2018, pp. 79 – 85); incluso, llegó a sugerir que la educación popular integral debería ser entendida como uno de los medios a través de los cuales las sociedades podrían evitar más revoluciones y levantamientos violentos, como los ocurridos en Cuba. Es fácil imaginar el rechazo que estas ideas pudieron tener en aquellos intelectuales y personas que fundamentaban la educación popular como hecho concientizador que permitiría que las mayorías poblacionales se adhirieran a la causa revolucionaria; algunos de los cuales contribuyeron a escribir la historia de esta pedagogía.

Otra de las razones que pueden ayudar a entender el olvido de Fe y Alegría en la trayectoria de la educación popular en América Latina es el vínculo de este Movimiento Educativo con el Estado. Mayoritariamente²⁵, Fe y Alegría no es una educación alternativa, sino que hace parte del sistema público, dado que desde su origen esta organización empezó a administrar por concesión un número determinado de centros educativos propiedad de la nación y que en condición

²⁵ Decimos mayoritariamente porque desde su origen y aún hoy, el número más significativo de los proyectos organizacionales de Fe y Alegría se vinculan con la educación formal, principalmente bajo el modelo de la administración de centros educativos concesionados por el Estado. Sin embargo, y desde 1984 (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008), este Movimiento ha procurado fortalecer sus iniciativas de educación no formal, las cuales conceptualiza desde las categorías de promoción social, incidencia política o sensibilización.

de centros públicos debían cumplir con las exigencias curriculares y de enseñanza oficial; en otras palabras, su propuesta fácilmente podía ser interpretada como parte de la instrucción pública.

Este debate referido a si es posible tener una praxis educativa popular dentro del sistema público de educación ha ido perdiendo importancia en el pensamiento de intelectuales y organizaciones, pero, como mencionamos, en las décadas de 1970 y 1980, fue uno de los principales puntos de reflexión en organizaciones como el Consejo de Educación Popular de América Latina y del Caribe (CEAAL), incluso dentro de la propia Fe y Alegría (2018, pp. 26 – 30). Y, como en la mayoría de casos, existieron varias posturas. Algunos se fundamentaron en la teoría reproductivista para afirmar que los centros educativos formales eran instrumentos de perpetuación del pensamiento y acción opresora, pues a través del contenido curricular y los métodos tradicionales de enseñanza (basados en el presupuesto de que el educando ignora) la élite política y económica (quiénes definían el currículo) consigue perpetuar el statu quo.

Dicha tesis influenció a los intelectuales y educadores populares latinoamericanos, quienes a partir de dichos presupuestos decidieron enfocar sus esfuerzos teóricos y prácticos en una praxis educativa no formal, como alternativa al sistema público. Por consiguiente, Fe y Alegría no encajaba y podemos presuponer no estaba en el centro de los intereses educativos y políticos de algunos de los pensadores más influyentes de América Latina, como fue el caso de Iván Illich. Sin embargo, esta discusión tomó otro rumbo hacia finales de la década de 1980, época en la que Paulo Freire decidió aceptar la secretaría de educación de la ciudad de Sao Paulo y en la que se empezó a re – interpretar la dimensión política de la educación, esto significa, como vimos, la consolidación de una perspectiva que rompía con la idea de lo pedagógico político en tanto adhesión a causas o planteamientos ideológicos concretos, sino en esencia como una educación con intencionalidad transformadora, desde la cual se hacía posible desenvolver la conciencia crítica de los sujetos y moti-

var su organización y acción para superar situaciones materiales de opresión y exclusión.

En realidad, Freire defendió desde sus primeras obras (*Educación como práctica de libertad* y *Pedagogía del Oprimido*), la posibilidad de una pedagogía liberadora dentro de la educación formal, pues en última instancia era el educador quien podía reconocer el carácter político de la educación y, por consiguiente, sumarse individual y colectivamente a la necesidad y puesta en práctica de un hecho educativo crítico, desde el cual contribuiría al desenvolvimiento de la criticidad y, por tanto, a la identificación de las situaciones límite y las formas de superarlas.

Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres “programados para aprender no habría que apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para la liberación. Pero, por otra parte, tampoco habría por qué pensar en los educadores y educadoras como sujetos. No serían sujetos, ni educadores, ni educandos, (...) les [faltaría] la decisión, la facultad de enfrentarse a los modelos y romper con uno para escoger otro. Nuestra experiencia, que incluye condicionamiento, pero no determinismo, implica decisiones, rupturas, opciones, riesgos. (Freire, 2001, pp. 14 – 15)

Me parece fundamental dejar claro desde el inicio que no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad. La imposibilidad de ser neutra no tiene nada que ver con la arbitraria imposición de sus opciones que hace el educador autoritario a “sus” educandos”. (...). El respeto a los educandos no puede fundarse en el escamoteo de la verdad – la de la índole política de la educación – y en la afirmación de una mentira – su neutralidad. Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir

el respeto real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista (Freire, 2001, pp. 41 – 42)

Por supuesto, esto no significó desconocer la importancia de la educación no formal y de procesos educativos estrictamente vinculados con la organización y movilización popular (Freire, 2005, pp. 161 – 242). En todo caso, cuando Paulo Freire decidió aceptar a la alcaldesa Luiza Erundina la secretaria de educación de Sao Paulo, reafirmó su postura: concebía como posible una educación popular dentro del sistema público, proceso que transformaría al sistema educativo desde sus adentros. Ese fue también, más o menos, el presupuesto de José María Vélaz S.J.: la administración eficiente e intencionada de centros educativos públicos para ascender al pueblo como sujeto social y político, para dotarlo de autonomía intelectual y material. En sus ideas se lee un concepto de lo público como propiedad común, por lo tanto, el pueblo tiene derecho natural para emplear en su beneficio, en su redención, el sistema educativo nacional, el cual, se presupone, puede empezar a transformarse desde dentro a través de iniciativas como las de Fe y Alegría, una institución que reconoce la intencionalidad y la fuerza transformadora de una educación al servicio de los más necesitados. Podemos decir que este es uno de los principios de origen de Fe y Alegría; base organizacional que con el paso del tiempo se ha convertido también, como veremos, en la orientación mínima para su práctica de incidencia política: la defensa y promoción de la educación como bien público.

El compromiso cristiano es especialmente apremiante con los más débiles, que son los niños y los jóvenes de origen marginal. Ellos son los sujetos de derecho, no la Iglesia. Tenemos obligación de defenderlos a ellos, no a nosotros mismos. Ellos son ciudadanos de un país que los declara constitucionalmente iguales, pero de hecho los segrega en el reparto de bienes que llegan del presupuesto nacional, negándoles la educación que exige su

calidad de ciudadanos y condenándolos para siempre a ser plebe embrutecida. Si logramos unir el reclamo persistente de la justicia educativa y la acción directa de la Iglesia en la educación de los pobres, por primera vez en la historia la Iglesia será realmente, y no sólo en forma metafórica, educadora de pueblos.

El presupuesto nacional, si no sabemos alentar a los que con el sacrificio de su vida quieren educarlos, si no sabemos reclamar para ellos una subvención que, dando mejores servicios educativos, ahorra cientos o miles de millones al erario público, es que una profunda frialdad en la fe y en la caridad nos está dominando y amordazando.

Los cristianos y todos los hombres rectos en servicio a la justicia deben poner en evidencia esa injusticia propia de sultanes de hace mil años. Aunque haya que mendigar para la difícil iniciación y sostenimiento de las obras necesarias de servicio público, sobre todo las de Educación Popular, deben éstas ponerse en marcha (...).

Las subvenciones educativas no son una limosna, ni un donativo, ni un privilegio, sino un derecho elemental del hombre civilizado moderno. Las subvenciones educativas son simplemente una devolución de dinero que el Gobierno temporalmente escogido administra, devolviéndolo en bienes y servicios con justicia a su único dueño y mandante que es el pueblo. (Vélaz S.J., 2018, p. 76)

En todo caso, la idea de una práctica educativa popular desde el sistema público empezó a ser más recurrente y común en el escenario general del pensamiento crítico latinoamericano apenas hacia principios de la década de 1990, consecuencia de lo que hemos venido mencionando: el cuestionamiento al socialismo real y al marxismo ortodoxo.

Hemos expuesto, entonces, dos de las principales características de Fe y Alegría: su inspiración cristiana y su vínculo con el Estado. Dos particularidades organizacionales que probablemente hayan ocasionado su olvido en los anaqueles de la historia de la educación popular.

Una vez delimitado el lugar de Fe y Alegría, es necesario considerar con más detalle al menos tres elementos sobre la historia y la fundamentación organizacional de este Movimiento: 1] en los textos del Padre Vélaz se encuentra una perspectiva sobre la transformación social diferente a la de los marxistas ortodoxos, puesto que para José María Vélaz el proyecto de redención tenía características universales y no estaba vinculado con un modelo de organización política o económica al cual deberían aspirar los colectivos humanos; 2] por otra parte, dentro de su pensamiento, que da origen a Fe y Alegría, podemos distinguir la definición de una educación popular como una propuesta pedagógica que trasciende los espacios formales o no formales de educación y que se vincula sobre todo con la asunción, de maestros, maestras y demás sujetos de la comunidad educativa, de su intencionalidad transformadora; 3] sin embargo, el pensamiento de Fe y Alegría no puede reducirse a las ideas de su fundador; de hecho, a partir de 1983 este Movimiento empezó un proceso de fundamentación colectiva que lo condujo, entre otras muchas cosas, a un diálogo y a una asimilación profunda de los postulados de Paulo Freire, por tanto, a la asimilación de los conceptos a través de los cuales la educación popular se modernizó, en el sentido anteriormente descrito.

De acuerdo con lo anterior, José María Vélaz S.J., manifestó los rasgos de su visión política al asegurar que es necesario concientizar a la sociedad en su conjunto de la necesidad de educar a los sectores populares, para procurar con esto recursos financieros y humanos a nivel nacional e internacional, y establecer una especie de clima de cooperación económica y política a varios niveles en el plano institucional: Estado, comunidad internacional, grupos de poder, etc. Tales perspectivas se enmarcan en una concepción democrática y

participativa del ejercicio político, en el cual es posible negociar y llegar a acuerdos dentro de las estructuras de poder (Vélaz S.J., probablemente hacia 1970). Este presupuesto, como vimos, fue completamente descartado por la ortodoxia marxista, enfoque desde el que se llegó a asegurar que sólo la revolución significaría un verdadero cambio. Por el contrario, en Vélaz S.J., la política puede ser entendida como campo de persuasión y argumentación; es decir, mediante el ejercicio político es posible avanzar en la humanización de la sociedad, por consiguiente, ninguna revolución era una condición necesaria para la transformación de la sociedad.

Es necesario que la ciudadanía consciente deje de lamentarse inútilmente y emprenda valerosamente el camino de la Educación Popular Integral. Hay un largo camino que recorrer, pero son variadísimos los aportes y las ayudas que pueden brotar de la colectividad debidamente informada.

Informar a todos los estratos sociales de lo mucho que pueden realizar en bien de la educación del pueblo, es el propósito y la meta fundamental de Fe y Alegría.

Esta organización partió hace muy poco tiempo de la cooperación entusiasta de un grupo de universitarios y hoy ha logrado dar educación a veinticinco mil niños, jóvenes y adultos.

La chispa inicial ha encendido la ayuda de obreros y clases empresariales, de damas de sociedad y de congregaciones religiosas, de millares de niños y millares de hombres de la calle.

El resultado de éxito creciente es la participación en la tarea de la Educación Popular Integral de un número cada vez mayor de personas que hasta hace poco solamente exigían este deber al gobierno y que, ahora, han

comprendido cuánto puede avanzar la iniciativa ciudadana y patriótica en salvar a miles de hermanos de las garras de la ignorancia, (...).

Tenemos que recordar a todos los hombres y mujeres de buena voluntad, que los movimientos de salvación social han brotado entre pequeños grupos que han despertado a tiempo ante el peligro, se han organizado frente a él, han llevado su mensaje proselitista de persona a persona y después de millares de esfuerzos heroicos y de sacrificios, han logrado despertar la conciencia ciudadana, para que ésta responda de un modo proporcionado a la magnitud del problema.

Para la mayor parte de las personas bien intencionadas, es difícil aceptar el papel de semillas de un movimiento salvador. Les sería más agradable ser banderas triunfantes. La diferencia está en que las banderas más gallardas se ajan, se destiñen y se pudren sin dejar descendencia. En cambio, las semillas pueden ser pisadas y enterradas, pero resucitan en una cosecha multiplicada.

(...) Fe y Alegría levanta la convicción de que sólo nos salvaremos a través de una gran cruzada de Educación Popular Integral.

Para lograr esta cruzada, hay que empezar por pequeños cenáculos, donde la persuasión apostólica sea profunda y viviente.

Si este paso se logra, mañana encuadraremos a millares de colaboradores y podremos levantar, por la educación, a multitudes de hermanos nuestros. (Vélaz S.J., probablemente hacia 1970, pp. 3 – 4)



Esta idea de la política como campo de posibilidad para la negociación y los acuerdos entre actores diversos (en términos socio económicos, culturales, etc.) es, de hecho, uno de los presupuestos que empezarán a compartir la mayoría de los intelectuales y las organizaciones populares a partir de la década de 1990, cuando se hizo cada vez más lejana la posibilidad de un triunfo revolucionario. En otras palabras, este presupuesto de lo político como campo de posibilidad para transformar la sociedad es lo que dará origen a la práctica de incidencia política muchos años después de que Vélaz S.J. enfatizará en el objetivo de generar adhesiones sociales amplias en torno a la necesidad de educar a la población excluida y pobre.

La perspectiva de una sociedad que a todos sus niveles esta positivamente al servicio del ser humano, en la que la persona se realiza en relación con los demás, es el contenido del concepto de “bien común”. Concepto que es central en la doctrina social cristiana y que fue especialmente desarrollado durante la primera mitad del siglo XX, “como bien de todos los hombres y de todo el hombre”. Por lo tanto, es muy probable que este concepto sobre el bien común sea la base de esta interpretación del P. Vélaz sobre la política, esto es: como un espacio de construcción de consensos entre diversos actores sociales en torno a lo común, a lo bueno para todos y todas. (Concilio Vaticano II, Pastoral Gaudium et Spes, 26, Cf. Catecismo de la Iglesia Católica 1975).

Cabe decir que José María Vélaz S.J. no defendió en sus escritos un modelo concreto de sociedad, sino que guiado por sus creencias cristianas insistió en la necesidad de avanzar, a través de la educación y la negociación política, hacia una sociedad auténticamente cristiana, solidaria, en la que no hubiera hambre, miseria ni ignorancia, (Vélaz S.J., 1963; probablemente hacia 1970). Esa era la noción de transformación social de Vélaz S.J.: contribuir en la consumación de una forma de vida basada en el Evangelio y, en tanto tal, este era un proyecto universal, pero especialmente dirigido a aquellos que más sufrían y a quienes aún no había llegado, por decirlo de alguna forma, la gracia y el amor de Dios.

El interés de hacer de América Latina una sociedad más cristiana, llevó a José María Vélaz S.J. a enfocarse en la educación popular integral, pues concibió lo pedagógico como un camino para la constitución de individuos y sociedades autónomas; esto es: capaces de decidir y materializar sus propios intereses y anhelos. La educación también serviría, de acuerdo con el fundador de Fe y Alegría, para generar cambios culturales en individuos y colectivos, en perspectiva de establecer formas de organización social basadas en la cooperación, el respeto y la solidaridad entre semejantes, en detrimento de actitudes violentas o egoístas. Su conocimiento de la realidad del continente, la cual para la década de 1950 se caracterizaba por el analfabetismo, la pobreza, el abandono del campo y la paulatina aparición de cinturones de miseria, fue para él una especie de constatación de la necesidad de una educación cristiana de calidad para los más pobres, pues la pobreza representaba una negación de la verdad evangélica y una fuente indiscutible de exclusión y violencia.

Llamó “cruzada educativa” a su proyecto de educar a los más pobres, a los sectores populares, quienes carecían de lo mínimo material para vivir. Para esto ideó la fundación de escuelas, la asunción administrativa de los centros educativos públicos que se encontraban en lugares de miseria y que para él eran fuente de corrupción o despilfarro; imaginó y puso en práctica proyectos alternativos con las familias y los líderes de las comunidades, entre otras iniciativas de índole similar (Vélaz S.J., 1987; 2018). Y aunque Fe y Alegría creció muy pronto cuantitativamente (en términos de número de escuelas), el P. José María insistía en definir a este Movimiento como un conjunto de personas, no como una organización de miles de escuelas, sugiriendo con ello que lo realmente importante era que los maestros, las maestras, la comunidad en donde estaba presente Fe y Alegría e, incluso, la sociedad como conjunto asumirían la educación como un medio para transformar las vidas y las relaciones sociales, en el sentido de poder constituir forma más humanas de vida en sociedad, en donde hubiera menos ignorancia y miseria. Son estas ideas de origen, las que crearon las condiciones institucionales y

conceptuales para que Fe y Alegría defendiera la posibilidad de una educación transformadora más allá de si ésta se daba en espacios formales o informales.

[Fe y Alegría] brotó de la nada por ser un impulso apostólico que no teniendo delante sino el ideal de salvar al pueblo de Venezuela a través de la educación tuvo el sentido realista para ir buscando y aglutinando los medios espirituales, los valores humanos y los recursos económicos necesarios para realizar este ideal.

Ese impulso apostólico, por ser apostólico, fue tenaz para aguantar el desánimo que produce la pavorosa indiferencia de los poderosos y de los medios oficiales, que todavía no hemos conseguido ablandar sino en escala muy pequeña. Ese impulso apostólico fue también audaz para atreverse a realizar aquello para lo cual no había recursos prudenciales y admitidos por la sagacidad administrativa, fría y calculadora.

Fe y Alegría no puede decir que haya triunfado, pero ha logrado sus avances a través de una incansable prédica. ¿En qué ha consistido esta predicación? En mostrar a todos los que están arriba, que hay que salvar al pueblo venezolano que está abajo en la miseria y en la ignorancia. Los de arriba son no solamente el gobierno y los poderosos, sino todos los que ocupan un nivel social humano.

Fe y Alegría ha insistido siempre en el principio fundamental de que todos los que tenemos educación, familia, sociedad, casa, profesión, holgura, es decir, una vida que no está oprimida por la tenaza de la miseria y de la ignorancia, tenemos una responsabilidad efectiva de la cual hemos de dar una estrecha cuenta a Dios acerca de lo que hicimos a favor de nuestros hermanos menores sumidos en el analfabetismo, en el peonaje, en la desar-

ticulación familiar, en el rancho asqueroso, en la desatención sanitaria, en la total ignorancia cívica y religiosa.

Así viven no menos de cuatro millones de hermanos nuestros. Sus hijos crecen pisando el barro físico de nuestros barrios, escuálidos y semidesnudos o sumidos en el abandono de las distancias de nuestras cordilleras o nuestros llanos.

Dios le está pidiendo cuentas a nuestra sociedad, que responde y ha respondido muchas veces como Caín, “¿Acaso soy yo el custodio y el protector de mi hermano Abel?”.

Caín reconoció que Abel era su hermano y tuvo el cinismo de fingir que no sabía nada de él. Reflejo muy exacto de una sociedad que ha estrujado la miseria del pobre y hoy, en su prosperidad, se encoge de hombros, negando con un pavoroso cinismo todas sus responsabilidades.

A esta sociedad tenemos que decirle que Dios no perdona este crimen, porque ante su presencia está el dolor, la miseria, la corrupción y el hambre de nuestros hermanos clamando contra nuestra indiferencia.

Es necesario recordar estos conceptos y, sin perder el respeto y la consideración que se merece toda persona, reiterar la fuerza de estos conceptos sin asustarnos, porque no todos los quieran comprender y porque la mayoría sólo llegue a penetrarlos superficialmente. (Vélaz S.J., 1963, pp.1 – 2)

Teniendo como base estas definiciones teórico – prácticas fundacionales, Fe y Alegría empezó (hacia principios de la década de 1980) a contrastar y a enriquecer los planteamientos de su fundador con la tradición crítica de América Latina, lo que vinculó su propuesta educativa con una idea del cambio social basado en la dialéctica

freireana, tomando distancia, de esta forma, de cierto sesgo desarrollista del P. Vélaz, desde el cual la pobreza no era asumida como un problema estructural (de la existencia de ciertas estructuras que perpetuaban la opresión), sino como un asunto solucionable a través de una educación basada en valores y de enfoque productivo. También, y como consecuencia de lo anterior y del diálogo con la teología de la liberación, en la década de 1980 – 1990, en Fe y Alegría se empezó a dar una ruptura respecto de la interpretación del concepto de pobre.

Pues en el pensamiento de José María Vélaz S.J. el pobre era sobre todo una condición material e intelectual; una forma para describir a aquellos sujetos sociales que vivían en situaciones de adversidad económica y que además eran ignorantes, en el sentido de no haber tenido acceso a un proceso educativo de calidad que les permitiera asimilar la cultura de Occidente. En la actualidad esta idea sobre el pobre aún está presente en Fe y Alegría. Sin embargo, existe, a partir de este diálogo con Paulo Freire y la doctrina eclesial consecuente al Concilio Vaticano II, otra comprensión que sitúa a los sectores populares como sujetos históricos de transformación social, en pocas palabras, no sólo como aquellos que carecen de condiciones materiales para una vida digna, sino como actores que por medio de su visión de mundo y acción serán los protagonistas de los procesos de humanización de las sociedades modernas.

En resumidas cuentas, este diálogo entre el pensamiento de José María Vélaz S.J., Paulo Freire y la teología de la liberación, llevó a Fe y Alegría a reafirmar que las orientaciones generales para la transformación provenían del Evangelio, pero que alcanzarlo exigiría actuar sobre el individuo y las comunidades (a través del hecho pedagógico) y contribuir a modificar las estructuras a través de las cuales se configuraba la vida en sociedad (por medio de la incidencia política), más allá de la dedicación y el esfuerzo apostólico educativo en el que insistió su fundador. También como producto de ese diálogo, Fe y Alegría empezó a entender lo popular como algo más que la pobreza material o las mayorías excluidas y, por tanto, asumió al pobre como sujeto histórico. Las anteriores son las tensiones y conclu-

siones que consideramos centrales del proceso de fundamentación que experimentó ese Movimiento luego de la salida institucional y posterior muerte del P. José María Vélaz. Sin embargo, más adelante profundizaremos en esta trayectoria, con ánimo de establecer los principales presupuestos institucionales y teóricos para resignificar la incidencia pública como praxis de transformación social y como nuevo vínculo entre educación y política.

Elementos constitutivos de la educación popular antes de la década de 1990

De lo expuesto anteriormente acerca de las tensiones prácticas e intelectuales de la educación popular en América Latina y, específicamente, de los planteamientos de Paulo Freire y José María Vélaz S.J., se extraen una serie de elementos constitutivos que permiten avanzar en la caracterización de ese concepto y su relación con la política y la transformación social:

La educación popular es una pedagogía alternativa a la instrucción pública, en el sentido de expresar las demandas, la cultura y los deseos de amplios sectores sociales, no de los segmentos política y culturalmente dominantes (Puiggrós, 1998).

La educación popular tiene como propósito dinamizar la construcción de los sujetos sociales y políticos que adelantarán el cambio y la transformación social, fin último de dicha pedagogía.

La concepción de la transformación social se enmarca en una serie de paradigmas o corrientes, que establecen las orientaciones generales de una serie de situaciones de-

seadas, en tanto propuesta de un nuevo orden más justo, menos desigual.

En el marco de ese cambio, la educación tiene incidencia, pues el proceso educativo está cargado de significado político-pedagógico (Puiggrós, 1998, p. 17), lo cual hace posible que, por medio de la educación y la acción pedagógica, pueda avanzarse en la concientización crítica y la emergencia y el fortalecimiento de la visión de mundo popular, vector que guiará el cambio social.

La importancia de la visión de mundo de los oprimidos en la educación popular, hacia una reflexión de la transformación social en el siglo XXI

Refundamentación es el nombre que se le dio, desde Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), a una reflexión sistemática convocada oficialmente por esa organización en 1994, acerca de los nuevos rumbos de la educación popular en el siglo XXI (CEAAL-Secretaría técnica, 2000). Sin embargo, y como el propio Torres Carrillo (2013) reconoce, la refundamentación es el término usado por el CEAAL para describir parte de su trayectoria institucional, lo que no significa: [1] que existiera una fundamentación teórico-práctica compartida por los movimientos de educación popular (o por los intelectuales o educadores populares) “dado que [esta] no constituye una teoría o un cuerpo doctrinal homogéneo, [sino que] es una corriente político pedagógica construida histórica y contextualmente” (CEAAL, 2000, p. 19) y [2], como Carlos Núñez (2000) sugiere, no es posible simplificar la descripción de las orientaciones y prácticas de la educación popular en el la década de 1960 a 1980, pues existieron múltiples matices aún en un marco histórico general de debate entre

posturas marxistas ortodoxas y no ortodoxas; [3] es recomendable referirse, entonces, a la existencia de “constelaciones de conceptos e ideas [y prácticas] que conforman [los] discurso [s] sobre educación popular” (Bruno Jofré, 2016, p. 447).

En línea con lo anterior, Alfonso Torres Carrillo (2013) definió la década de 1990 como un tiempo de nuevas búsquedas para la educación popular; con lo cual quiso decir que desde entonces y hasta la actualidad existe una tendencia intelectual que buscó, y continúa buscando, ampliar los referentes teóricos y prácticos de la educación popular. Por consiguiente, hay temáticas y conceptos que revitalizaron su importancia y otros que empiezan a ser trabajados por primera vez, tales como: diálogo de saberes, confrontación y negociación cultural, hegemonía, democracia, incidencia política y paradigma civilizatorio humanizador, entre muchos otros.

Marco Raúl Mejía y Miryam Inés Awad García (2016), por ejemplo, han llamado la atención sobre la importancia del diálogo de saberes y la confrontación y negociación cultural (en este caso puede leerse cultura como visión de mundo) como métodos pedagógicos de la educación popular, pues según sus argumentos, el capitalismo y la globalización, entendida como la mundialización del sistema económico capitalista, debilita y pone en riesgo de desaparecer el saber y la visión de mundo popular; dado que el capitalismo globalizado (o neoliberalismo) promueve una fórmula cultural única, la cual destaca principios y valores como: el conocimiento científico, el consumo, la competencia (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 42) y, en definitiva, un serie de relaciones jerárquicas entre ciencia-saber, hombre-naturaleza, etc. Consecuentemente, y dado que la educación popular tiene el propósito de liberación de los sectores oprimidos, lo cual pasa por “entender las identidades culturales”, las visiones de mundo del mundo pobre, (Mejía Jiménez y Awad García, 2016, p. 74), salvaguardarlas y promoverlas, puesto que en ellas reposa su saber y comprensión de la realidad (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 76). Todo esto apunta, como hemos venido diciendo, a nuevas lecturas e interpretaciones sobre Paulo

Freire y a referencias a autores como Antonio Gramsci, base sobre la cual la educación popular y otras prácticas como la incidencia política empiezan a ser leídas como contrahegemónicas, en las que no sólo ocurre un proceso de desenvolvimiento de la conciencia sino de construcción de pensamiento popular. Incluso, de posicionamiento de la visión de mundo de los oprimidos como vectores culturales para orientar la construcción de sociedades más justas.

De esta forma, se hace necesario que en los centros educativos y en los espacios de aula, el educador popular establezca una relación de diálogo entre el saber popular y el conocimiento de Occidente, situación dialógica crítica que permitirá a educadores y educandos fortalecer o rescatar su visión sobre el mundo, al tiempo que asimilan críticamente otros elementos culturales de importancia para su aprendizaje e interacción personal, social y laboral, en un mundo que exige un conjunto de habilidades y competencias. Sin embargo, dicho desarrollo de habilidades y competencias estará en el marco del proceso mismo de transformación y liberación, esto es: búsquedas socio productivas alternativas no regidas por los valores hegemónicos, defensa y protección del territorio y los derechos humanos, educación para la paz y, en resumidas cuentas, un número grande de posibilidades de organización y acción pedagógica vinculadas a la construcción de poder popular y al cambio de relaciones de dominación, tanto a nivel público como privado y estructural o cultural (Nadeau, 1996; CEAL, 2000; Mejía Jiménez y Awad García, 2016).

Ahora bien, la teoría política de Antonio Gramsci, que ya venía mencionándose desde 1980 (ver, por ejemplo, Puiggrós, 1998), toma especial importancia en las corrientes de educación popular en la década de 1990 y principios del siglo XXI, momento en el que, como hemos dicho, la mayoría de las reflexiones giraron en torno a temas como la participación política de los sectores populares, el neoliberalismo, la cultura y la globalización. Siguiendo a Torres y Morrow, (2004), retomar a Gramsci permitió a la educación popular: [1] hacer una relectura de Marx, en función de la dimensión

subjetiva (individual y colectiva) de la acción social [2] superar la visión determinista de la revolución como hecho fundante de un nuevo orden y, por tanto, pensar en la democracia como escenario de confrontación política y lucha por la liberación de los oprimidos [3] retomar la escuela como un escenario de construcción contra-hegemónica, en el sentido de educar a los sectores populares para ejercer la hegemonía.

Esta perspectiva, junto con la lectura de la necesidad de actuar en un contexto globalizado en el cual se estaban fortaleciendo los gobiernos democráticos, condujo a que la Secretaría del CEAAL y a que Fe y Alegría, en tanto Movimiento Internacional, establecieran como línea de acción, como eje de la acción misional, influir en los procesos de decisión política, así como buscar caminos, dentro de la democracia, para incidir en el diseño e implementación de las políticas públicas en correspondencia de los deseos y búsquedas populares. Esto fue lo que específicamente se fue configurando como noción de incidencia política, práctica a través del cual parecía posible que la educación popular conservara su función transformadora, en un escenario en el que la vía revolucionaria y la vía reformista no parecían opciones coherentes ni eficaces.

A estas nuevas búsquedas en la educación popular también se les denominó, con cierta ambigüedad, como resalta Alfonso Torres Carrillo, (2013, p. 92) “paradigma humanista incluyente” y fue parte de la respuesta a lo que se conoció como la crisis de los paradigmas de emancipación, luego del colapso del socialismo en Europa y la experiencia no concluyente de Nicaragua, entre otros hechos. Tales líneas de exploración práctica y teórica continuaban abiertas y, como argumentaron Carlos Alberto Torres y Raymond A. Morrow (2014), su resolución no puede darse en un plano exclusivamente teórico o de argumentación lógica, sino “en el dominio de la práctica y de la política de oposición” (p. 45), es decir, desde el ejercicio contrahegemónico. En ese sentido, resta seguir buscando y ejecutando ejercicios de articulación entre la educación y la

política que permitan continuar entendiendo que media entre la concientización crítica, la organización, la movilización popular, la transformación y/o el cambio social.

Acá proponemos que la incidencia política, en tanto práctica, es una iniciativa en la que pueden confluir muchas de estas búsquedas y a través de la cual será posible esclarecer ciertas características de la relación entre educación y política. Por tanto, y teniendo como objeto de estudio el discurso y la praxis organizacional de Fe y Alegría, explorar a fondo la práctica de incidencia nos exigirá analizar algunos de los conceptos principales de Paulo Freire y referirnos a la teoría política de Antonio Gramsci, luego de lo cual podremos afirmar la pertinencia de asumir la incidencia como una práctica de transformación social que trasciende el solo interés de influir en las decisiones de gobierno o que pretende la construcción de ciertas políticas públicas nacionales, regionales o internacionales. Sino que mayoritariamente debe ser entendida como una práctica de construcción de hegemonía popular. Para lo anterior también se hará necesario volver sobre el pensamiento de Fe y Alegría y por medio de éste mencionar la centralidad del concepto de pobre en la teología de la liberación, en el sentido de referirse al sujeto histórico sobre el que se fundamentará la transformación de las sociedades modernas y la acción de Dios sobre el mundo.

En esta lógica, la incidencia es ante todo una práctica que permite esclarecer el posible aporte de la educación en los procesos de cambio contemporáneos, los cuales se caracterizan por ser ampliamente diversos, pluriculturales y, por tanto, escapan a cualquier explicación mecanicista, como el propio Paulo Freire advirtió en repetidas oportunidades (Freire, 2001). De esta forma, pretendemos aportar en el desarrollo de lo que se ha venido conociendo como las nuevas búsquedas de la educación popular; esto es: la pregunta acerca de cómo la educación puede contribuir a cambiar el mundo en el siglo XXI.



Construir ideas desde la diversidad



La praxis de incidencia política desde la educación popular

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 comunidades²⁶. 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 Estado²⁷, 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

²⁶ 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).

²⁷ Ver, por ejemplo: Mejía (2009; 2011); Pineu (1994); Puiggrós (1983;1998),

educación a mejorar las condiciones subjetivas y comunitarias de la población marginada en el continente, tanto urbana como rural.

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 1950²⁸; seguido de una serie de textos influenciados por una lectura no ortodoxa de Marx²⁹ 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 social³⁰. 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 marxista³¹.

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,

²⁸ 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).

²⁹ 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).

³⁰ 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*.

³¹ 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.

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 ciertos intelectuales criticaran a Paulo Freire de ingenuo, idealista y desarrollista³². 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 transformarla³³, (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 críticas³⁴ 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.

³² Ver esas críticas y otras en: Kusch (1976), Paiva (1982).

³³ 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).

³⁴ 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.

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 problema 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)

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 trans-

formación 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 cambio, 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 socialis-

mo llega necesariamente... es por eso que, si llevamos la comprensión de la historia como “fatalismo libertador” 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 siem-

pre en relación con otras unidades y no son, por tanto, necesarias, sino posibles. Por consiguiente, la intención de construir una organización 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 afir-

ma, 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 ortodoxa³⁵, 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.

³⁵ 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.

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 di-

versas búsquedas y reivindicaciones de los sectores históricamente excluidos, muchas de ellas vinculadas con aspectos culturales y no 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?³⁶

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.

³⁶ 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.

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?

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 comprehensiva 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 delimitado. 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 iden-

tifica 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 liberad) 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 porque 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 estableci-

miento 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 teórica³⁷; 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 devela 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

³⁷ Paulo Freire retomó estos cuestionamientos en *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (2002).

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 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 existen³⁸.

³⁸ 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*.

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.

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 superaciones 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 hom-

bres 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 hombres, 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*³⁹.

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

³⁹ No puede afirmarse que la obra de Paulo Freire sea una ontología de lo social, en el sentido de una propuesta teórica comprensiva 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.

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 comprensiones 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 senti-

do 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 determinista⁴⁰; 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 Soviética⁴¹.

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 proletarización de los oprimidos o la necesidad de impulsar, desde la revolución o a través de otros métodos, el desarrollo natural del capitalismo.

⁴⁰ 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).

⁴¹ 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.

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.

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 testimonios 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 practicarse 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.



Otros mundos posibles

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 conciencia 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 organiza-

ción 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 escindido, 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 conexa 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 económica 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 preponderante⁴².

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)

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

⁴² 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).

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 vínculo/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 for-

talece 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

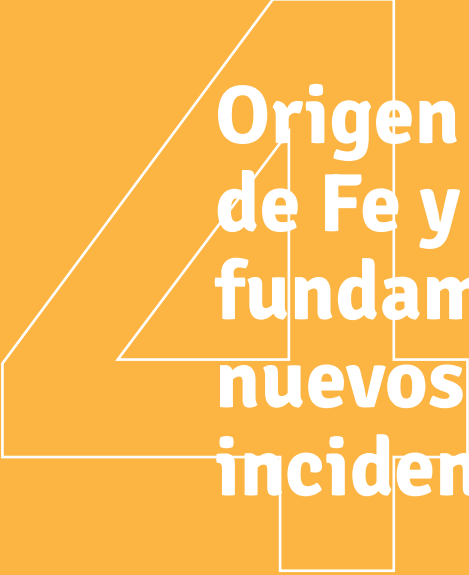
discursiva hegemónica y que dicha unidad signifique la superación de un límite social.

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, em-

pezarán 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.



Origen y actualidad de Fe y Alegría: fundamentos de los nuevos sentidos sobre incidencia política

Origen y actualidad de Fe y Alegría: fundamentos de los nuevos sentidos sobre incidencia política

La historia institucional de Fe y Alegría: entre tensiones permanentes y constelaciones de significados y sentidos

La trayectoria de Fe y Alegría comparte algunos rasgos con la historia de la educación popular y con la recepción y la reflexión al interior de la Iglesia Católica Latinoamericana acerca de las implicaciones del Concilio Vaticano II⁴³. Hemos mencionado anteriormente que esos dos procesos configuran el marco histórico general (práctico y conceptual) en el que se desarrolló Fe y Alegría como institución y Movimiento de Educación Popular. Sin embargo, no hay lecturas, en clave de posibles aportes, de lo que puede significar la reflexión educativa y política de Fe y Alegría para el desarrollo de la educación popular y menos aún en el proceso de constitución de una teología con perspectiva latinoamericana: estos son temas en donde persisten vacíos investigativos. En dicha línea, en este estudio hemos empezado a abordar esos vacíos, haciendo una lectura crítica de Fe y Alegría y su relación con la historia de la educación popular en América Latina, incluso, retomando el sentido humano y social de categorías teológicas como las de Reino de Dios en la tierra. Sin embargo, esto no significa que propongamos desarrollos teológicos desde el pensamiento de Fe y Alegría ni que hayamos

⁴³ Para el tema de la recepción del Concilio Vaticano II en la Iglesia de América Latina ver: Martínez Morales, V. 2013; Codina Víctor, 2013; Pabis, D, 2019; Cabestrero, Teófilo, 1999; Merino Beas, P, 2014.

agotado el tema del aporte educativo de este Movimiento respecto de las pedagogías críticas. Hemos, sí, avanzado en la resignificación de la incidencia política como una praxis de transformación social que encuentra sus fundamentos prácticos – teóricos en el marco de la teología de la liberación y de la educación popular.

La historia de Fe y Alegría es, entonces, una historia de tensiones y de procesos institucionales (práctico – teóricos) que no pueden ser leídos desde el anhelo de que concluyan o desde la búsqueda de categorizaciones definitivas. Todo lo contrario, al interior de este Movimiento, tanto en su discurso como en su praxis (histórica y actual) es posible rastrear la existencia de tensiones, de ideas, de definiciones conceptuales o prácticas que entran en confrontación y que desde ese encuentro algunas veces se complementan y enriquecen. En otras ocasiones, esas tensiones han generado rupturas o la emergencia de nociones o prácticas nuevas, como es el caso de la incidencia política o la promoción social (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 358 – 393).

Esta dinámica de tensiones que se enriquecen, se complementan y en algunos casos generan rupturas es similar a lo que Paulo Freire llamó dialéctica (Freire, 2005), al hablar de la forma en la que era posible transformar el mundo. En este caso, por supuesto, no nos estamos refiriendo a la dialéctica de los procesos de cambio, sino al funcionamiento institucional de un Movimiento Educativo que, sin embargo, ha aplicado (es difícil determinar si de forma consciente o sin proponérselo) el método dialéctico para la construcción de su discurso y de su práctica institucional.

Eso quiere decir, concretamente, que las definiciones conceptuales y la orientación de la práctica educativa y política de Fe y Alegría es resultado de una serie de tensiones permanentes entre diversas visiones, interpretaciones y entendimientos sobre un mismo tema. Diversidad desde la que se crean consensos, formas, maneras, discursos y procedimientos institucionales;

lo cual no significa que la tensión haya desaparecido, sino que, y precisamente por fines institucionales se ha aliviado transitoriamente y ha encontrado un cauce para su definición y acuerdo.

Como decíamos, esa dinámica de tensiones en Fe y Alegría es reflejo del proceso teórico – práctico de la educación popular como una pedagogía en América Latina y del surgimiento de una perspectiva teológica que empezó a consolidarse en la década de 1960 y que luego se conocería como teología de la liberación. Dicha perspectiva teológica la podemos leer como parte del proceso eclesial vinculado con el Concilio Vaticano II (Gutiérrez, 1975; Martínez, 2014). Anteriormente, describimos y explicamos los debates propios de la educación popular en tanto se fue constituyendo como una corriente educativa en cuyo interior existieron al menos tres tendencias interpretativas: la cristiana, la marxista ortodoxa y la marxista crítica.

Retomando esa descripción, pero en este caso enfocándola en el proceso institucional de Fe y Alegría, las tres tensiones principales que se reflejaron y aún persisten en esta institución son: (a) el debate entre constituirse como un Movimiento o una organización, (b) el entendimiento sobre el concepto de pobre y (c) una general, amplia, que abarca la reflexión educativa y política, acerca de la interpretación de las relaciones entre sujeto y estructura, en la perspectiva de describir y actuar consecuentemente desde un entendimiento más comprensivo acerca de cómo es posible transformar las sociedades en el sentido de construir mayor justicia y menor desigualdad. En el marco de esas tensiones centrales existen otro tipo de discusiones, como es el caso de la lectura sobre una práctica institucional relativamente nueva que se conoce desde principios del siglo XXI como incidencia política o incidencia pública.

Estamos diciendo entonces que se hace necesario, primero, entender la historia institucional de Fe y Alegría como un conjunto de tensiones permanentes a partir de las cuales se interpretan, incluso, se re - significan conceptos y prácticas también de forma perma-

nente. Esta constante significación y re - interpretación de conceptos y prácticas nos lleva a sugerir que en Fe y Alegría no existe un solo sentido posible con relación a lo teórico – práctico, sino una constelación de sentidos, de visiones sobre las categorías fundamentales a través de las cuales este Movimiento procura fundamentar su praxis.

La práctica actual de Fe y Alegría está inserta en esa constelación de significados y sentidos, por lo tanto, en los archivos documentales, así como en el discurso de las personas que hoy está vinculadas en calidad de docentes o directivos⁴⁴, no existe unanimidad acerca del significado o el sentido último de ciertas categorías. Por el contrario, se encuentran, incluso, perspectivas contrarias sobre un mismo tema. Lo que no quiere decir, de nuevo, que no existan alivios, consensos que se alcanzan para fines estratégicos u operativos y que marcan los acentos de interpretación en determinado momento histórico. Esto último se hace evidente al momento de procurar un entendimiento sobre la incidencia política, pues el alivio en torno a esta práctica se viene dando desde aproximadamente el año 2000 y la vincula con aquellos procesos por medio de los cuales Fe y Alegría busca influir en políticas públicas y, en general, en las decisiones de gobierno (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000; 2005; 2016; 2008, pp. 292 – 322). De hecho, en algunos testimonios, y consecuentemente con este énfasis institucional, la práctica de incidencia política se describe en su mayoría como un ejercicio de lobby y presión política.

⁴⁴ En el marco de esta investigación, entre 2019 y 2021, se realizaron 11 entrevistas a profundidad a personas vinculadas con Fe y Alegría, quienes por su posición en la organización, han participado de forma directa en la construcción discursiva y/o en la implementación de procesos relacionados con la práctica de incidencia política. A su vez, fueron realizados tres grupos focales con directivos o docentes. Del análisis crítico de esas entrevistas y grupos, extraemos algunas conclusiones sobre la interpretación prevalente de esta práctica en Fe y Alegría; en otras palabras, acerca de sus alcances y límites.

En línea de lo anterior, Sofía Gutiérrez, Responsable de Acción Pública de Fe y Alegría Guatemala, señaló:

Nosotros contamos con el apoyo del Estado desde que surgió Fe y Alegría en el año 1976; [en ese entonces] se realizó una alianza con el Estado para que cada año se asignara un presupuesto para los salarios de los docentes, este presupuesto pasa a Fe y Alegría y es administrado por Fe y Alegría para el pago de salarios y tam-

bién para el sostenimiento de los centros escolares: principalmente gastos de servicios y administrativos. Pero cada año nosotros teníamos que estar negociando con el Estado para que nos dieran ese presupuesto; entonces, hicimos una fuerte intervención de incidencia, se podría decir, para poder focalizar esfuerzos y poder lograr que esto se hiciera mucho más seguro y que no estuviéramos cada año teniendo que negociar con el Estado y que nos diera lo acordado. Entonces, a partir de esto, nosotros generamos un plan de incidencia que fue muy focalizado porque empezamos a ver dónde eran los focos de poder y con ellos, obviamente, tuvimos que negociar, pero también con el Congreso de la República y de ahí surgió una iniciativa para asegurar la subvención de Fe y Alegría cada año, entonces, es una ley que te digo duró, fue un proceso más o menos de 6 años que nosotros estuvimos trabajando, fueron dos iniciativas las que se generaron a partir de esto. La segunda sí fue aprobada, (...) ahí sí que [hicimos] un proceso muy fuerte vinculando tanto a las comunidades como a un equipo de incidencia liderado desde la Dirección Nacional, entonces se estuvo haciendo mucho lobby, específicamente con autoridades tanto del Ministerio de Educación como del Congreso de la República y de ahí pues se generó esta iniciativa y la iniciativa, primero, es una ley que asegura la subvención para Fe y Alegría y el incremento del presupuesto a partir del incremento de la población estudiantil y el incremento salarial de acuerdo al incremento que el Estado haga a los maestros; entonces, es una ley que ahorita nos está beneficiando a nosotros y asegurando [inaudible] porque en ese sentido Fe y Alegría había tenido mucho problema, los fondos incluso los recibíamos a medio año ya cuando nosotros ni siquiera podíamos pagar salarios a los docentes⁴⁵.

⁴⁵ EN Gutiérrez, Sofía, virtual, 8 de octubre de 2019.

Por su parte, Carmiña de la Cruz, Referente del Eje de Acción Pública de Fe y Alegría Bolivia, afirmó:

Para nosotros la incidencia política tiene que ver con tener una propuesta; una propuesta que se le presente a una instancia decisora, que en este caso podría ser el Ministerio de Educación, que es con quien más nos relacionamos en estos temas educativos. Como Fe y Alegría a lo largo de los 53 años que venimos trabajando, siempre intentando hacer propuestas pedagógicas, innovadoras que le sirvan de referente al Ministerio de Educación para fortalecer sus diferentes líneas, en su momento ha sido la propuesta que teníamos del currículo alternativo intercultural bilingüe que se conocía como el CAPIB, en su momento con esa Ley Educativa, ha sido un aporte de Fe y Alegría para el Estado y que luego eso se ha constituido en la nueva Ley Educativa, la Avelino Siñani, se ha constituido en una propuesta que se ha visibilizado en su nuevo diseño curricular, donde han entrado fuertemente estas líneas de lo que es lo intercultural, lo bilingüe. Ese es un ejemplo.

Después como Fe y Alegría hemos desarrollado nuestras experiencias, por ejemplo, de aulas apoyo, de inclusión educativa, también han sido propuestas que le hemos presentado y le hemos mostrado al Estado, en esta nueva Ley Educativa, están inmersas [...] la educación inclusiva, está planteado desde los centros de educación especial, desde los centros regulares. Entonces, eso es lo que entendemos desde Fe y Alegría, entendemos que la incidencia política es eso: presentar propuestas pedagógicas innovadoras, que siempre apuntamos a la innovación, a lo diferente y a lo que pueda aportar al desarrollo de la educación en el país. Entonces, ese es el trabajo que intentamos hacer desde las diferentes acciones que desarrollamos⁴⁶.

⁴⁶ EN Cruz, Camiña, virtual, 27 de septiembre de 2019.

En un documento estratégico (2005), en el que se fijaron los objetivos internacionales y locales de este Movimiento, también se enfatizó en esta lectura de la incidencia como una práctica para crear o modificar leyes, políticas de Gobierno:

[A través de este Plan Global] se busca el desarrollo y fortalecimiento de Fe y Alegría como Movimiento Internacional, aunando los esfuerzos y experiencias de las Direcciones Nacionales desde una óptica de integración de procesos, para el diseño y la ejecución de programas y proyectos conjuntos, a fin de conseguir que Fe y Alegría se consolide como organización de desarrollo social con mayor incidencia en la educación pública latinoamericana y en la promoción de las comunidades locales donde realiza su acción. [Tal desarrollo implica] incrementar la capacidad de incidencia del Movimiento en las instancias de negociación y de decisión de políticas públicas en educación y promoción social. (2005, pp. 17 – 27)

Afirmamos, nuevamente, que en la actualidad en Fe y Alegría la incidencia política es interpretada (en el discurso y en la práctica) hegemónicamente desde el sentido institucional (diseño de políticas públicas, lobby, etc.). Lectura institucionalista desde la cual la incidencia no puede ser leída como una auténtica práctica de transformación estructural. Por supuesto, no desconocemos que las instituciones forman e, incluso, hacen a la estructura política, cultural y económica de las sociedades modernas. Pero en esta investigación insistimos en la necesidad de comprender lo estructural más allá de lo legal – institucional. Esto quiere decir que entendemos que la estructura refiere no a una ley o a una política, sino al conjunto de leyes y de políticas sobre las que se cimenta la sociedad y, sobre todo, a su contenido, al pensamiento o visión de mundo que es origen y fuente de dichas instituciones. Consecuentemente, al decir cambio estructural estamos indicando no sólo la creación de

instituciones sobre la base de un auténtico pensamiento popular, sino a la posibilidad de que dicho pensamiento se constituya como la visión de mundo hegemónica en las sociedades modernas, esto es, como una especie de lugar político en torno al cual los grupos y colectivos humanos (se vinculen o no con los sectores populares) encuentran sentidos de identidad, consensos respecto de sus diferencias, y conforme a ellos se organizan, se movilizan y actúan sobre lo real – concreto procurando la construcción de una organización social más justa.

Hegemonía significa un determinado sistema de vida moral, concepción de la vida, etcétera, (Cuadernos de la cárcel, Tomo 3, 1984, p. 339).

Un tercer momento [de las relaciones de fuerza] 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 (...). (Gramsci, 1981, pp. 169 – 170)

Esta cita fue señalada en la primera parte de esta investigación y con ella significamos la hegemonía como el proceso de constitución de concepciones de mundo y, sobre todo, de confrontación entre esas visiones y la posterior imposición de una de ellas, o una *combinación de ellas para determinar* “la unidad económica y política”, así como la “unidad intelectual y moral”. Consecuentemente, cuando hablamos de hegemonía popular, nos referimos, siguiendo a Antonio Gramsci, tanto al proceso de constitución de una nueva visión de mundo como a las acciones para que esa visión se imponga como la orientación de la vida en sociedad. En ese sentido, podemos llamar acciones contra – hegemónicas a aquellos esfuerzos que tienen como fin contribuir a la emergencia de esa concepción de mundo popular o a su posicionamiento como vector de la organización política, económica y social.

Lo anterior es lo que podemos decir entendió Antonio Gramsci como construcción de hegemonía y es el sentido que le damos a la incidencia política como praxis de transformación social: como una práctica que fortalece a los colectivos populares, a su praxis, a su formación de pensamiento auténtico y acción consecuente sobre lo real, en torno a una nueva concepción de mundo a través de la cual estos grupos y otros sectores sociales encuentran consensos para acciones conjuntas que superen ciertos límites sociales, culturales, políticos y económicos.

Esto quiere decir, también, que el tema de las alianzas o articulaciones hegemónicas entre diversos sectores sociales, en torno a un auténtico pensamiento popular, es fundamental en el proceso de construcción hegemónica política, pues “el hecho de la hegemonía presupone indudablemente que se tomen en cuenta los intereses y las tendencias de los grupos sobre los cuales la hegemonía será ejercida, que se forme un cierto equilibrio de compromiso, eso es, que el grupo dirigente haga sacrificios de orden económico – corporativo, pero también es indudable que tales sacrificios y tal compromiso no pueden afectar a lo esencial, porque si la hegemo-

nía es ético – política, (...), no puede dejar de tener su fundamento en la función decisiva que el grupo dirigente ejerce” (Gramsci, 1999, p. 42, Cuadernos de la Cárcel Tomo 5). La importancia de este tipo de articulaciones reafirma el entendimiento de la incidencia política como una práctica de construcción de alianzas entre los sectores populares y otros sectores; ciertamente, sobre la base esencial de la concepción de mundo popular.

En esa línea, la construcción de hegemonía (y por tanto la incidencia política) se vincula con la educación, entendida esta como un espacio de desarrollando de la conciencia crítica, como un proceso de aprendizaje que tiene entre sus finalidades el fomento de la autonomía y del liderazgo de los sectores excluidos en tanto sujetos históricos. En pocas palabras, se busca educar para que el pobre y el oprimido descubran dentro de sí mismos la capacidad de participar en la transformación de la sociedad, para que se asuman como agentes protagónicos del proceso de construcción de un nuevo pensamiento sobre el mundo y, mayoritariamente, como *facilitadores* de consensos amplios entre diversos actores sociales.

En síntesis, entendemos el cambio estructural como la construcción de hegemonía popular, no como la simple creación de leyes o políticas públicas. Aunque ciertamente podríamos diferenciar, en el caso de Fe y Alegría, aquellas propuestas de incidencia que se vinculan con la *búsqueda de fondos* y otras más relacionadas con la construcción de políticas públicas de escala nacional, incluso, internacional. En las primeras, diríamos, no existe una comprensión mayor sobre la teoría de cambio y se trata, sobre todo, de una acción de permanencia institucional a favor de la propia Fe y Alegría. Sin embargo, podríamos decir que hay más energía transformadora (o contra – hegemónica) en aquellos procesos de incidencia vinculados con crear o modificar políticas públicas de diversas escalas, pues en este tipo de acciones se podría avanzar hacia lo que Gramsci llamó *construcción de hegemonía*, es decir, hacia la consolidación de espacios, en este caso legal – institucionales, en los que se procura

que el pensamiento popular, sus anhelos y deseos, se conviertan en el fundamento y la orientación última de la vida en sociedad. Por consiguiente, estos esfuerzos no son en sí mismos cambios estructurales, pero sí prácticas con posible energía contra – hegemónica.

Debemos remarcar, entonces, que este enfoque institucional de la incidencia política en Fe y Alegría no es del todo ingenuo, es decir, no presupone necesariamente, como veremos en detalle en las siguientes páginas, que la simple creación o modificación de una ley conlleva tras de sí la transformación social. En todo caso, lo que nos proponemos señalar en este apartado es que la historia de Fe y Alegría no es lineal, no es una historia de consensos ni comprensiones categóricas sobre lo teórico o lo práctico. Todo lo contrario, el pensamiento de Fe y Alegría está en constante *movimiento*, las personas que integran esta organización vuelven permanente sobre aquellos alivios que han permitido definir estrategias institucionales. Vuelven a ellos para problematizarlos, re – significarlos y actualizarlos según los signos de los tiempos.

Esto es precisamente lo que nos proponemos hacer con la práctica de incidencia política, “objetivarla” para problematizar los *alivios institucionales* que se han hecho en torno a ella. Dicha problematización, como dijimos, debe partir de las grandes tensiones en las que están insertos los esfuerzos de reinterpretación de cualquier tipo; estamos refiriéndonos, a la relación e interpretación dialéctica que se ha dado en torno a las categorías de: movimiento y organización, pobre económico o pobre en tanto sujeto histórico y a las relaciones entre sujeto y estructura en el marco del proceso educativo y de acción política. En el análisis de esas tensiones podremos encontrar los elementos necesarios para resignificar a la incidencia política como una práctica de transformación social, en otras palabras, para proponer un camino de superación de su enfoque institucional.

Distinción entre lo educativo y lo no educativo en Fe y Alegría: elementos básicos para fundamentar la incidencia política

En los siguientes apartados detallaremos a profundidad cada una de las principales tensiones teórico – prácticas que se han dado en Fe y Alegría. A partir de ese análisis identificaremos el proceso histórico – institucional en el que coadyuvieron algunos elementos de la praxis de este Movimiento y que dieron campo de posibilidad para que a partir del siglo XXI apareciera una nueva práctica, la cual se nombró como *incidencia política o incidencia pública*. Práctica que se refería, en su contenido mínimo, a aquellas acciones institucionales más allá de lo estrictamente educativo. Esa distinción entre lo educativo y lo no educativo, como práctica institucional y en general como práctica social, es uno de los puntos de partida para empezar a consolidar este contenido mínimo acerca de lo que hoy llamamos incidencia política. Denominación con la que se caracteriza a una práctica que, nuevamente, es interpretada en la actualidad desde un enfoque marcadamente institucional a través de la cual se señala la posibilidad y el interés que tiene Fe y Alegría de influir en las políticas públicas promovidas por los Estados – nación y, en general, de tener alguna participación en el diseño y la orientación de las acciones que emprenden los organismos multilaterales y que impactan la realidad de los países pobres (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000, 2005).

Por consiguiente, cuando se habla de incidencia política en el discurso organizacional de Fe y Alegría se suele hacer referencia a cualquier tipo de acción que no sea educativa, aunque en efecto éstas puedan tener algún contenido pedagógico, como vamos a explicar más adelante. Debemos aclarar, entonces, que lo educativo en este caso es sinónimo de acciones y prácticas que tienen como eje principal los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchos de los cuales ocurren en la escuela o en el centro educativo. No esta-

mos diciendo con ello que en Fe y Alegría lo educativo se reduzca a lo formal (a la escuela, al diseño curricular o las certificaciones oficiales), pues este Movimiento insiste en la posibilidad de dinamizar procesos educativos no escolares o no formales.

La característica central, en esta línea, de lo educativo es que refiere mayoritariamente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los sujetos protagonistas de ese hecho son los educadores y los educandos. Sin embargo, en el modelo de Fe y Alegría este Movimiento se asume como el administrador y el orientador último de la praxis educativa que tiene lugar en un conjunto numeroso de escuelas y que involucra, entonces, a miles de maestros y al menos a un millar de estudiantes. Lo anterior para decir que Fe y Alegría no participa de forma protagónica en el hecho educativo en sí, que en su forma mínima queda reducido a la relación entre educador y educando, pero en efecto tiene un rol importante en lo educativo al fijar las orientaciones e intenciones esenciales que fundamentan y guían lo que ocurre o puede ocurrir en el aula y/o fuera de ella, con relación, en este caso, al proceso de enseñanza – y aprendizaje.

En línea de lo anterior, en extractos de las conclusiones de los Congresos Internacionales de Fe y Alegría de 1990 y 1991 se planteó que:

Es necesario diseñar en Fe y Alegría un proyecto educativo propio que parta de la mayoría marginada, que ayude a tomar conciencia de la misma y que se comprometa en la transformación. La orientación de la educación no será asistencialista sino transformadora y comprometerá a toda la comunidad educativa para que asuma lo que significa el quehacer educativo como portador de la transformación deseada.

Educación en valores. Nuestros centros deben promover en sus participantes “una educación basada en

los valores humanos y cristianos esenciales, con miras a construir un mundo liberado de las amenazas que lo dominan hoy día. En esta perspectiva, los jóvenes y adultos aprenden a rechazar los falsos valores de una sociedad decadente y a descubrir los verdaderos valores sobre los que una sociedad del amor puede ser construida” (...)

Una educación en valores requiere de educadores formados que sean capaces, no sólo de transmitirlos, sino de vivirlos y expresarlos en su propia vida cotidiana y capaces de orientar las actividades académicas de manera que cada asignatura tenga, no sólo una función informativa, científica sino también específicamente evangelizadora.

Formación para el trabajo. Fe y Alegría en sus centros da “énfasis a una formación en y para el trabajo liberador y productivo como medio de realización personal de crecimiento comunitario”. Consideremos la educación en el trabajo como espacio y contexto donde ha de desenvolverse la educación. La actividad, la creatividad, la participación, la responsabilidad comunitaria... son valores que el educando puede vivir en el contexto de una educación en el trabajo. Creemos que el ámbito del trabajo productivo – manual es especialmente idóneo para construir personalidades cooperadoras, solidarias y analítico – críticas.

Fe y Alegría quiere ofrecer una educación para el trabajo con el objetivo de capacitar para la vida, para la producción y para fortalecer el trabajo cooperativo en la comunidad y en la sociedad, (...). Una educación para el trabajo con alto nivel de conciencia política, que ayude a conocer y comprender la estructura injusta de

la sociedad y que prepare para enfrentar el mundo del trabajo con sus dinamismos, problemáticas y contradicciones. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 47 – 49)

Luego, en los Congresos Internacionales de Fe y Alegría de Panamá (1992) y Paraguay (2002) se indicó que:

Panamá – 1992:

[El] proyecto [educativo de Fe y Alegría] deberá incluir, entre otros, procesos de personalización, análisis de la realidad, desarrollo de la *conciencia crítica*, valores, vinculación a la comunidad y al entorno, procesos organizativos y participativos, etc. (p. 68)

Paraguay – 2002:

La pedagogía popular, como con tanta insistencia lo repetía Paulo Freire, se sustenta en un aprendizaje dialógico (nadie ignora todo, nadie sabe todo), que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea. De ahí que el acto de educar no pueda reducirse a un proceso meramente técnico y transmisivo (depositar en el educando los nuevos conocimientos), sino que debe concebirse como un ejercicio de ética democrática que, a través del diálogo, nos construya como personas y como ciudadanos.

Los asistentes [de algunos de los anteriores Congresos de Fe y Alegría] vieron necesario continuar la reflexión sobre la educación popular, centrándose en la pedagogía, como un modo de ir avanzado en una mayor adecuación entre prácticas y propuestas e ir superando el mero discurso del cambio y la transformación. Pedagogía necesariamente crítica y propositiva, que ayude a superar las prácticas transmisivas, autoritarias y dog-

máticas que con frecuencia se ocultan detrás de las buenas intenciones y de los discursos emancipadores. Pedagogía, en breve, para transformar la educación y, de este modo, contribuir a la transformación de la sociedad. (p. 224)

Como hemos venido señalando, en el discurso de Fe y Alegría dicha práctica educativa, la que tiene lugar en los centros que administra y que es dinamizada en primera instancia por los educadores que se vinculan al Movimiento a través de ellos, tiene una orientación y una intencionalidad transformadora. Esto quiere decir, que la educación se concibe desde la perspectiva de ser una contribución a los procesos de cambio social, en otras palabras: de superación de ciertos límites sociales concretos como lo son la pobreza, la desigualdad y, en general, todo tipo de exclusión política, económica, social o cultural. Se observa, además, que en el desarrollo de su pensamiento organizacional existe una preocupación por dotar a su propuesta educativa de herramientas e instrumentos prácticos a través de los cuales se puedan alcanzar esos anhelos transformadores desde el hecho pedagógico, superando aquellas posturas que solo enuncian y verbalizan esta búsqueda y que en la práctica se hacen incapaces de concretarla.

En todo caso, ¿cómo Fe y Alegría ha intentado concretar esta orientación transformadora de la educación? Leemos en la cita que básicamente desde tres aspectos: (1) enfatizando en el interés de fortalecer los valores católico - cristianos de los sujetos y de los colectivos que participan del hecho pedagógico, (2) colocando como objetivo central de la educación el desenvolvimiento de la conciencia crítica de los sujetos y colectivos y (3) vinculando lo educativo con lo social productivo como una dimensión por medio de la cual los pobres, las mayorías poblacionales, podrán avanzar hacia su autonomía material y, por tanto, hacia la superación de la escasez concreta en la que suelen vivir.

FE & ALEGRÍA



Consensos institucionales desde la diversidad

La formación en valores de inspiración cristiana es una propuesta que está profundamente influenciada por una lectura teológica, en el sentido humano y social de categorías como Reino de Dios, historia y liberación. Desde dicha lectura, como veremos en los siguientes apartados, el Evangelio contiene el mensaje liberador general para guiar la transformación del mundo, en el sentido de constitución de un orden social en el que el conjunto de interacciones humanas, así como las estructuras que las soportan, tengan como fundamento la fraternidad, la justicia y, sobre todo, el principio esencial de amor al prójimo.

No quiere decir ello que Fe y Alegría tenga una clara fundamentación o que haya correlacionado históricamente su práctica con la teología de perspectiva liberadora o, incluso, con cierta parte del magisterio eclesial latinoamericano. Hay, sí, referencias en clave inspiracional; enunciaciones del magisterio y de la teología de la liberación. ¿A qué se debe esta falta de una correlación profunda y la existencia de una práctica más abocada a la enunciación y a la referencia? En principio a que Fe y Alegría se define a sí misma como una obra educativa, no como una obra católica. Ciertamente una obra educativa de inspiración cristiana (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008). Esta diferencia se concreta en una mayor importancia histórica a lo educativo, a un esfuerzo por desarrollar una pedagogía fundamentada a través de la cual se hagan referencias a lo teológico (en su contenido humano y social) desde una perspectiva de orientación general. Sin embargo, esta dificultad puede deberse, como en el caso de la incidencia política, a que simplemente no se han tenidos diálogos suficientes en Fe y Alegría sobre este tema; reflexiones conjuntas para determinar los alcances y los límites de esa inspiración cristiana. Sin duda, este tipo de ejercicios se hacen necesarios en línea de fortalecer la praxis política y educativa de este Movimiento.

En todo caso, cuando se habla de una educación liberadora desde la perspectiva de los valores cristianos, Fe y Alegría presu-

pone que por medio del hecho pedagógico podrá formar personas que interpreten el mundo, y su acción en él, desde un punto de vista en el que las necesidades humanas sean el centro y la razón de ser de toda actividad del hombre sobre la tierra. Esta formación en valores también implica, por tanto, el anhelo de formar personas y colectivos que se asuman a sí mismos como evangelizadores, es decir, como agentes de cambio, sujetos que con base en su moral cristiana contribuyen en la solución de las problemáticas sociales, políticas y económicas del tiempo histórico en el que viven.

Por otro lado, al hablar de conciencia crítica, Fe y Alegría asume casi en su totalidad la propuesta de Paulo Freire acerca de la criticidad. En ese caso, la diferencia teórica entre este Movimiento y la obra freireana no estará en la definición de esa categoría de conciencia crítica, sino en que esta institución no la interpreta ni la destaca como el único (o principal) aporte de lo educativo en los procesos de cambio social. Por el contrario, suma a esta exigencia el hecho ya mencionado de la educación en valores y de una educación socio productiva. En definitiva, al hablar de criticidad en Fe y Alegría se está haciendo referencia al proceso mediante el cual los sujetos transitan, como vimos anteriormente al analizar la obra de Paulo Freire, de una condición de objetos de opresión (seres que no deciden y no actúan, sino que sobreviven de acuerdo a las indicaciones que reciben de quienes lo dominan) a sujetos autónomos e históricos, individuos y colectivos capaces de decidir y de transformar su realidad, en la perspectiva de construir mundos y contextos político – sociales más justos y libre de opresión.

La conciencia entonces es un atributo, una condición que los sujetos podrán desenvolver durante el hecho pedagógico y que los hará entenderse como personas con capacidad de decisión y acción sobre la realidad en la que están inmersos. Y puesto que el mundo concreto no les suele ser favorable, en el desarrollo de su conciencia irán descubriendo aquellos límites o causas últimas que ocasionan situaciones de injusticia y desigualdad y las maneras

para cambiarlas. La conciencia crítica, entonces, da un contenido más tangible y contextual a aquellos valores cristianos de justicia, fraternidad y solidaridad. Por lo tanto, asumir críticamente esos valores, significa para Fe y Alegría, que estos no son simples anhelos o la descripción de una educación verbalista que da la espalda a una realidad concreta de opresión, sino más bien representan el horizonte general que se irá, por decirlo de alguna forma, haciendo carne, concretándose en sus especificidades, en el desenvolviendo del sentido crítico de los sujetos.

No se trata entonces de una educación, podemos decir, moralista, sino de un proyecto educativo que intenta poner en diálogo su inspiración cristiana con los contextos locales, regionales e internacionales concretos; buscando a través de ese ejercicio dialógico identificar y actuar sobre límites que impiden llegar a la fraternidad, la solidaridad y al amor al prójimo. Con esa precisión, con ese descubrimiento de las razones de la opresión, teóricamente advendrá la acción de aquellos sujetos y colectivos que participan del hecho pedagógico sobre la injusticia real y tangible. Por lo tanto, y coincidiendo con la teoría freireana, en el caso de este Movimiento los conceptos de valor cristiano o conciencia crítica no deben ser leídos como parte de una propuesta educativa idealista o ingenua, desde la cual podría presuponerse que la liberación llegará solo con la formación cristiana o el desenvolvimiento de la conciencia, desestimando, de esta forma, el conocimiento y la acción sobre el mundo. Por el contrario, se trata de un esfuerzo por entender la conciencia y los valores cristianos como parte de la praxis auténtica, es decir, como uno de los momentos del proceso mediante el cual los sujetos reflexionan y actúan sobre su realidad para transformarla.

Sin embargo, en Fe y Alegría, y a diferencia de lo expuesto por Paulo Freire, no encontramos una descripción demasiado amplia o soportada conceptualmente sobre la teoría de la conciencia, se trata, más bien, de la asunción de las conclusiones hechas por este autor y de su vinculación con el proyecto educativo institucional

que está en permanente desarrollo. En síntesis, a través de la categoría de conciencia crítica se expresa el interés y la búsqueda organizacional de educar a sujetos conocedores de su realidad y que desde ese conocimiento se comprometen con su transformación, buscando en principio mejorar sus propias condiciones concretas y junto con ello la creación de una nueva forma de orden social, en el que las necesidades y los anhelos populares se posicionen como el centro de toda actividad política, cultural, económica y productiva. Fe y Alegría denomina a ese nuevo orden como una “sociedad nueva que sea: justa, donde se respete a la persona y en particular a la mujer (...) donde se viva en igualdad de derechos y deberes (...); participativa y fraterna (...) donde se busque comunitaria y solidariamente la solución de los problemas” (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 17 – 18)

Por otro lado, el tema de la educación productiva se relaciona, en este caso, con una dimensión de lo pedagógico que puede contribuir de forma específica con la superación de la pobreza material que sufren las mayorías poblacionales de América Latina y de otras partes del mundo. Se trata, por consiguiente, de formar para la independencia económica, para generar sujetos capaces, desde la experticia técnica y desde la propia iniciativa productiva, de empezar a resolver la escasez material en la que viven y que, en definitiva, es una de las características de las comunidades en las que habitan.

Existe, entonces, una práctica educativa en Fe y Alegría que procura enfatizar en la dimensión económico – productiva como parte de un proceso de liberación mayor y más complejo en el que los pobres, en el marco de un proceso histórico de construcción de conciencia crítica y pensamiento popular, se asumen y actúan desde su condición de sujetos de transformación, es decir, como los verdaderos protagonistas del cambio social. Lo que significa, como veremos en los siguientes apartados, que en la propuesta pedagógico-productiva de este Movimiento también se buscó incorporar una lectura del pobre como *lugar epistemológico* (Federación Interna-

cional de Fe y Alegría, 2008, p. 328); esto es, como el sujeto en cuya visión de mundo y praxis se encuentran la orientación y la concreción de la superación de los límites sociales. Debemos aclarar, sin embargo, que en las anteriores páginas hemos intentado describir los rasgos generales y los principales *alivios institucionales* que en la actualidad existen en Fe y Alegría, sin que esto signifique que estamos desconociendo la complejidad de su discurso y práctica específica (la cual de hecho varía mucho de país a país) en la que existen, como hemos dicho, constelaciones de significados y sentidos.

Primeros sentidos de la incidencia política de Fe y Alegría desde la distinción entre lo educativo y lo no educativo

Recordando lo anterior, podemos observar que uno de los rasgos característicos de la propuesta educativa de Fe y Alegría para la transformación social es tener como fundamento su posible contribución en la formación y en la constitución de los sectores populares en tanto sujetos históricos. Por lo tanto, en ningún caso su proyecto pedagógico refiere a una acción directa, de parte de Fe y Alegría, sobre la realidad material y las estructuras que la soportan, aunque este tipo de acciones efectivamente se presuponen serán realizadas por la comunidad educativa. Sin embargo, desde el origen de esta obra de inspiración cristiana existió, tanto en su discurso, como en su práctica institucional, la intención de hacer algo más, de trascender lo estrictamente educativo y de vincularse con otro tipo de acciones, buscando de esta forma posicionarse públicamente como una organización con una propuesta pertinente para mejorar la calidad de vida de millones de personas y, a su vez, dar una mayor contribución y amplitud a su posible aporte en los procesos de cambio y transformación social.



Incidencia política: un esfuerzo por ir más allá de lo educativo

Así lo describió el P. José María Vélaz:

Con la captación de la tarea enorme que nos habíamos impuesto [contribuir en la educación de millones de niños pobres], está siempre presente la clarísima convicción de nuestra pequeñez. Había que buscar aliados y que aquel pequeño grupo que yo pretendía informar e interesar en la educación popular creciera hasta alcanzar fuertes sectores de la conciencia pública. Los extensos y pobladísimos suburbios de Caracas, como he dicho antes, eran absolutamente ignorados por la ciudadanía establecida, (...). Esta vida de relación, o si se quiere, de relaciones públicas fue el segundo paso trascendental en Fe y Alegría. (2018, p.7)

El gran desafío del desarrollo es el desafío de la educación para todos. Para alcanzar la edad industrial hace falta la educación de todos. Para alcanzar la edad posindustrial hace falta la educación de alto nivel para todos. Para alcanzar la educación de todos no bastan los recursos del Estado, ni los de la comunidad entera, ni los de la Iglesia y las organizaciones voluntarias. Es preciso unir todas estas fuerzas, (...). Fe y Alegría es ante todo una organización que por medio de las *relaciones públicas y los medios de comunicación social* trata de obtener recursos humanos y recursos económicos para la educación integral de los sectores populares. (p. 41)

Fe y Alegría defiende el derecho de los más pobres a ser educados en el plantel que más se adapte a sus justas preferencias. Cada niño, cada joven o cada adulto que desea educarse traslada sus derechos a una justa participación económica del presupuesto educativo al plantel que él haya escogido. Privarla de ese derecho

es sancionarle y discriminarle porque usa de su libertad. Extender estos conceptos sobre los derechos del pueblo marginado y de toda la ciudadanía. Explicar el profundo alcance práctico que llevan consigo ha sido una tarea nuclear de Fe y Alegría. Nuestra lucha ha sido dura y, la mayor parte del tiempo, solitaria, pues por una razón inexplicable los principios de justicia educativa no son comprendidos ni defendidos por la inmensa mayoría de los que debieran aceptarlos y exigirlos a nuestros gobiernos. (p. 84)

Las anteriores citas muestran la forma en la que el P. José María Vélaz, entre 1954 y 1983, fue reflexionando y precisando las acciones de Fe y Alegría que no podían clasificarse como estrictamente educativas. En otras palabras, estas acciones no referían de forma directa a la misión institucional del Movimiento: brindar educación de calidad a la población más pobre, en busca de concretar la promesa del Evangelio de un mundo más justo, fraterno y solidario. En este punto se hace necesario recordar que el concepto de transformación desde el que el P. Vélaz fundamentó la propuesta educativa de Fe y Alegría es de una profunda inspiración cristina, como él mismo vuelve a mencionar después de hablar de las relaciones públicas: “bajo un horizonte teológico y de fe, todos los hombres son iguales por virtud de su creación, todos los hombres son hijos predilectos por adopción, todos han recibido por la gracia una vocación sobrenatural y trascendente la vida divina; todos, por lo tanto, son iguales en dignidad” (p. 84).

Una vez hemos recordado la categoría básica (y mínima) que soportó en el pensamiento del fundador de Fe y Alegría la concepción de una educación para el cambio (comprensión que se irá complejizando y enriqueciendo a partir de 1983), podemos destacar que en las citaciones que hemos hecho de su obra se describen cuatro ideas que aún hoy hacen parte de lo que en esta institución se entiende por incidencia política: (1) no refiere en estricto a las acciones educativas; (2) se trata de acciones que se vinculan con la posibilidad de fomentar la conciencia pública y de unir a la comunidad como un todo (diversos sectores sociales: empresarios, cooperantes, etc.) bajo el objetivo de brindar educación a los más

pobres. En dicho proceso se destaca el rol de los medios de comunicación como plataformas de transmisión de este tipo de mensajes que procuran la construcción de una conciencia pública y de acuerdos comunes; (3) la propuesta de una educación de calidad para todos y todas es interpretada como un derecho a ser exigido, por tanto, al hablar de incidencia política también se hace referencia a los procesos de exigibilidad de derechos y (4) en esta lógica, Fe y Alegría se asume como un Movimiento que tiene como misión proponer ese proyecto educativo popular y defenderlo ante el Estado, por consiguiente, su vida y permanencia institucional se relaciona, o es otro de los objetivos, de las acciones que no son estrictamente educativas. A esto se refirió el P. Vélaz cuando mencionó el hecho de que “esta vida de relación, o si se quiere, de relaciones públicas fue el segundo paso trascendental en Fe y Alegría”. En el siguiente apartado abordaremos estos significados sobre la incidencia y este enfoque de incidir a favor de la permanencia organizacional, enfatizando en la importancia de trascenderlo y avanzar hacia una comprensión de la incidencia política como praxis de transformación; esto es, de conexión entre lo educativo y lo no educativo y, en tanto tal, de construcción de hegemonía popular.

En todo caso, en el pensamiento del P. José María Vélaz encontramos las semillas, las ideas de origen acerca del enfoque de las acciones no educativas que podrían contribuir a fortalecer a Fe y Alegría y a constituirse, simultáneamente, como un aporte más significativo en la transformación de las sociedades modernas. Dichas ideas de origen constituirán parte de la constelación de significados y sentidos que hoy existen en este Movimiento con relación a la incidencia política. Significados y sentidos desde los que las acciones de incidencia se interpretan bajo la perspectiva de un enfoque institucional que pone el acento, por un lado, en la preponderancia organizacional y, por otro, como una práctica para la exigibilidad, la modificación o la creación de leyes y políticas favorables al pueblo, buscando de esta forma conciliar lo institucional con lo social.

Sin embargo, tal interpretación sobre la incidencia no logra correlacionar suficientemente esa práctica con los conceptos principales de la educación popular, desde los cuales se ha procurado no solo precisar la contribución de lo educativo en la humanización de la sociedad, sino incorporar, e incluso, proponer nuevos elementos para un entendimiento amplio sobre los procesos de transformación. De esa comprensión general sobre el cambio, surgió en Paulo Freire, como vimos en el capítulo anterior, la conceptualización de la conciencia crítica y la reiteración de la importancia de la praxis de los sectores populares sobre el mundo (acción – reflexión) en tanto fuente y energía para la transformación auténtica. De hecho, y trayendo a este punto lo que hemos venido argumentando en las páginas anteriores, desde el método dialéctico y desde la categoría de praxis auténtica (como un proceso de reflexión y acción en el que los pobres, en tanto sujetos históricos, identifican los límites que los oprimen y actúan para superarlos), así como desde el concepto de hegemonía la simple afectación de una ley o de una política pública no podría considerarse una práctica de transformación.

Sería, en el mejor de los casos, algún tipo de arreglo institucional que podría favorecer la superación de límites concretos (como el acceso a la educación), pero no significaría en último término la superación de la contradicción entre opresor y oprimido; tampoco, refiere a la transformación estructural, entendiendo la estructura, siguiendo a Paulo Freire y Antonio Gramsci, como aquello que condiciona el pensamiento y la acción de los sujetos y colectivos. Superación que sólo advendrá cuando los sectores populares, en el proceso de desenvolvimiento de su conciencia crítica y de su acción permanente sobre la realidad, logren consolidar una nueva visión sobre el mundo a partir de la cual la sociedad podrá organizarse (estructurarse) y transformarse. De ahí, nuestra tesis de leer la incidencia política como una práctica de construcción de hegemonía popular, esto es, como vínculo entre lo educativo y lo no educativo, herramienta para la construcción de pensamiento no hegemónico y, a su vez, acción sobre el mundo. A partir de esa interpretación,

por lo tanto, la incidencia no sólo se referirá a la influencia en política públicas sino, mayoritariamente, a la posibilidad de contribuir en la creación de articulaciones políticas y sociales amplias para la acción, entre los oprimidos y otros sectores sociales, en torno al contenido de la visión de mundo de los pobres; visión de mundo que, a su vez, se fortalecerá de manera permanente durante el hecho pedagógico.

Hemos ido observando, por otra parte, que esta distinción entre lo educativo y lo no educativo es, ciertamente, muy útil para precisar el campo específico de la incidencia y de otras prácticas. Sin embargo, esa diferenciación ha sido una de las causas que han dificultado en Fe y Alegría el surgimiento de una comprensión correlacional de la incidencia desde los conceptos que fundamentan la teoría y la práctica de la educación popular. Nuevamente, sostenemos que, sin esa correlación, hoy en día mínima o, en el mejor de los casos, apenas enunciada, no se hace posible entender la incidencia como una auténtica praxis de transformación. Por lo tanto, en este capítulo continuaremos con desarrollo de una propuesta de correlación entre la incidencia política y la teoría de la educación popular.

Debemos anotar también que entre 1983 y el año 2000, período en el que el pensamiento de Fe y Alegría empezó a construirse de forma colectiva y fecha en la que emergió, con esa denominación, la práctica de incidencia, en este Movimiento de Educación Popular persistió la idea de trascender lo estrictamente educativo. Ese es el origen, de lo que se conoce como promoción social (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 357 – 399). El caso es que a partir del 2000 y en adelante, esta institución se concentró en darle desarrollo teórico y práctico a estas dimensiones de su propuesta organizacional, las cuales, como dijimos, no aluden de forma directa a lo educativo. Con relación a esto, la Federación Internacional de Fe y Alegría, por ejemplo, desarrolló un programa de incidencia entre el 2005 y 2016 que se conoció como Programa de Acción Pública (P8) que tuvo cuatro objetivos centrales, los cuales se corres-

ponden con la interpretación institucional sobre esta práctica que hemos venido señalando:

Objetivos del Programa de Acción Pública de la Federación Internacional de Fe y Alegría

- (1) Se han creado y fortalecido las capacidades del Movimiento Fe y Alegría para la acción pública a nivel internacional, regional y nacional
- (2) Se ha incrementado la capacidad de incidencia del Movimiento en las instancias de negociación y de decisión de políticas públicas y promoción social
- (3) Se han impulsado y realizado investigaciones sobre la realidad educativa de América Latina, desde la visión y experiencia del Movimiento
- (4) Se han generado y apoyado procesos de sensibilización y movilización de la opinión pública. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2005, p. 36)

Esa orientación, podríamos decir, operativa y concreta de la incidencia o acción pública se problematizó en el año 2004 en el marco de un Congreso Internacional. En dicha ocasión, se concluyó que la incidencia política refería a una acción no educativa que pretendía incidir en políticas públicas, pero también ocasionar cambios estructurales. Sin embargo, las estructuras, nuevamente se asocian o se interpretan como sinónimo de ley, de política pública:

La realidad actual, la pobreza y la exclusión en nuestros países no sólo están provocadas por el comportamiento individual de unos pocos. El origen debe también buscarse también en causas estructurales que tienen una dimensión local, nacional e internacional. Los problemas a los que se enfrentan los sectores populares, y que Fe y Alegría quiere contribuir a erradicar, están directamente relacionados con las políticas de los estados y los organismos internacionales. Nos referimos

al ámbito de las políticas, en el sentido más amplio del término: las legislaciones, el funcionamiento de las instituciones, las prácticas administrativas, la praxis política y económica. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 309)

En la anterior cita se constata, una vez más, este énfasis institucional de la incidencia como la posibilidad de participar en el diseño de leyes, de políticas públicas. Aunque ciertamente, en la parte final se enuncia: “nos referimos al ámbito de las políticas, en el sentido más amplio del término”. Ese es el sentido que en esta investigación damos a lo político - estructural, como hemos mencionado, en tanto aquellos condicionamientos que afectan lo que los sujetos o colectivos puedan hacer o pensar y que consecuentemente no refieren a una ley, sino a un conjunto amplio de prácticas (colectivas e individuales) e instituciones sobre los que se soporta la organización social y que se fundamentan en una determinada concepción de mundo. Por consiguiente, en este caso cambio estructural no es sinónimo de reforma legal o política pública, sino, mayoritariamente, de construcción de hegemonía popular, es decir, de fortalecimiento de una nueva visión de mundo que pueda convertirse en la guía y el fundamento de la *praxis política* y de la *praxis económica* de la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, dicho horizonte de consecución de hegemonía popular sería uno de los principales contenidos de la incidencia como práctica de transformación. Debe aclararse, nuevamente, que la hegemonía popular puede ser entendida como el proceso mediante el cual los sectores populares, en el desenvolvimiento de su conciencia auténtica, construyen su visión de mundo y procuran desde la articulación (entre ellos mismos y con otros) concretarla en la realidad material. Y dado que la educación puede aumentar la criticidad de los sujetos y colectivos, existe un vínculo necesario entre estas dos prácticas. En línea de esa idea central sobre la incidencia, los siguientes apartados tienen como objetivo continuar precisando esos vínculos y un entendimiento más amplio acerca de lo estructural que no se reduzca a una práctica de refor-

ma; interpretación desde la cual el cambio de estructuras parece referir a acciones de lobby o de cabildeo a través de las cuales Fe y Alegría asegura su pervivencia institucional o a la gestión por políticas públicas que contribuyan a una reforma del sistema educativo y permita mejoras institucionales a nivel educativo, aunque, ciertamente, esto último pueda tener cierta acepción contrahegemónica, al constituirse, como mencionamos, en acciones que buscan bien consolidar el pensamiento popular o hacer del pensamiento popular la fuente y la orientación para el diseño de las instituciones sobre las que se organiza la vida en sociedad.

Cabe añadir, que este enfoque institucionalista sobre la práctica de *incidir* no sólo se constata en los documentos organizacionales de Fe y Alegría, sino que expresa también lo que las personas vinculadas con este Movimiento entienden por incidencia política. En síntesis, la comprensión del hecho de incidir en tanto *reforma* es el lugar, el discurso, desde el que se plantean nuevas acciones y experiencias de incidencia.

En dirección de lo anterior, encontramos el testimonio de Lucía Rodríguez, integrante de la Comisión de Acción Pública de la Federación Internacional de Fe y Alegría:

Yo sí creo que [la incidencia política] tiene que ver con lo estructural, es decir, una cosa es el cambio personal, el cambio comunitario y otra cosa es el cambio estructural y cuando hablamos del cambio estructural hablamos de estructuras económicas, de las estructuras políticas, porque al final la incidencia que queremos hacer pasa por intentar reformar un reglamento, que no es adecuado; o pasa por intentar que se promulgue una ley para una necesidad, que no la hay, o para, incluso, proponer una reforma del sistema educativo de un país o del sistema productivo de un país⁴⁷.

⁴⁷ EN Rodríguez Lucía: Cerrillo Lucila, Camacho Yerko, San Salvador (Salvador), 14 de octubre de 2019.

En el mismo sentido el testimonio de Miquel Cortés S.J., Director de Fe y Alegría Guatemala:

[En] Fe y Alegría en Panamá descubrí un poco la Fe y Alegría de un mundo indígena. Muy interesante todo el tema del Darién ... la frontera, también el tema de los colombianos, los refugiados, pero también del mundo indígena y ahí empezamos un poco la dimensión política. Yo creo que ahí en la época en Panamá empieza un poco la dimensión política de Fe y Alegría. Al principio es más con una intención pedagógica de educación, de servicio. Y después fuertemente en la etapa que me ha tocado, que me está tocando en Guatemala, ahí sí ha sido incidencia política cien por cien, hasta conseguir una ley de la república para Fe y Alegría y relacionamiento muy fuerte con políticos.

Y entonces ahí en estos años, es cuando toma más fuerza todo el tema del derecho a la educación, no entender la educación como un servicio, solamente, sino como un derecho. Y entonces esto del derecho a la educación nos pone en una órbita de homologación con otros derechos, con otros defensores de derechos humanos. Entonces como que se va generando un lenguaje más común, más allá de lo educativo, de una lucha social, de transformación política también⁴⁸.

La resignificación de la incidencia política como praxis de transformación social, en los términos señalados, no desconoce la importancia de estos enfoques, más bien procura ampliarlos y sugerir no sólo un nuevo sentido o contenido conceptual, sino posibles caminos para su re – orientación concreta dentro de Fe y Alegría.

⁴⁸ EN Cortés Miquel S.J., Tabosa Antonio S.J., de la Cruz Carmiña, Borjas Beatriz, Rayo Juan Pablo, San Salvador (Salvador), 17 de octubre de 2019.

Recordamos que estos nuevos sentidos y posibilidades se fundamentan en la correlación entre la teoría de la educación popu-

lar y el discurso y la acción de incidencia que ha venido desarrollándose en este Movimiento. Discurso y acción sobre la incidencia que es producto de las tensiones teórico – prácticas que hemos mencionado y que continuaremos abordando en las páginas siguientes. Esto con el interés de precisar otros elementos y procesos que se coadyuvieron en el surgimiento de la incidencia y, en los cuales encontraremos más fundamentos para su re – significación.

La incidencia política como elemento de unidad institucional en Fe y Alegría

José María Vélaz S.J. fundó Fe y Alegría en 1954 – 1955⁴⁹. Y, aunque es cierto que muy pronto el P. Vélaz empezó a imaginar y a proyectar a Fe y Alegría como una gran obra que contribuiría a la disminución de la pobreza en América Latina⁵⁰, en principio se trató sólo del nombre de un movimiento juvenil “en favor del niño necesitado” del Departamento de Extensión Social de la Universidad Andrés Bello (Fe y Alegría, 1999, p. 30) y, posteriormente, de una escuela ubicada en un barrio marginal de la ciudad de Caracas, Venezuela.

Con los años, en 1960, Fe y Alegría se constituyó legalmente (en Venezuela) como una sociedad benéfica sin fines de lucro dedicada a la educación de los más pobres y para entonces ya había creado o administraba (en acuerdo con el Estado) un número significativo de escuelas públicas. En 1980 - 1990, en tanto organización educativa legalmente constituida, Fe y Alegría hacía presencia en más de 10 países y atendía a más de 1.000.000 de estudiantes. En la actualidad, (2021), existen más de veinte Fe y Alegría nacionales (distribuidas en América Latina, Europa, África y Asia) que ofrecen educación primaria, secundaria, técnica y una gran variedad de programas de promoción social⁵¹. Incluso, en 1986, se creó la Federación Internacional de Fe y Alegría como una institución supranacio-

⁴⁹ El movimiento juvenil fue creado por el P. Vélaz en 1954 y la primera escuela Fe y Alegría se fundó en 1955, (Fe y Alegría, 1999, pp. 30 – 32).

⁵⁰ Ver, por ejemplo, Vélaz S.J., 1965; 1967; probablemente 1968.

⁵¹ Ver directorio en *Plan Global de Prioridades Federativas 2021 – 2025*.

nal cuya finalidad básica sería la de agrupar y dar sentido de unidad, en torno a unos mínimos comunes, a las Fe y Alegría nacionales⁵².

En medio de esa significativa expansión territorial y numérica, Fe y Alegría ha ido sobreviviendo a múltiples crisis políticas, económicas y, lo que no es menos importante, a estas tensiones teórico-conceptuales que mencionamos en el apartado anterior. ¿Cuáles han sido estas crisis y qué elementos han permitido la permanencia institucional? Y, sobre todo, ¿qué importancia tiene y ha tenido la incidencia en esta organización y cómo se relaciona con su trayectoria de crecimiento y, principalmente, con su propuesta educativa?

Acerca de lo anterior, podría afirmarse que uno de los primeros momentos de ruptura en Fe y Alegría fue la transición en su dirección ejecutiva: aproximadamente en 1972 – 1983 el P. Vélaz dejó de ser, paulatinamente, el director de la institución y este rol o función, que él había ejercido de forma ininterrumpida desde la creación del Movimiento, empezó a ser una delegación y/o una misión que el superior jesuita respectivo destinaba bien a un laico o bien a otro jesuita. Este cambio en la forma de dirigir ejecutiva y estratégicamente a Fe y Alegría permitió que el Movimiento conservara su inspiración o razón misional de origen (brindar educación de calidad a los más pobres, Vélaz S.J., 2018, p. 31.), establecida por el P. Vélaz entre 1955 y 1983, pero que fuera, a su vez, resignificando, complejizando y enriqueciendo su conocimiento organizacional. Como hemos mencionado, dicho conocimiento refiere constantemente al pensamiento de su fundador, pero estableciendo diálogos o, mejor, referencias, con el magisterio de la Iglesia de América Latina, la teología de la liberación y algunas corrientes teóricas relacionadas con la transformación social, como es el caso de la propuesta de la educación liberadora de Paulo Freire.

⁵² Para una breve historia del origen y la fundación de la Federación Internacional de Fe y Alegría ver: *Federación Internacional de Fe y Alegría Plan Global I de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2001 – 2005* o en *Federación Internacional de Fe y Alegría Plan Global II de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional 2005 – 2009*.

En todo caso, en Vélaz S.J. se encuentra la definición (y orientación) esencial de Fe y Alegría: una obra educativa de inspiración cristiana que entiende la educación como una estrategia de trans-

formación social, es decir, como un medio para la construcción del Reino de Dios en la tierra; un mundo en el que exista la justicia, la equidad y la solidaridad. Y dado que la pobreza material es considerada por parte de la doctrina cristiana como el testimonio más concreto y humanamente más doloroso de que la justicia aún está por construirse, Fe y Alegría optó, desde su origen, por el trabajo con los sectores pobres de Venezuela, de América Latina y, posteriormente, de otros continentes (Europa, Asia y África).

Todos los activistas y dirigentes de Fe y Alegría se tienen que empapar de la idea de que su misión no es hacer escuelas como fin último, sino transformar con la educación las estructuras sociales de Venezuela, elevando a nuestro pueblo abandonado a una participación igualitaria y armoniosa en la vida nacional. (Vélaz S.J., 1963, p. 3)

Fe y Alegría es una organización cristiana y democrática, (...), que sostiene que la educación es el mejor instrumento para el desarrollo económico y social de los pueblos de América Latina. Las escuelas de Fe y Alegría están en los barrios o zonas más pobres de las ciudades y de las áreas rurales. (Vélaz S.J., 1967. p.1)

Sin la educación, las clases populares marginadas, que son una gran parte de la creciente población latinoamericana, serán eternamente menores de edad incapaces de integrarse a la vida social, económica, política, cultural y religiosa de sus propias naciones. (Vélaz S.J., 1967, p. 8)

Las anteriores son definiciones de origen, están presentes en Fe y Alegría desde el principio, desde su creación. Se irán, sí, re – significando sobre todo luego de que el P. Vélaz dejara, como dijimos, la dirección político-estratégica y ejecutiva del Movimiento y

el pensamiento (el saber institucional) de esta organización rompiera una especie de dependencia casi exclusiva respecto de las ideas y opiniones de su fundador.

Con la asunción de otras personas como responsables últimos de las definiciones políticas, estratégicas y ejecutivas, las opciones teóricas y prácticas de Fe y Alegría empezaron a construirse de forma colectiva, en diálogos abiertos entre las personas que fueron asumiendo la dirección de las oficinas nacionales y, en general, en debates en los que tuvieron oportunidad de intervenir un número importante de individuos: religiosos, religiosas, educadores, intelectuales, líderes políticos, entre otros.

En pocas palabras, este Movimiento sobrevivió a su fundador, debido en gran parte a una dinámica colectiva de construcción de pensamiento y reflexión sobre la práctica que empezó aproximadamente en 1983. Proceso en el que la dirección (las decisiones) no recaía en una sola persona, sino en un colectivo muy diverso entre sí que fue encontrando consensos y resignificando las opciones esenciales de la organización: trabajo educativo, vínculo con los pobres y, especialmente, la intención de transformar la sociedad en el sentido de la construcción del Reino de Dios en la tierra, esto es: construir esperanza de un mundo más justo y procurar materializarla en la realidad concreta.

Ese proceder colectivo ha sido uno de los elementos más importantes al momento de preguntarse acerca del porqué de la permanencia y actualidad institucional de Fe y Alegría⁵³. Lo anterior, debido a que pensar colectivamente garantizó la unidad y el valor organizacional (en torno a unos mínimos comunes) de un Movimiento que empezaba a actuar en contextos y realidades cada vez más diversas y, además, a que permitió que Fe y Alegría fuera acogida por la Compañía de Jesús como parte de sus obras sociales, lo que le dio un fuerte respaldo institucional en términos de asegurar una fuente permanente de colaboradores altamente capacitados

⁵³ La construcción colectiva de pensamiento en Fe y Alegría puede analizarse a través de los documentos finales de los Congresos Internacionales de la Federación Internacional de Fe y Alegría; una suerte de eventos periódicos, ocurrido desde 1983, en los que las direcciones nacionales, y otras personas vinculadas o no con el Movimiento, se reúnen, discuten y suelen consensuar alguna posición respecto a temas de muy diversa índole, pero todos ellos de alto interés institucional. Ver: *Pensamiento de Fe y Alegría* (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008).

(los jesuitas) y de integrarse a un proceso de crecimiento y reflexión institucional mucho mayor: el de la propia Compañía de Jesús.

En otras palabras, el reflexionar y decidir como un colectivo facilitó que Fe y Alegría actualizara y profundizara, conceptual y teóricamente, los fundamentos de su propuesta educativa y, en definitiva, su misión y visión institucional, puesto que dentro del Movimiento participaban personas, con diferentes trayectorias e influencias personales, que compartían opciones metodológicas y teóricas muy diferentes entre sí. Un elemento relevante en esta renovación de liderazgo al interior de Fe y Alegría, luego de la partida del fundador, fue la reflexión que ya existía en el sector social de la Compañía de Jesús (de dónde empiezan a proceder los nuevos liderazgos nacionales) en torno a las dimensiones más políticas –y de acción estructural– para la transformación social. En todo caso, y como se viene mencionando, esos mínimos comunes del pensamiento de Fe y Alegría constantemente referían a la opción por los pobres, a la concepción de una educación para el cambio y a la búsqueda permanente de nuevos medios para lograrlo; uno de ellos, identificado con claridad a comienzos del siglo XXI, la incidencia política.

La búsqueda por de ir más allá de lo educativo fue dotada de significado durante años en Fe y Alegría y a mediados de 2004 ya era claro que este término (la acción pública), contribuiría a la permanencia institucional, pues a través de él se definió cierta universalidad, en términos del contenido, de las acciones no estrictamente educativas que podrían emprenderse en los países en donde se habían constituido oficinas nacionales. Tal contenido, la defensa y la promoción de la educación de calidad como bien público, unió en torno a un mínimo común a las diversas Fe y Alegría nacionales que constituían un Movimiento con presencia en más de quince países. Es decir, el contenido mínimo para las acciones públicas de Fe y Alegría (esfuerzos que trascendían la escuela y lo naturalmente educativo) sirvió como una especie de punto de referencia para la reflexión y praxis de todos aquellos que hacían parte de la organización, en pocas palabras: contribuyó a su permanencia institucional⁵⁴.

⁵⁴ En el ámbito internacional, probablemente Fe y Alegría uso por primera vez el término incidencia en 2001, en su Primer Plan Global de Fortalecimiento Institucional 2001 - 2005. Y refirió a través de él su intención, algo genérica y sin mayor desarrollo, de influir en la construcción de políticas públicas educativas en América Latina. Posteriormente, en 2005, en el II Plan Global, la incidencia pública ya no sólo es una referencia a un interés más bien abstracto y carente de una mínima descripción conceptual y operativa, sino se planteó como parte de los objetivos estratégicos y programas de acción de este Movimiento.

La tensión entre ser un Movimiento y/o una organización educativa

Por otro lado, la incidencia también significó para Fe y Alegría, tanto en lo local como en lo internacional, la posibilidad de constituir una voz organizacional única (la justicia educativa), cohesionada, desde la cual posicionarse como un actor relevante ante los Estados y demás cooperantes y, de esta forma, avanzar o fortalecer su sostenibilidad financiera e institucional. Lo anterior debido a que Fe y Alegría se entiende a sí misma, y procura proyectar esta imagen hacia el público externo, como una institución que aporta significativamente en la garantía del derecho universal a una educación de calidad, por lo tanto, se hace necesaria su sostenibilidad financiera y organizacional.

De allí se entiende por qué, Fe y Alegría, por medio de la incidencia, pretende dialogar con otros actores buscando demostrar no sólo la importancia social de entender y actuar para garantizar que la educación de calidad sea un derecho universal, sino, y a través de ese discurso, para asegurar también su financiamiento y sostenibilidad, pues como institución contribuye, de manera importante, en la concreción de dicho discurso⁵⁵.

Es notorio que en esta comprensión sobre el hecho de incidir se destaca el protagonismo institucional de Fe y Alegría a la vez que disminuye, de cierta forma, la importancia del liderazgo popular en los procesos de cambio. Pues la institución parece necesaria para alcanzar la transformación. En otras palabras, la incidencia como una práctica para la permanencia organizacional es una especie de presión sobre los sectores populares con los que trabaja este Movimiento al, por ejemplo, confundir sus fines y necesidades organizativas con los anhelos y las búsquedas populares, enfatizando en la necesidad de su supervivencia institucional en tanto obra educativa para la libertad de los pobres y oprimidos. Ahí radica precisamente eso que

⁵⁵ Sobre la caracterización de la acción pública en Fe y Alegría ver: XXXV Congreso Internacional de Madrid (2004); XXXVI Congreso Internacional de Caracas (2005), en Federación Internacional de Fe y Alegría (2008), *Pensamiento de Fe y Alegría: documentos de los Congresos Internacionales 1984 – 2007*, pp. 291 - 356.

podemos llamar una paradoja institucional (Girard, 2005, 2006): en la intención de establecer una práctica educativa para la libertad de los sectores excluidos, deseo en el que, sin embargo, se instaura un hecho de *falsa representación* al entender como equivalentes los fines institucionales con los mismos fines de liberación y emancipación social, justificando de tal forma la permanencia de la organización.

Esta paradoja está presente en Fe y Alegría en tanto institución. Dicha existencia no significa, sin embargo, que al interior de este Movimiento se carezca de una reflexión acerca de su participación y posible liderazgo dentro de los procesos de cambio. En realidad, y como parte de este escenario mayor de tensiones y múltiples sentidos, esta organización ha procurado entender (sobre todo desde 1983) al pobre, a los sectores excluidos como los actores o sujetos de transformación, interpretándose entonces como una organización que contribuye a impulsar dichos procesos desde la educación u otro tipo de acciones no estrictamente educativas. Su labor no es, por consiguiente, defendida desde la idea del mesianismo o protagonismo institucional, sino desde una especie de liderazgo a partir del cual se potencian las capacidades populares, su conciencia crítica, su organización y movilización.

El concepto mismo de educación popular se concreta en una educación con y para la comunidad, que busca la fraternidad y la solidaridad a todos los niveles; (...) una educación dirigida especialmente a los protagonistas fundamentales del cambio social, y consiste en ser, en sí misma, protagonista de ese cambio. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 162)

La fuerza mayor de Fe y Alegría es el compromiso personal y comunitario por la causa de los excluidos y marginados. Esta causa supone confianza en la fuerza histórica de los pobres y en su capacidad de protagonismo. (p. 177)

Los tiempos actuales de neoliberalismo y mundo globalizado inducen a tendencias individualistas, a la des apropiación de lo público y a la exclusión de las mayorías, especialmente de las socialmente débiles. Fe y Alegría asume el desafío de reconstruir, junto con los excluidos, un nuevo tejido social, que los convierta en auténticos ciudadanos y en protagonistas de su propio desarrollo integral. (pp. 197 – 198)

Incluso, esta idea de un co – liderazgo para la transformación social estuvo presente en el caso concreto del proceso de incidencia a través del cual Fe y Alegría Guatemala consiguió una ley para asegurar su financiación de parte del Estado. Este es un fragmento de la entrevista con Lorena Coy, una de las personas vinculadas a este Movimiento que participó de manera directa en este ejercicio de incidencia.

Las comunidades nuestras son las más vulnerables, tienen fuerza, son valientes. Y cuando ellos [los padres de familia] están convencidos que una lucha significa algo bueno para sus hijos no hay quién los pare. Entonces, teníamos elaboraciones de cartas, muchas cartas de los padres de familia, exigiendo, se fueron, pero bolsadas de cartas a las diferentes dependencias del Estado, al Ministerio, a Finanzas, a los Diputados. Llovían cartas de parte de todos los padres de familia. Entonces, los papás sabiendo que era una lucha para beneficiar a sus hijos se comprometieron y fueron clave. Porque a cualquier Gobierno no le conviene tener gente en la calle protestando y - vamos a la calle a protestar y vamos a la calle a cerrar calles -, para que nos escucharan. Y todo ese movimiento tuvo sus logros. Entonces, solo con los educadores esto no iba a ser posible, eran apenas unos cuantos, pero cuando se nos unieron las familias, los padres de familia, nos multiplicamos. Y esa es la fuerza⁵⁶.

⁵⁶ EN Coy Lorena, virtual, 9 de junio de 2021.



Incidir para la justicia educativa

De esta forma, y aunque está presente cierta paradoja con relación a lo institucional, en Fe y Alegría también se encuentra un entendimiento del liderazgo organizacional desde la perspectiva del diálogo, del impulso a los procesos de educación y acción política popular, en los cuales Fe y Alegría no es el protagonista, sino un facilitador, una organización que contribuye a que estos procesos emerjan y tengan las condiciones necesarias para su concreción. Sin embargo, a partir de la década de 1990 y con el surgimiento de la práctica de incidencia política es, sin duda, más latente, más evidente esta paradoja, en la perspectiva en que desde este enfoque institucional sobre la incidencia Fe y Alegría ha ido identificándose cada vez más como un actor directo sobre los procesos de cambio y en tanto tal ha asumido los deseos y anhelos populares como parte de su propia propuesta organizativa, afectando de esta forma al sujeto al que siempre ha asumido como el verdadero protagonista del cambio social.

Es por esta razón, entre otras, que se hace necesario resignificar la incidencia política más allá de su lectura práctica de creación/modificación de políticas públicas y vincularla como práctica para la construcción de hegemonía popular, es decir, como una praxis para facilitar uniones amplias, en términos de acción y pensamiento, en torno a la visión de mundo de los excluidos; articulaciones a través de las cuales los sujetos y colectivos avanzarán hacia la superación de ciertos límites sociales. Desde esa lectura, Fe y Alegría participa del proceso de transformación, sin que esto signifique que se asume como un actor protagónico del cambio. En otras palabras, se hace necesario relativizar el papel de las instituciones en los procesos de educación popular, pues su papel es dinamizar, aportar, incluso co - liderar algunos momentos de dicho proceso, pero lo educativo popular no está sujeto a la existencia de ciertas instituciones y, menos aún, a la supervivencia de Fe y Alegría.

No debe perderse de vista que ese debate, entre ser líder o facilitador de los procesos de cambio en el marco de la práctica de

incidencia política, tiene también raíces históricas y un marco de tensión mayor: la dialéctica entre constituirse como Movimiento u organización. En el P. Vélaz se encuentra una idea de Fe y Alegría como actor social protagónico para la transformación de situaciones de pobreza y exclusión. Desde esa concepción, en la que se enfatiza en la dimensión organizacional de Fe y Alegría, es decir, como un posible actor con capacidad de agendar y promover temas de “interés público” por sí mismo, sin mayor contacto con la realidad y el pensamiento popular concreto, se hace presente cierto sesgo paternalismo o direccionamiento en los procesos de emancipación. Paternalismo que resta importancia al protagonismo e, incluso, a la autonomía de los excluidos, en cuyo pensamiento y acción, siguiendo a Paulo Freire y Antonio Gramsci, se encuentran las orientaciones y la fuerza necesaria para un auténtico cambio social. Incluso, al P. Vélaz se le criticó también un paternalismo más asociado con su carácter personal y con la forma en que había asumido la dirección de Fe y Alegría, vinculando su supervivencia y autenticidad con su propia persona.

Esta concepción, a la que se le denominó mesiánica o *quijotesca* – como la describieron en su época sus compañeros jesuitas –, fue la que cierto sector de la Compañía de Jesús le criticó vehementemente y lo que contribuyó a que durante los primeros años de fundación de la obra ésta no fuera asumida como parte del trabajo *oficial* de la Compañía, sino como una iniciativa personal de uno de sus colaboradores.

En el siguiente fragmento de la entrevista con Antonio Pérez, uno de los más antiguos colaboradores de Fe y Alegría y quién además conoció y trabajó personalmente con el P. José María Velaz, se puede leer:

Los superiores trataron de domar, afortunadamente sin éxito, el empuje del P. Vélaz y su vocación de multitudes, que ellos consideraban *quijotismo*. De hecho, cuando siendo Rector de Colegio de Mérida, propuso crear una

red de escuelas campesinas por los Andes dependientes del colegio, y luego una red de escuelas agropecuarias por los Llanos, el Provincial intentó cortarle las alas con esta frase: “déjate de quijotadas y vete a trabajar a la Universidad Católica”.

Él obedeció, pero no renunció a su sueño y estando en la Universidad y con los jóvenes universitarios a los que llevaba a los barrios a que recibieran un baño de realismo social, fundó Fe y Alegría, casi de un modo clandestino y como una obra personal, hasta el punto de que le criticaban fuertemente que por sus correrías apostólicas estaba descuidando su trabajo en la Universidad. Nunca se les ocurrió que Fe y Alegría pudiera ser una obra social de la Universidad. Esto ocasionó el que prácticamente fuera sacado de la Universidad y le indicaran que se fuera a vivir al Colegio San Ignacio para que pudiera dedicarse por entero a Fe y Alegría.

La Compañía soportó al P. Vélaz, pero no lo apoyó. Él se apoyó en las religiosas, pero en las religiosas intrépidas, las que estaban dispuestas a ir a los barrios y asumir los problemas y carencias junto al pueblo, pues él era también muy crítico de sus colegios tradicionales y no toleraba a las monjas de espíritu apocado. Como los jesuitas no le brindaban apoyo, excepto en algunas contadas excepciones, hizo un convenio con la diócesis de Soria para traer sacerdotes seculares que atendieran las necesidades espirituales y pastorales de las religiosas y de los colegios. De hecho, vinieron dos curas seculares y estuvieron un tiempo trabajando con Fe y Alegría.

El P. Vélaz se solía quejar de que las autoridades de la Compañía habían tardado demasiado en reconocer a Fe y Alegría y que sólo la mencionaban cuando necesitaban presentar la educación de los jesuitas como no

clasista. De hecho, en las Noticias de Abril de 1960, se expresa con claridad que “Fe y Alegría está llevada por seglares. No es obra de la Compañía de Jesús en Venezuela. Pero a Fe y Alegría la ideó y la echó a andar el P. José María Vélaz y él la continua asesorando”. Posteriormente, Vélaz S.J. escribió: “necesité llegar a 50.000 alumnos y estar en cinco países para que los provinciales empezaran a centrar la atención en Fe y Alegría”

No hay duda de que en esta resistencia de la Compañía a asumir a Fe y Alegría como propia pesaba mucho la experiencia funesta del quiebre de la cooperativa del P. Puyada. Si bien la Compañía no tenía jurídicamente responsabilidad con los que perdieron sus ahorros, se sintió obligada moralmente con ellos y para saldar la deuda de 10 millones de dólares, tuvo que vender el colegio de Mérida, y grandes terrenos en Maracaibo y Caracas. Los jesuitas temían que el rápido crecimiento de Fe y Alegría, con poca planificación, junto al personalismo del P. Vélaz y su débil salud, terminara por hundir a Fe y Alegría, sobre todo si desaparecía el P. Vélaz, y la Compañía en Venezuela se viera obligada a responder por los numerosos maestros que resultarían perjudicados.

Por ello, ante el crecimiento desbocado de Fe y Alegría, pronto surgieron clamores de que había que terminar con el estilo *personalista y muy voluntarista* del P. Vélaz y que había que emprender una mejor y más realista planificación. Para ello, y alegando su débil salud, quisieron ya en 1964 apartarlo de la Dirección Nacional y pensaron nombrar Director Nacional al exitoso empresario Gustavo Volmer, muy cercano a los jesuitas. El P. Vélaz se opuso con fuerza a dicho nombramiento pues no podía aceptar que Fe y Alegría “cayera en manos de

un plutócrata y se perdiera el espíritu y el trabajo heroico de muchos⁵⁷.

Es posible, sin embargo, que la crítica sobre el paternalismo o lo quijotesco de la propuesta del P. Vélaz no sea tan afortunada y en realidad no refleje la complejidad del pensamiento del fundador de este Movimiento, en el cual abundan este tipo de ideas: “es necesario que todo niño reciba una educación amplia que lo prepare para ser un motor autónomo de su propio provenir y colaborar con el mejor porvenir de otros” (Vélaz S.J., 2018, p. 25); “ya es hora de no pensar en los hombres providenciales y milagrosos que nos saquen del atraso y de la vergüenza, más firmemente debemos pensar que la educación nos hará una generación libertadora” (p. 27). Ideas en las que se enfatiza que el fin de la educación es buscar la autonomía de los colectivos y sujetos, contribuir en su intelectualidad para que desde allí decidan, actúen y se liberen por sí mismos.

Pese a ello, lo que esa crítica histórica sí logra captar con más precisión es la paradoja que hemos venido mencionando, pues para el P. Vélaz, Fe y Alegría es un instrumento decididamente necesario e imprescindible para avanzar hacia la justicia educativa, esto es: una educación de calidad para el pueblo a través de la cual teóricamente se avanzará hacia otro tipo de justicias. De esa paradoja, y de la preponderancia dada a Fe y Alegría, se deriva, más allá de la intención de formar sujetos autónomos, una desconexión con los procesos populares de organización, movilización y creación de pensamiento, pues la institución parece asumir esas dinámicas como propias haciéndose *necesaria* y, por tanto, desconociendo o, en el mejor de los casos, siendo ambivalente entre su propio protagonismo y el del pobre como sujeto de transformación. Esa es la tensión, aunque, como mencionamos, el pensamiento del P. Vélaz tiene matices y complejidades que hace difícil e injustificada cualquier tipo de lectura categórica que procure ubicar sus reflexiones en una sola orilla de una tensión o corriente teórico – práctica.

⁵⁷ EN Pérez Esclarín Antonio, virtual, durante junio de 2020. Los subrayados son propios.

La crítica histórica al P. Vélaz también puede ser leída hoy como una crítica a la marcada influencia que la teoría desarrollista tuvo en sus planteamientos. Al igual que en el caso de las primeras obras de Paulo Freire, en algunos de los postulados del fundador de Fe y Alegría sobre el papel o la función de la educación en los procesos de transformación existe un enfoque de lo educativo como una práctica social independiente de otras prácticas sociales, como si la educación tuviera en sí misma la fuerza suficiente para generar la constitución de un mundo más humano y justo.

Se desconoce con lo anterior que la educación es una práctica social más en el conjunto de prácticas que influyen en el pensamiento y en la acción de los sujetos y colectivos. Y, por tanto, se le atribuye una fuerza y un poder de cambio que trasciende cualquier otro tipo de condicionamientos o relaciones estructurales, como pueden ser la existencia de un sistema económico, cultural y político a través del cual los sectores históricamente privilegiados buscan la perpetuación de las situaciones de opresión. De ahí la confianza desmedida en la función transformadora de la educación; lo que conduce, inexorablemente, a un olvido o una despreocupación por lo estructural en tanto raíz y explicación última de ciertas situaciones de pobreza o exclusión.

Por lo tanto, desde una perspectiva desarrollista de la educación, la función de Fe y Alegría sería la de aportar al progreso de los países subdesarrollados desde un proceso educativo de calidad que tiene como sujeto de acción a las mayorías poblacionales, con ánimo de que éstas salieran de su supuesta ignorancia intelectual y pobreza material. Una vez productivas y habiendo recibido el conocimiento técnico – humano promovido por Occidente, los pobres estarían en condición de insertarse en una dinámica de co – creación científica; haciéndose, además, partícipes de los procesos de industrialización y superando por esta vía su escasez, incluso miseria intelectual y material concreta.

Esta visión desarrollista de la educación para los pobres desconoce, en realidad, la esencia de la teoría de la educación popular, desde la cual no se concibe ninguna utopía social anterior a la experiencia y a la construcción de un auténtico pensamiento de los oprimidos. Pensamiento que incluso puede ser leído como la negación y superación de esa idea de progreso (desarrollo) vinculada con las dinámicas económicas capitalistas, las cuales son interpretadas como la razón de ser de la desigualdad y la exclusión. Es decir, como parte del pensamiento opresor. Este es el motivo que podría desvincular al P. Vélaz y a Fe y Alegría de la teoría y la praxis educativa popular, tal y como se vienen entendiendo desde Paulo Freire. Corriente crítica en la que, más allá de las tensiones permanentes, existe un mínimo de corpus teórico y práctico desde el cual se reafirma el concepto de una educación que es práctica de libertad en tanto entiende al pobre como sujeto de transformación social. En pocas palabras, como aquel que posee (concretamente o en potencia) la visión de mundo y la energía necesaria para generar los procesos de justicia y liberación de las sociedades modernas.

En síntesis, ese vínculo entre educación y desarrollo está en la propuesta del P. Vélaz, aunque con los matices y tensiones propias de un pensamiento dinámico que se fue complejizando con los años. Sin embargo, a partir de 1983, cuando el fundador se desvinculó de los cargos directivos de Fe y Alegría y la Compañía de Jesús empezó a asumir esta obra como propia (lo que redundó en la incorporación de más jesuitas y en la dinamización de un debate amplio sobre los conceptos fundamentales que la soportaban), en este Movimiento se empezó a generar una ruptura respecto de esa relación necesaria entre progreso capitalista y proceso pedagógico. Dicha ruptura estará soportada en un nuevo entendimiento sobre el pobre, inspirado en el magisterio eclesial latinoamericano de corriente liberadora y en la reafirmación de Fe y Alegría como un Movimiento de Educación Popular, restándole importancia teórica y práctica a su dimensión institucional y, por tanto, a su posible protagonismo en los procesos de transformación.

Así se expresó en el Ideario de 1984 – 1985:

Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular (...). Entendemos por Movimiento la agrupación de personas en continuo dinamismo y crecimiento – contrario al estancamiento, conformismo y aburguesamiento – que camina en busca de nuevas respuestas a las necesidades humanas; que recoge, coordina, orienta y apoya el dinamismo de las bases en sus diferentes niveles; y que encuentra su integración en objetivos comunes (...). Entendemos la Educación Popular como un proceso histórico y social que, desde la inserción real en el medio popular (...). Como proceso histórico de acompañamiento a los sectores populares, tanto en el campo como en la ciudad, la Educación Popular debe surgir desde la entraña del pueblo, de su vida, de sus valores y experiencia, de sus expresiones culturales y de sus luchas. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 11 – 15)

El énfasis en su carácter de Movimiento fue el *alivio* institucional que se encontró para restar fuerza a una interpretación que colocaba el acento en la importancia organizacional de Fe y Alegría respecto de la transformación de la sociedad. Decir Movimiento significaba interpretar la existencia de esta obra en función de las necesidades sociales que emergían de los sectores excluidos, por tanto, su rol, su participación estaría delimitada y contenida en los mismos anhelos y búsquedas populares. Fe y Alegría, entonces, no sería el líder de una gran cruzada, sino una Movimiento que colaboraría, que acompañaría el proceso histórico y cultural popular. Por el contrario, el acento en lo institucional, como mencionamos, dotaba, a la organización de una finalidad centrada en sí misma, más allá de las necesidades y esperanzas populares.

Este concepto de Movimiento de Educación Popular se soporta, como se lee en la cita, en lo que podemos decir es un proceso de asimilación crítica en Fe y Alegría de la teoría de Paulo Freire respecto de la educación para la libertad. En otras palabras, a partir de 1983 se concretó en esta institución un entendimiento de lo educativo en tanto uno de los medios a través de los cuales se dinamizará el proceso de los sectores populares de constituirse como sujetos históricos, “para que, asumiendo su propia historia y organización, alcancen su realización como personas y como comunidad. Desde allí, [el pueblo] desarrollará su capacidad de ser dueño de esa historia para modificar el curso de los acontecimientos hacia su libertad” (2008, p. 15). Hay una ruptura, entonces, con relación a los planteamientos del P. Vélaz sobre lo educativo, pues la educación ya no es concebida como una práctica social que llevará inexorablemente hacia la liberación, sino, ciertamente, como una práctica necesaria, pero no suficiente para el cambio social.

Proceso histórico que se soportará, además y en mayor medida, en la organización y la construcción de pensamiento popular; así como en la modificación o el cambio de las estructuras sociales. Este presupuesto, de lo educativo como necesario, pero no suficiente para la transformación de la sociedad, es una de las principales razones para que Fe y Alegría haya desarrollado las prácticas de promoción social (década de 1980 hasta la actualidad) y acción política (desde principios del siglo XXI hasta la actualidad), como complemento de su praxis educativa y buscando un aporte cada vez más significativo en tanto Movimiento que acompaña los procesos y luchas de emancipación popular.

Señalamos anteriormente que estos *alivios institucionales* no significan la desaparición de la tensión, en este caso, afirmamos que en la actualidad continúa el debate en Fe y Alegría sobre si esta obra debe ser leída como una organización o como un Movimiento. De hecho, el énfasis actual acerca de la práctica de incidencia como una acción para la modificación de leyes revive dicha tensión y vuelve a

colocar el acento en la dimensión organizativa y en el liderazgo de Fe y Alegría como actor social con capacidad de agencia propia. Ese enfoque, aunque en él se reconozca la importancia del pueblo y de los pobres, es una especie de contradicción de la teoría de la educación popular, desde la cual el protagonismo del cambio recae exclusivamente en los sectores populares en tanto sujetos históricos.

¿Qué podría, entonces, significar la incidencia política desde un enfoque que sea coherente con la teoría de la educación popular que hemos venido describiendo? En principio diremos que significará una práctica que deberá potenciar el protagonismo de los sectores populares, consecuentemente, su organización, su movilización y su acción transformadora que tendrá como fin el cambio de un conjunto de estructuras sociales, culturales, políticas y económicas que perpetúan la opresión. Las orientaciones y el contenido para esa modificación o las ideas para constituir nuevas estructuras deberán emerger del propio pensamiento popular, por lo tanto, la incidencia política será también una práctica en favor de la consolidación de una visión de mundo propia por parte de los sectores excluidos y/o deberá articularse en tanto praxis con otras prácticas sociales (como la educativa) en las que tiene lugar la emergencia de esta nueva visión sobre el mundo y la organización en sociedad.

El concepto del pobre en el P. José María Vélaz, hacia el entendimiento del pobre como sujeto de transformación social

Volviendo a la historia organizacional de Fe y Alegría debemos enfatizar en que ésta no es lineal y se caracteriza por la existencia, en su discurso y en su práctica, de una constelación diversa de sentidos y de interpretaciones con relación a una misma temática sobre la que se genera algún tipo de alivio, de consenso sin que con ello podamos afirmar que la tensión ha dejado de existir. Consecuentemente, esas tensiones generales, de las que hemos destacado tres (la dicotomía entre Movimiento y organización, el concepto de pobre y las relaciones entre sujeto y estructura), han influido y continúan influyendo en el conjunto de interpretaciones concretas que al interior de Fe y Alegría se hacen sobre los procesos educativos y no estrictamente educativos, así como respecto de las categorías o conceptos sobre los que se fundamentan.

Por consiguiente, la persistencia, en la actualidad, como hemos mencionado, de un enfoque predominantemente institucionalista con relación al entendimiento de la práctica de incidencia política se explica en función de esas mismas tensiones y hace sentido desde los consensos o desacuerdos que se han ido construyendo en torno a ellas. Por supuesto, en tanto resultado de tensiones dinámicas, estos *alivios* institucionales pueden resignificarse; de hecho, permanentemente se trascienden en el sentido de incorporar nuevas perspectivas teóricas y prácticas, desde las cuales sea posible “objetivar” la propia praxis de Fe y Alegría y analizarla críticamente, esto para, en sentido freireano, volver sobre la práctica y mejorarla, es decir: otorgarle más energía y capacidad transformadora. Esto es precisamente lo que estamos haciendo al “objetivar” la práctica de incidencia política de Fe y Alegría.



Los sectores populares, los verdaderos protagonistas del cambio social

Ya hemos dicho, además, que en Fe y Alegría el contenido de las categorías esenciales para la misión institucional se constituye de forma colectiva desde aproximadamente 1983. Eso también explica por qué en sus documentos organizacionales, en los archivos en donde se va tomando registro y sistematizando el conocimiento organizacional, hay términos, conceptos, podríamos decir, con pluri – significados. Y en muchas ocasiones, estos múltiples significados no se trabajan de forma teóricamente rigurosa, sino que se enuncian como resultado de largas discusiones o debates internos. Al enunciarse así, quedan formulados como una especie de directriz política, como una orientación que guía y fundamenta la acción de Fe y Alegría. Esa situación institucional, caracterizada por una dificultad notoria para trascender la enunciación, sugiere la necesidad de establecer, a nivel institucional y académico, correlaciones entre la práctica de Fe y Alegría con la teoría de la educación e, incluso, con el magisterio eclesial y la teología de la liberación, con ánimo de fortalecer la fundamentación de la práctica e identificar otros posibles campos de relación y diálogo, como es el hecho de lo interreligioso e intercultural, más aún cuando este Movimiento está en África y Asia.

El hecho es que al multiplicarse los enunciados que definen una sola categoría, y al no identificarse con facilidad el contenido institucional, este tipo de formulación sugiere también la necesidad de revisar detenidamente la acepción de algunos términos, buscando precisar su dinamismo y esencia teórica. Sobre todo, porque de esta forma será posible empezar a delimitar y evidenciar algo así como un desarrollo conceptual en Fe y Alegría: esto es, la re – significación de algunas categorías a la luz de ciertas corrientes teóricas desde las cuales se precisan y actualizan los principales conceptos de interés organizacional.

Uno de estos casos de pluri – significados es el concepto de pobre y/o popular. El primer contenido del término refiere al pobre económico e intelectual, a aquel que carece de lo mínimo material para su subsistencia y, también, a aquel que no conoce, que no com-

prende intelectualmente el funcionamiento básico del mundo y de la creación de la riqueza.

A ese tipo de pobre se refirió el José María Vélaz S.J. cuando afirmó: *“Fe y Alegría comienza donde termina el asfalto”*; es decir, donde el desarrollo económico y tecnológico, liderado por el sector privado o el Estado, está lejos de ser una realidad concreta. “Donde termina el asfalto” son aquellos lugares de máxima miseria, donde la exclusión y la desigualdad se evidencian en poblaciones sin educación, sin comida, sin techo ni trabajo. El llamado de Fe y Alegría, según el P. Vélaz, se refería a la posibilidad de educar en esos contextos para que a través de la educación las poblaciones marginadas puedan empezar un proceso de superación de las condiciones materiales e intelectuales que las deshumanizaban o, en otras palabras, que les despojaban de su dignidad, de sus derechos y de su autonomía individual y colectiva.

No le hemos temido a los rigores más brutales de la pobreza para implantar nuestros planteles en barrios sin agua, sin cloacas, sin calles, más semejantes a enormes y hediondos basureros que a poblaciones humanas.

Como en la extrema pobreza el pobre no tiene más remedio que mendigar, también nosotros, queridos cooperantes, nos hemos humillado a mendigar. (Vélaz S.J., 2018, p. 103)

[Pero] tengamos el suficiente sentido común para comprender que la miseria popular es el caldo de cultivo donde lógicamente debe de estallar la protesta y la sublevación violenta. Salgamos por lo tanto al paso de la miseria, para derrotarla con la prosperidad popular. Pero recordemos que la madre de la miseria es únicamente la ignorancia. Sólo un pueblo culto podrá producir por sí mismo lo que necesita. Sólo un pueblo

evolucionado en la escala de los conocimientos básicos y de los conocimientos prácticos y técnicos será capaz de poseer un nivel alimenticio, habitacional, recreativo, social, religioso y patriótico, que lo coloquen a nivel de pueblo desarrollado (...) Esta es la tesis nuclear de Fe y Alegría: tenemos que dar educación a todos los hombres. Tenemos que dar una educación suficientemente larga, suficientemente práctica y técnica a todos los hombres. (Vélaz S.J., probablemente hacia 1970, p. 5)

Si Fe y Alegría, dentro de un gran movimiento educativo de la Iglesia, logrará en los próximos decenios una elevación académica entre los hoy marginados, equivalente a la que poseen nuestras mismas clases medias, habría realizado una transformación revolucionaria en Iberoamérica. Tras esta transformación, nada sería igual a la miseria y a la negra ignorancia que hoy mantiene inútiles y fuera de participación a mucho más de cien millones de hermanos nuestros. Ahora no necesitan ser segregados. Ya están absolutamente discriminados y humillados por su complejo atroz de miseria-ignorancia. Para los efectos sociales en los que se mide la dignidad humana, son paralíticos, son minusválidos, son eternos menores de edad. (Vélaz S.J., 2018, p. 82)

Tener al pobre como sujeto de la acción educativa fue una de las ideas centrales, como vimos, del pensamiento de P. José María Vélaz, fundador de Fe y Alegría. Sin embargo, el concepto de pobre que trabajó no trascendió la perspectiva de la pobreza material. En otras palabras, se refirió al pobre como aquel que no tiene, como aquel que ignora. Y, desde su perspectiva, la superación de la pobreza será el tener, el conocer. Un tener y un conocer que advendrán con el progreso, con el desarrollo económico, con la industrialización y la urbanización. Por tanto, su propuesta estuvo sobre todo influenciada por la teoría desarrollista, según la cual la escasez es una

situación que se resolverá con la evolución natural de la estructura política y económica, a partir de la cual sería posible aumentar la producción de riqueza y constituir a las mayorías como clase media, sujetos y colectivos que constantemente estarían aumentando su capacidad de consumo⁵⁸.

En otras palabras, el desarrollo económico solucionaría el tema de la pobreza material. Por supuesto, este *desarrollo* del que habló el P. José María Vélaz necesitaba de condiciones para darse, una de las cuales era el acceso a educación; una educación que facilitara la inserción de las mayorías poblacionales en la dinámica político – productiva de los Estados – Nación. Lo anterior fue lo que denominó con el nombre de educación popular integral y justicia educativa, un proceso pedagógico permanente para la superación de la pobreza y miseria física en la que vivían millones de personas en América Latina. De ahí, que podamos relacionar a Fe y Alegría, sobre todo antes de 1983, con la teoría desarrollista. De ahí, también, que podamos definir la transformación social, propuesta por el fundador de Fe y Alegría, como una sociedad más equitativa y humana, basada en el amor al prójimo y una idea economicista del progreso. Dicha transformación, incluso, parecía poder concretarse en el marco de las estructuras sociales, políticas y económicas existentes.

Por lo tanto, para José María Vélaz S.J., Fe y Alegría podría avanzar hacia la justicia educativa (una educación de calidad para formar personas productivas y con capacidad de decisión) y la justicia social sin la necesidad de promover otros mecanismos de transformación estructural. Pues, desde su concepción, el principal problema no estaba en el tipo de condicionamientos impuestos por la forma de organización económica, política, social y/o cultural (estructuras), sino en la falta de educación, desconociendo las posibles relaciones entre dichas estructuras y los propios vacíos educativos. Relación que sí había sido señalada, como vimos en los apartados anteriores, por la corriente marxista ortodoxa y marxista crítica de la educación popular, incluso por el mismo Paulo Freire.

⁵⁸ Para una crítica de la teoría del desarrollo ver: Theotonio dos Santos (1972) (2002), Escobar (2007), entre muchos otros.

Enfoques en lo que se remarcó que la existencia de cierto tipo de desigualdades y opresiones (incluida la falta de educación) tenían como razón última la existencia de un conjunto estructuras políticas y económicas a través de las cuales los colectivos que históricamente habían gozado de riqueza, derechos y acceso a este tipo de bienes, pretendían mantener el *statu quo*. Por tal motivo, una educación o un proceso educativo que buscara superar las condiciones de marginación de los pobres y se mantuviese ajeno a la necesidad de transformar las estructuras (dinamizando la organización y la movilización del pueblo) era, en el mejor de los casos, ingenuo.

Así los explicó Paulo Freire en *La importancia de leer y el proceso de liberación*:

[La] toma de conciencia se da en el “contexto concreto”. Es a través de su experiencia cotidiana, con toda la dramaticidad, que ella entraña que toman conciencia de su condición de oprimidos. Pero lo que no siempre les da su toma de conciencia, hecha en inmersión en su cotidianidad, es la razón de ser de su propia condición de oprimidos. Ésta es una de las tareas centrales que debemos realizar en el contexto teórico. Pero, por otro lado, precisamente porque la conciencia no se transforma más que en la praxis, el contexto teórico no puede reducirse a un círculo de estudios “desinteresado”. En este sentido el “círculo de cultura” debe encontrar caminos, que cada realidad indicará, por los cuales se extienda en centro de acción política. Si no se da una transformación radical de las estructuras de la sociedad que explican la situación objetiva en que se encuentran los campesinos, ellos seguirán igual, explotados de la misma forma, por más que muchos de ellos hayan incluso alcanzado la razón de ser de su propia realidad. (2011, p. 32)



La cultura popular semilla del Reino de Dios en la tierra

Esta alusión al *desarrollismo* con relación al pensamiento del P. Vélaz se hace otra vez necesaria para empezar a delimitar un contenido más preciso sobre el pobre y los sectores populares, tanto en sus escritos como en el posterior avance conceptual de Fe y Alegría como Movimiento Educativo. Sobre esto, y tomando en consideración lo que hemos dicho acerca del pensamiento del P. Vélaz y su profunda raíz cristiana, la insistencia del fundador de Fe y Alegría acerca de la dimensión económica del pobre puede interpretarse como una preocupación de tipo teológico; es decir, podemos afirmar que la idea de una educación que contribuya a garantizar la vida productiva de los sectores populares no refiere en esencia a la defensa de algún tipo organización social (en este caso, de producción capitalista), sino a un presupuesto humanista argumentado en la concepción de que todos los hombres y mujeres son hijos de Dios, hechos a imagen y semejanza suya. Por consiguiente, los seres humanos, sin importar su condición de raza, género o su situación socio – económica, gozan del derecho divino de vivir en dignidad; esto es: en aprovechamiento de su entorno físico para crear la riqueza necesaria que les permita satisfacer sus necesidades materiales e intelectuales. Satisfacción que es concreción de la promesa de amor de Dios sobre el mundo; en pocas palabras, que es práctica y encarnación, en este caso desde la educación, de los valores cristianos de justicia, equidad y amor al prójimo.

Lo anterior permite entender la verdadera importancia del pobre económico en el pensamiento del P. Vélaz; se trata de un concepto a través del cual se define un camino de concreción de los valores defendidos por el cristianismo. No es, en definitiva, un concepto desde el cual se pueda desprender una visión determinista o economicista de la realidad social, sino un reconocimiento del valor de la persona humana en tanto tal y en tanto creatura amada por Dios.

Es esta fundamentación humanista de raíz teológica lo que le permitió al P. Vélaz entender a Fe y Alegría más allá de las obras educativas tradicionales de la Compañía de Jesús, en el sentido de

ser un colegio o centro educativo destinado a una minoría poblacional con capacidad de solventar estipendios medios o altos; sino, por el contrario, como una iniciativa de educación popular que se dirigía a las mayorías excluidas, que en su condición de ciudadanos – o hijos de Dios – podían legítimamente exigir a los Estados la satisfacción de sus necesidades básicas en busca de su desarrollo personal y comunitario.

El hecho es que el concepto que fundamenta la misión organizacional de Fe y Alegría es la noción de pobre, en tanto sujeto universal al que Dios destina su promesa de amor y redención, en tanto categoría que designa a todas las creaturas hechas a su imagen y semejanza, especialmente aquellos hombres y mujeres que por sus condiciones materiales e intelectuales están excluidos de un proyecto general de justicia y equidad. Por consiguiente, el concepto de pobre económico del P. Vélaz no responde a una visión determinista de la dinámica social, aunque está notoriamente influenciado por el *desarrollismo*, sino que se fundamenta en una visión humanista de raíz teológica sobre la realidad social y su esencia refiere a la posibilidad de redimir a hombres y mujeres de situaciones de injusticia social.

Por otro lado, también es evidente que en el pensamiento del P. Vélaz existe una fuerte tensión entre una concepción elitista del conocimiento y una comprensión más popular y crítica. Eso es así porque en repetidas ocasiones insiste en caracterizar a las masas, a los sectores populares –las mayorías poblacionales– como completamente ignorantes, desconocedoras de la verdad y de la cultura occidental. Define a las mayorías como un sujeto que carece de conocimiento. Sin embargo, y al mismo tiempo, sugiere también la importancia, para el proceso educativo, de los contextos locales, de incorporar en el hecho pedagógico algo así como la cultura de los sujetos a los que se dirige, reconociendo de esta forma la existencia de algún tipo de saber en las masas populares.

El gran desafío que nos espera es cómo llegar a una ciencia, una tecnología, un arte, una recreación y un espíritu y una fe para el pueblo, y por lo tanto a una educación que realice este acercamiento hoy tan distante y la apropiación de esa inmensa y caudalosa herencia de los pobres, para los pobres y por medio del esfuerzo y de la elevación de los pobres. (Vélaz S.J., 2018, p. 31)

Nosotros creemos en la madre naturaleza, que también puede ser la maestra de virtudes de un pueblo sano, emprendedor y vigoroso. Una reconstrucción de la cultura rural de Venezuela. Unamos una inteligente interconexión del turismo con el campesinado. (Vélaz S.J., 2018, p. 74)

En nuestros países de un capitalismo muy sui generis, la ascensión y la transformación del pueblo, y sobre todo del pueblo marginal, tiene un camino claro en la educación. No tenemos trabas apreciables que nos impidan dar una educación social y sobre todo una educación (sin calificativos) que cultive la propia personalidad, la creatividad, la iniciativa individual y colectiva, la información amplia, que permite las decisiones y los juicios libres e independientes, el sentido y los instrumentos de comunicación basados en un pensamiento ávido de conocimientos y exigente de justicia. Ese crecimiento educativo del pueblo será la base de su fortalecimiento organizado, sea en la línea sindical, sea en la específicamente política. (Vélaz S.J., 2018, p. 79)

En todo caso, y para no romper un orden de argumentación que tiene como finalidad dar cuenta del desarrollo conceptual dentro de Fe y Alegría en el que el pobre deja de ser interpretado hegemonícamente como aquel que carece de lo mínimo material y como aquel que ignora, como se lee, para el P. Vélaz la noción

de pobre también refería a una condición intelectual. El pobre es, entonces, definido como el ignorante y los sectores populares son denominados con frecuencia como las masas, una mayoría poblacional sin autonomía intelectual ni económica. La educación, por tanto, tiene como función contribuir a *iluminar* al pueblo, por decirlo de alguna forma; tiene como intencionalidad *desmasificarlo*, hacerlo autónomo, darle un rostro y una voz identificables, es decir, precisar sus anhelos y deseos.

La lucha contra la ignorancia, la *desmasificación* de los sectores populares es parte de la “cruzada educativa” propuesta por el P. Vélaz (Vélaz S.J., 2018, pp. 40 – 90). Y, si bien es cierto que su pensamiento educativo tiene muchos matices, esta idea del acto educativo iluminista y con estrecho vínculo con el desarrollo económico, fue varias veces criticado por sus compañeros jesuitas, quienes le llamaron paternalista, (Federación Internacional de Fe y Alegría, 1999, p. 55), como expusimos en los apartados anteriores. Pues al asumir a Fe y Alegría como una obra educativa de corte *iluminista*, capaz de luchar y superar la ignorancia, el fundador de este Movimiento sugiere cierta actitud de padre benevolente frente al pueblo; esto es: las masas están necesitadas de una figura, de un alguien, que les enseñe cómo funciona y opera el mundo, que les indique y señale qué deben aprender, que deben sentir para superarse a ellas mismas y entonces empezar hacer parte del mundo civilizado.

El P. Vélaz siempre rechazó esta serie de críticas (Federación Internacional de Fe y Alegría, 1999, pp. 21 – 66). Y en realidad en su pensamiento hay varias ideas y matices respecto del concepto de pobre o sectores populares. Sin embargo, la acepción predominante tuvo que ver con lo que denominó masa ignorante, el destinatario natural de la propuesta educativa de Fe y Alegría; un Movimiento de Educación Popular, cuya finalidad será la de contribuir en la inserción cultural, política y económica (en síntesis, facilitar la civilización y el *desarrollo*) de las grandes mayorías huérfanas, excluidas y lejanas a la verdad sobre sí mismos y sobre el mundo.

A modo de conclusión en este apartado sobre el concepto del pobre en el pensamiento del P. José María Vélaz, es necesario indicar que de su entendimiento con relación a la pobreza surge con claridad una acción no propiamente educativa que se entiende como medio de transformación y de incidencia: la exigibilidad de derechos, pues el pobre es sujeto de derecho en su condición natural de ser humano y ciudadano. Esta perspectiva, que tiene su origen en el P. Vélaz, en la actualidad es asumida por Fe y Alegría desde dos perspectivas: como una posibilidad de permanencia institucional y, nuevamente, como un aporte para la construcción de justicia social. Lo que quiere decir que la exigibilidad de derechos como una acción no educativa (hoy vinculada como estrategia de incidencia) es también reflejo de la tensión entre lo institucional y lo propiamente social o político. Tensión que, como hemos dicho, es característica de una comprensión de la incidencia enfocada en tanto práctica de creación o reforma de leyes o políticas públicas. O, en este caso, en tanto medio para que dichas leyes o políticas se cumplan.

Esa doble interpretación de la incidencia (como medio de permanencia para Fe y Alegría y estrategia de cambio) se hace todavía más evidente cuando se profundiza en cómo funciona y se financia este Movimiento. Dado que como parte del proceso de exigir al Estado el derecho a una educación universal, Fe y Alegría se entiende a sí misma como un instrumento para alcanzar dicho propósito; en principio, porque asume como parte de su discurso institucional la defensa de una educación popular (para las mayorías) y, sobre todo, porque brinda su apoyo y su experticia a aquellos Estados que, dadas sus condiciones institucionales, son incapaces de garantizar el acceso universal a procesos educativos.

La oferta de Fe y Alegría es esa: ser un aliado de valor para los Estados en perspectiva de contribuir a la universalización del derecho a la educación. Por tal motivo, desde la práctica de incidencia entendida como un proceso de exigibilidad de derechos, se establece una relación necesaria entre lo institucional y lo social.

Sin que podamos llegar a decir que se interpretan como dimensiones equivalentes o de igual importancia, pero en efecto se establece una profunda conexión entre la permanencia de Fe y Alegría y los procesos de cambio, entendidos como acciones en favor de la garantía de los derechos.

Cabe añadir dos puntos más sobre esta lectura posible con relación a la práctica de incidencia: (1) la exigibilidad de derechos es un ángulo más del enfoque institucionalista sobre el hecho de *incidir*, se trata, en todo caso, de reformar, crear o exigir leyes, políticas públicas. Por consiguiente, aún no significa una comprensión de la incidencia como una auténtica praxis de transformación social, de acuerdo con lo que hemos venido señalando sobre el corpus teórico de la educación popular, la teoría de cambio y la teología de la liberación (2) la alianza de Fe y Alegría con el Estado nos conduce a la siguiente pregunta: ¿pueden existir prácticas contrahegemónicas en situaciones de profundo vínculo con el Estado? Para responder a ello se hace necesario volver sobre la definición que hemos expuesto sobre lo contrahegemónico. En principio, entendemos la contrahegemonía como la búsqueda de la hegemonía popular, esto es: la prelación de la concepción de mundo de los pobres como guía para la estructuración de la vida en sociedad y orientación para la praxis de los sujetos y colectivos en el mundo. Este tipo de acciones contrahegemónicas, por tanto, significan el fortalecimiento de un auténtico pensamiento popular y su posicionamiento en todo tipo de espacios político - sociales, es decir, en aquellos espacios no sólo de toma de decisión, sino de construcción de concesos e identidades colectivas. (Mouffe, 2011). Hemos afirmado, además, siguiendo a Gramsci (1999), Laclau y Mouffe (2004), que la construcción de hegemonía es una estrategia de articulaciones amplias entre diversos sectores sociales que se organizan en torno a ciertos contenidos (nodos) del pensamiento popular a través de los cuales se hace posible avanzar hacia situaciones de mayor justicia y equidad.

Por consiguiente, la alianza de Fe y Alegría con el Estado no es determinante para analizar el posible carácter contrahegemónico de esta organización. De hecho, sostenemos que las principales dificultades de Fe y Alegría son internas, en el sentido de constituirse como un Movimiento contrahegemónico. Pues no existe suficiente consenso teórico y práctico entre los directivos sobre la naturaleza política de Fe y Alegría. Dificultad que puede explicarse, en parte, debido a un esfuerzo intelectual organizacional sobre todo enunciativo y en clave de inspiración sobre los fundamentos de esta obra educativa. Así como al cambio constante de los liderazgos institucionales, lo que ha conducido a que en la trayectoria de Fe y Alegría existan intermitencias en el proceso de correlación de su praxis con la propia teoría de la educación popular y otras corrientes críticas de pensamiento, como la teología de la liberación. Pese a ello, y como hemos mencionado, podemos rastrear a través del concepto de pobre cierta evolución conceptual en este Movimiento, en el sentido de superar su sesgo desarrollista y de incorporar en su praxis algunos conceptos de la educación popular y la teología de la liberación.

El diálogo con Paulo Freire: el pobre y lo popular como sujeto histórico de transformación social en Fe y Alegría

Esta tensión, entre un entendimiento del pobre desde la perspectiva material o más allá de ella, empezará a *aliviarse* cuando Fe y Alegría incorpore la propuesta de Paulo Freire sobre la educación popular (a partir de 1983, cuando el P. Vélaz dejó la dirección del Movimiento), desde la cual es posible definir, como se vio anteriormente, que esta corriente pedagógica se denominaba popular no solo porque contempla como sujeto de su acción a las mayorías pobres, sino, y sobre todo, porque procura construir junto a los pobres

y oprimidos otro tipo de cultura, otro tipo de conocimiento sobre el que será posible constituir mundos más humanos y justos.

Lo que significa, en otras palabras, que entiende al pobre como sujeto de conocimiento. Esta comprensión, en la que Fe y Alegría tiene importantes avances desde 1983, es la base para fundamentar una nueva comprensión sobre la incidencia política, en tanto instrumento que va más allá de la exigibilidad de derechos y refiere a un medio, a una práctica desde la cual contribuir en la concreción de un conocimiento sobre el mundo (es decir, sobre su organización económica, política, social) contrahegemónico, esto es: que logra ser disruptivo con relación a cierto tipo de orden social hegemónico en la que se ha profundizado la pobreza, la injusticias y la exclusión.

Comprender al pobre no solo como sujeto de derechos (uno de los grandes avances teóricos que el P. Vélaz fundamentó desde un humanismo de raíz teológica) sino como sujeto de conocimiento es parte de la cadena de argumentación conceptual que permitirá fundamentar al pobre como sujeto teológico y sujeto de transformación social. De tal forma, lo popular en Fe y Alegría, al igual que en el caso de Paulo Freire, no sólo referirá a las grandes mayorías excluidas, aunque también, sino al sujeto, al actor sobre el que se fundamentan los procesos de cambio social. Este giro o ruptura acerca del concepto de pobre empieza a darse en Fe y Alegría con la constitución de su ideario institucional – una especie de síntesis teórica de su propuesta educativa hecha en 1983/1984 – y se irá concretando poco a poco en el marco de algunos congresos internacionales y seminarios ocurridos entre 1990 y 2005.

En ese período se hacen cada vez más explícitas las referencias a Paulo Freire y a ciertos documentos del magisterio de la Iglesia Católica que se enmarcan en el desarrollo teológico posterior al Concilio Vaticano II. En principio, a través del diálogo con Freire, Fe y Alegría logró ir más allá de la comprensión del P. José María Vélaz

sobre lo popular y el acto educativo liberador. En cuanto a lo popular el pobre empezó a ser definido como lugar *epistemológico*, esto es, como el sujeto desde el cual aprender y continuar en la construcción de un nuevo conocimiento sobre el mundo, no opresivo, no excluyente.

Servir al hombre latinoamericano empobrecido que busca su liberación por medio de organizaciones propias, es una tarea para la cual apuntan no solamente las necesidades del mundo contemporáneo sino también las exigencias de la vocación cristiana. El primer paso es la solidaridad y el apoyo crítico a todo Movimiento que busca la solidaridad integral con los pobres, es decir, que incluya los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales. Caminando humildemente con los pobres aprenderemos en qué podemos ayudarles, después de haber aceptado primero recibir de ellos. Sin este paciente hacer camino con ellos, la acción por los pobres y los oprimidos estaría en contradicción con nuestras intenciones y les impediría hacerse escuchar en sus aspiraciones y darse ellos a sí mismos los instrumentos para tomar efectivamente a su cargo su destino personal. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 44 - 45).

La cercanía, afectiva y efectiva, al mundo de los pobres permitió a Vélaz S.J. no caer en la confrontación entre la educación pública y la educación privada; sino más bien buscar tanto la alianza estratégica con el Estado como la contribución de la sociedad civil. Para Fe y Alegría, el situarse desde la perspectiva de los pobres, ha sido la mejor garantía para superar la confrontación público-privado, y para conservar la sensatez y capacidad de discernimiento en medio de los naturales y enriquecedores debates internos, siendo fiel al espíritu funda-

cional. Ese situarse afectiva y efectivamente cerca de los pobres, y ver el mundo y verse a sí mismos desde esa perspectiva es lo que hace de los pobres “el lugar epistemológico” de Fe y Alegría, (...).

El fundamento último de la opción exclusiva de Fe y Alegría por los pobres es la Buena Nueva que anuncia Jesús de Nazareth, el Hijo de Dios hecho hombre, quien asume la condición humana, en medio de la realidad de un pueblo pobre y excluido, haciendo suya la causa de los pobres y llamando a quienes quieren ser sus seguidores para hacer suya la misma causa. San Ignacio de Loyola, fuente de la espiritualidad ignaciana que da origen a Fe y Alegría, nos invita a "seguir e imitar al Señor Nuestro así nuevamente encarnado". Por tanto, la opción de Fe y Alegría por los pobres es una opción nacida de la fe, o como dice el P. General de los jesuitas es una “Opción, sí, pero opción de fe, nacida del Evangelio, seducida por Cristo. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 328 - 331)

Esta definición de lo popular como espacio de conocimiento, permite sugerir que Fe y Alegría también puede entenderse al pobre como aquel sujeto histórico, como el actor sobre el que se fundamentan (desde su conocimiento, desde su forma de ser y estar en la realidad concreta) los procesos de cambio. En realidad, esa comprensión se acerca mucho al concepto de clase social trabajado por Paulo Freire a lo largo de toda su obra; esto es: el sujeto histórico de transformación social que denominó con la categoría de los oprimidos. Respecto a la cercanía y a las diferencias entre el concepto de clase social trabajado por Freire y la comprensión del pobre como lugar epistemológico en Fe y Alegría tendríamos que señalar al menos tres puntos:

(1) En la obra freireana se relaciona el concepto de oprimido, en tanto opuesto dialéctico del opresor y en tanto sujeto histórico

sobre el que recaen las acciones deshumanizantes, con el de clase social. A través de ese vínculo, al que nos referimos en el capítulo anterior, Paulo Freire sugiere que la categoría de clase social, más allá de su lectura economicista desde la que se fijan características pre-determinadas sobre los protagonistas del cambio (el obrero) y acerca del nuevo orden social (la dictadura del proletariado), refiere en esencia a un sujeto histórico, que al ser víctima de la opresión y en tanto tal contradictor del opresor, tiene en su pensamiento y acción la energía necesaria para la transformación y la humanización de la sociedad, sin importar el lugar que ocupe en el sistema económico – productivo. Por lo tanto, su concepto de clase social no refiere a los movimientos obreros ni es determinista respecto al régimen político que advendrá con el cambio. Todo lo contrario, habla de clase cuando se refiere a los oprimidos en su condición de sujetos históricos que se descubrirán a sí mismos a través de su praxis en el mundo (desenvolvimiento de la conciencia y acción). Consecuentemente, en la visión de mundo de los oprimidos (visión en permanente construcción) es en donde se hallan las orientaciones para superar ciertos límites sociales. Orientaciones que serán de muy diversa naturaleza, pues los oprimidos, en condición de clase social, es decir, de sujetos históricos de transformación, no constituyen un grupo de pensamiento y acción homogénea. De hecho, son especialmente diversos y diferentes entre sí, lo que los podría unir, nuevamente, es el interés general de humanización y, como mencionamos, ciertos nodos discursivos (emergerán de su conciencia auténtica) que llevan a articulaciones amplias.

(2) Por el contrario, en Fe y Alegría no existe ninguna alusión al concepto de clase social, pero dentro de esta constelación de significados y sentidos sobre sus fundamentos existe un entendimiento del pobre, del oprimido, como sujeto histórico, sobre todo a partir de 1983. “Ese situarse afectiva y efectivamente cerca de los pobres, y ver el mundo y verse a sí mismos desde esa perspectiva es lo que hace de los pobres “el lugar epistemológico”, (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 328). En otras palabras, como

aquel en cuyos anhelos, necesidades y búsquedas se concretará la constitución de una sociedad más humana y justa. Sin embargo, y a diferencia de Paulo Freire, en *Fe y Alegría* no se profundiza en esta perspectiva dialéctica en la que el pobre puede ser entendido como la superación de la visión de mundo de los opresores. En lugar de ello, se insiste en la necesidad de un diálogo social amplio en el que lo mejor (lo más humano) de las diversas visiones de mundo sea asumido como el horizonte de transformación social:

La formación de la dimensión cultural debe desarrollar las competencias que posibiliten a los educandos conocer, aceptar y valorar sus raíces, su mundo cultural, sus orígenes, su historia, su familia, su comunidad, su región, su país. Competencias para rescatar la memoria colectiva como elemento de unificación y cohesión del grupo. Competencias para valorar y apreciar las culturas diferentes, para combatir los dogmatismos, fundamentalismos e intolerancias de quienes tratan de imponer una única forma de pensar, de creer, de vivir. Competencias para emprender un verdadero diálogo cultural que permita aprender del otro diferente, desde la aceptación de la diversidad. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 48)

En esta interpretación se destacaba al menos dos elementos: en principio, desde la óptica cristiana de la liberación no se trata de idealizar al pobre ni a su visión de mundo (Gutiérrez, 1975, pp. 382 – 385), sino de asumir y potenciar sus potencialidades y búsquedas, sin que ello quiera decir que el proyecto evangélico de una sociedad más justa y humana sea exclusivo de los oprimidos, dado a que, teológicamente, la promesa de amor de Dios es universal y a que, además, se reconoce la conversión y el arrepentimiento de quienes han generado la opresión, la violencia y la destrucción. Segundo, ese diálogo cultural no significa en *Fe y Alegría* la aceptación de un orden injusto, de hecho, este Movimiento insiste en la necesidad de

problematizar, cuestionar, y, mayoritariamente, en la necesidad de transformar un orden basado en el pensamiento hegemónico (muchas veces llamado neoliberal), pues en esa visión de mundo no sea posible concretar el Reino de Dios en la tierra: es decir, es una sociedad justa, solidaria y fraterna.

(3) Sin embargo, y sin desconocer la universalidad del proyecto cristiano, el pobre es interpretado en Fe y Alegría como el auténtico sujeto histórico, pues son sus acciones, búsquedas y necesidades las que conducirán a la humanización del mundo. Ciertamente y, como vimos, en este Movimiento la lectura sobre el pobre y la dialéctica entre opresor y oprimido se complejiza al punto de proponer una especie de diálogo entre las visiones de mundo del que pueda surgir las orientaciones de transformación. Lo que no quiere decir que esa especie de síntesis cultural puede ser entendida como la aceptación de un orden injusto y, por tanto, del sistema y del pensamiento hegemónico sobre los que se soporta.

Esta perspectiva del pobre, más allá de la dimensión económica, que permite entender el pensamiento popular (ciertamente en permanente construcción) como la guía y orientación para la constitución de una nueva sociedad encuentra, como veremos en los apartados siguientes, una especie de reafirmación teórica al entrar en diálogo con la definición construida sobre la pobreza en el marco de la teología de la liberación (Gutiérrez, 1975), concepción que Fe y Alegría también incorporó a través de referencias frecuentes a ciertos documentos del magisterio de la Iglesia latinoamericana. (Medellín, Puebla, Santo Domingo, por ejemplo).

Antes de pasar al siguiente apartado, y profundizar en la inspiración cristiana de este Movimiento de Educación Popular, es necesario: (1) reafirmar que hay diferencias, también similitudes, entre el concepto de clase social de Paulo Freire y el concepto de pobre de Fe y Alegría, (2) la principal similitud es que en ambos casos se hace referencia al pobre, al oprimido, como sujeto his-

tórico, como un actor con la energía suficiente para dinamizar la transformación (humanización) de las sociedades modernas, (3) sin embargo, y refiriéndonos a la diferencia central, en Fe y Alegría se problematiza acerca de esta visión dialéctica del pobre como sujeto de cambio, pues se insiste en no idealizar a los oprimidos y en no descartar otras culturas y visiones de mundo sobre las que se puede constituir (o que pueden aportar para) una nueva sociedad inspirada en el Evangelio. Lo que significa, palabras más, palabras menos, que se cuestiona esta idea del pobre en tanto superación del pensamiento opresor; aunque ciertamente se enfatiza en la necesidad de una nueva cultura que fundamente otro tipo de organización social; (4) podemos decir que a través de esta diferencia y de este cuestionamiento señalado por Fe y Alegría se nos recuerda la complejidad del concepto de clase social (a la que nos referimos en el capítulo anterior) y la necesidad de entenderlo críticamente, no como una determinación absoluta de los sujetos desde la economía o la cultura (5) por tanto, un acercamiento crítico al concepto de pobre o de lo popular, en su condición de sujeto histórico, deberá reconocer tanto los límites como las posibilidades de su visión de mundo, haciendo énfasis en que ciertamente puede representar un nuevo entendimiento que guíe la transformación y el cambio, pero clarificando también que esa visión se nutre del contacto con otras culturas, con otras visiones que emergen no sólo de la conciencia crítica de los excluidos. En ese sentido, y en consonancia con la resignificación de la incidencia política, deberá procurarse la existencia de articulaciones hegemónicas entre los diversos actores sociales. Articulaciones, intercambios y síntesis culturales que permitirán que los sectores oprimidos puedan ir construyendo un pensamiento auténtico que incorpore no solo su concepto de mundo, sino que tenga también dentro de sí la parte y la potencialidad humanizadora de otras culturas y visiones. Por lo tanto, (6) insistimos en la fundamentación teórica del pobre como sujeto de transformación, pero también, en la necesidad de superar visiones deterministas o absolutistas (sean inspiradas en la economía o en la cultura) sobre la realidad social. La cual, como hemos dicho, se

irá transformando en la medida en que emerja en su complejidad y diversidad un auténtico pensamiento popular que contiene dentro de sí la conciencia crítica del pobre, pero que también es síntesis de múltiples visiones de mundo.

El diálogo teológico: el Evangelio y el pobre como opciones de transformación social

Decíamos anteriormente que la historia de este Movimiento de Educación Popular también es una especie de reflejo de las tensiones y debates que se dieron en la Iglesia Católica en el marco de lo que se conoce como teología de liberación. Una perspectiva teológica que empezó a generarse al interior de las comunidades eclesiales de base en América Latina (CEBs) y que desembocaría en un corriente de pensamiento que propuso, en términos generales, la necesidad de tener como centro de la acción pastoral una lectura del Evangelio enfocada en el pobre como eje de la acción y reflexión eclesial. Esto significó la necesidad de entender la pobreza más allá del hecho material, es decir, de una situación exclusivamente vinculada con la carencia, con la escasez. En esta línea, en Gustavo Gutiérrez se sugiere una interpretación del pobre como sujeto teológico, esto es, como aquel a través del cual se cumpliría la promesa de Dios sobre el mundo, pues es él, quien, desde su acción y pensamiento, contribuye en la creación y concreción del anuncio del Reino, en tanto se libera de la pobreza y la opresión, dos males (pecados) que hunden sus raíces en el egoísmo y en cualquier tipo de organización social que se fundamente en el privilegio y la exclusión.

La encarnación es un acto de amor. Cristo se hace hombre, muere y resucita para liberarnos y hacer que gocemos de libertad. Morir y resucitar con Cristo es

vencer la muerte y entrar en una vida nueva. La cruz y la resurrección sellan nuestra libertad.

El hecho de asumir la condición servil y pecadora del hombre, anunciada por Isaías, es presentado por san Pablo como un gesto de empobrecimiento voluntario. “Conocéis la generosidad de nuestro Señor Jesucristo, el cual, siendo rico, por vosotros se hizo pobre a fin de que os enriquecierais con su pobreza.

Es el aniquilamiento, la *kenosis* de Cristo. Pero la condición pecadora, y sus consecuencias, no es asumida, evidentemente, para idealizarla, sino por amor y solidaridad con los hombres que la padecen y para redimirlos del pecado, para enriquecerlos con su pobreza, para luchar contra el egoísmo humano, contra todo lo que divide a los hombres, contra lo que hace que haya ricos y pobres, propietarios y no propietarios, opresores y oprimidos.

La pobreza es un acto de amor y de liberación. Tiene un valor redentor. Si la causa última de la explotación y alineación del hombre es el egoísmo, la razón profunda de la pobreza [voluntaria] es el amor al prójimo. La pobreza cristiana no puede, entonces, tener sentido sino como compromiso de solidaridad con los pobres, con aquellos que sufren miseria e injusticia, a fin de testimoniar del que éstas – fruto del pecado, ruptura de comunión – representan. No se trata de idealizar la pobreza sino, por el contrario, de asumirla como lo que es: como un mal; para protestar contra ella y esforzarse por abolirla, (...). Gracias a esta solidaridad – hecha gesto preciso, estilo de vida, ruptura con su clase social de origen – se podrá, además, contribuir a que los pobres y despojados tomen conciencia de su situación

de explotación y busquen liberarse de ella. La pobreza cristiana, expresión de amor, es solidaria *con los pobres* y es protesta *contra la pobreza*. Éste es el sentido concreto y actual (...).

Habrá que estar, por otra parte, atento al vocabulario empleado. El término <<pobre>> puede parecer, además de impreciso e intraeclesial, un poco sentimental y, finalmente, aséptico. El pobre, hoy, es el oprimido, el marginado por la sociedad, el proletario que lucha por sus más elementales derechos, la clase social explotada y despojada, el país que combate por su liberación. La solidaridad y protesta de que hablamos tienen en el mundo actual, un evidente e inevitable carácter <<político>>, en tanto que tienen una significación liberadora. Optar por el oprimido es optar contra el opresor.

Sólo rechazando la pobreza y haciéndose pobre para protestar contra ella, podrá la iglesia predicar algo que le es propio: la pobreza espiritual; es decir, la apertura del hombre y de la historia al futuro prometido por Dios. (1975, pp. 382 – 385)

Por consiguiente, y en medio de este diálogo de Fe y Alegría con Paulo Freire y con esta corriente de la Iglesia Católica que tuvo como hito el Concilio Vaticano II, la Conferencia de Medellín, Puebla y Santo Domingo, se fue fortaleciendo una comprensión del pobre como sujeto de transformación social. Es decir, el pobre no sólo se entendió como aquel que vive en la escasez (perspectiva del P. Vélez), sino como un sujeto protagónico, en capacidad de asumirse como un ser consiente, dueño de su propio destino y en cuyo pensamiento y acción se hayan las semillas de un mundo más humano y justo. Lo anterior no significa, nuevamente, que la tensión haya desaparecido, sino que existe un universo de sentidos (más de una interpretación) acerca de las categorías centrales que fundamentan

a Fe y Alegría como institución y como Movimiento. Son tensiones en las que, de nuevo, se encuentran alivios y consensos que posibilitan el surgimiento de estrategias, de tácticas cada vez más operativas para el desarrollo de los fines institucionales.

El diálogo entre Fe y Alegría, la teología de la liberación y, mayoritariamente, con el magisterio católico, se había planteado ya desde 1983, en su Ideario, como lo demuestra esta cita que introducimos en el capítulo dos para describir la inspiración cristiana de esta obra educativa:

Entendemos la Pedagogía Evangelizadora, según Puebla, como aquella que asume y completa la noción de pedagogía liberadora:

(1) Transmitiendo la Buena Noticia del Reino de Cristo que trae la liberación sobre todo a los más necesitados, gracias a la cual cada hombre hace su propia historia, se hace consciente de su filiación divina y de su hermandad con los demás hombres y lucha por el cambio de la sociedad.

(2) Haciendo patente el Evangelio en todo el quehacer y en todas las instancias de la labor educativa.

(3) Enriqueciendo la vivencia del hombre con la experiencia personal de Dios. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 17)

Por otra parte, en los Congresos de 1992 (Panamá) y 2002 (Paraguay), entre muchos otros, se hizo memoria y se continuó avanzado en este diálogo entre Fe y Alegría y la teología de la liberación:

Congreso de Panamá:

Existe un esfuerzo por encarnar el Evangelio en la rea-

lidad concreta de cada país, por buscar nuevas formas de Evangelización y de acercamiento a los grupos y personas de base y a quienes participan en nuestros proyectos, por descubrir las “semillas del Verbo” en la vida y culturas de nuestros pueblos (...) (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 55 – 57)

En el Congreso de Paraguay se afirmó:
Para educar la dimensión espiritual, requerimos de una pedagogía liberadora y evangelizadora como la asumí y entendí Medellín:

... la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. Para ello, la educación en todos los niveles debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina; debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo la libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario. (Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana, "Presencia de la Iglesia en la actual transformación de América Latina", IV, 8, Medellín, 1986, citado en Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 234)

Esta pedagogía liberadora y evangelizadora se traduce hoy en una pedagogía de la solidaridad y del testimonio, una pedagogía según El Maestro Jesús, pedagogía magistralmente descrita en la Parábola del Buen Samaritano. La pedagogía de la solidaridad nace de un encuentro con los afectados por la miseria, por las carencias, por el desamor. El educador de Fe y Alegría es capaz de escuchar e interpretar sus silencios, dolor, rebeldía, miedos, desinterés. La opción por los pobres y necesitados es, en Fe y Alegría, don del espíritu de

Jesús, para anunciar la Buena Nueva y denunciar las situaciones de injusticia. La solidaridad no es sólo compasión, sino acción. Es servicio, ayuda eficaz. La pedagogía evangelizadora de la solidaridad recurre a todos los medios a su alcance para sanar las heridas de los educandos más golpeados y se esfuerza por convertir los centros educativos en verdaderos espacios de solidaridad, de ayuda mutua, de coherencia entre lo que se proclama y se vive. Por eso, es también una pedagogía del testimonio. El currículo explícito coincide con el currículo oculto. El ambiente educativo está penetrado por los valores evangélicos y se viven relaciones de respeto, fraternidad, crecimiento y atención personal. Toda la comunidad educativa testimonia la fe que proclama y vive los valores que propone. Los enunciados teóricos se hacen vida en práctica. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 234 – 235)

Se observa, que desde este diálogo entre educación popular y el magisterio eclesial latinoamericano (magisterio que estuvo influenciado por la perspectiva de la teología de la liberación) se abre una nueva interpretación del pobre como sujeto teológico, es decir, como aquellos hombres, mujeres o comunidades a través de los cuales es posible concretar la promesa de Dios sobre el mundo, pues son quienes se encuentran despojados de su humanidad y dignidad más básica. De tal forma, su liberación es interpretada como parte de la concreción de la profecía cristiana de un mundo en que las enseñanzas de Jesucristo fundamentan la vida individual y social. El pobre es entendido entonces como sujeto teológico; esto es: como aquellos hombres y mujeres a través de los cuales es posible hacer material y real la esencia de la doctrina cristiana: el amor al prójimo.

De esta forma, en algunos apartados de su pensamiento, esta organización ha sugerido resignificar – desde Paulo Freire, la teología de la liberación y el magisterio latinoamericano –, al pobre como sujeto histórico de transformación social. Es evidente que esta nueva concepción tendría importantes implicancias para Fe y Alegría, pues es la base, el fundamento desde el cual pensar su propuesta educativa definida como de intencionalidad transformadora. Sobre esto, podemos afirmar que el estudio o la reflexión sobre las implicaciones que podría tener este nuevo entendimiento del pobre, tanto para el hecho educativo como para acciones no estrictamente pedagógicas, es un tema que no ha sido suficientemente trabajado dentro del Movimiento, esto debido a que dicha interpretación hace parte de una constelación mayor de significados y sentidos en la que esta lectura del concepto de pobre es enunciada y ciertamente contribuye a fundamentar prácticas y debates subsiguientes, sin que podamos decir con ello que es el único significado o sentido que se le da a esta categoría dentro de Fe y Alegría. Además, la existencia misma de esa constelación de significados y sentidos y de una dinámica de construcción de pensamiento institucional que se soporta, como hemos señalado, en los debates amplios y colectivos, ha conllevado a que la orientación o fundamentación de muchos temas, categorías y prácticas en Fe y Alegría haya quedado apenas enunciada y, mayoritariamente, como un llamado para posteriores trabajos de profundización y estudio.

De hecho, la reflexión en torno a este concepto de pobre y su relación con la incidencia política es apenas incipiente, más allá, nuevamente, del hecho de la exigibilidad de derechos, el fomento de la participación política y la defensa de la universalización de una educación de calidad. Cabe mencionar, nuevamente, que hemos procurado llenar parte de este vacío institucional en el desarrollo de los apartados de este capítulo. Por otro lado, lo que ha tenido más desarrollo es la reflexión que vincula este concepto de pobre con la propuesta educativa de Fe y Alegría. Pues entender lo popular como sujeto histórico de cambio adquieren cada vez más

centralidad y contenido conceptos como los de conciencia crítica, praxis, cultura y, sobre todo, empieza a dársele una definición más concreta y específica – que está en permanente actualización según avance la criticidad de los sectores populares – a la categoría de transformación social, cuya acepción básica, como se vio, proviene de la teología, de la concepción del Evangelio como promesa de Dios de un mundo más humano y justo.

Por lo tanto, para comprender con más precisión el significado del concepto de transformación social en Fe y Alegría se hace necesario ahondar en el diálogo que este Movimiento Educativo estableció entre la teoría de Paulo Freire y la teología de la liberación. La especificidad teórica y práctica de Fe y Alegría haya sentido en ese encuentro entre teología y educación crítica. También, desde esa convergencia conceptual podemos describir con más exactitud los aportes y las contribuciones de esta obra de la Compañía de Jesús en el desarrollo de la educación popular en América Latina.

Hasta el momento hemos destacado dos de esos aportes. El primero, refiere a entender al pobre o a lo popular como el sujeto de transformación de las sociedades modernas. Dado que en Fe y Alegría se da una especie de síntesis entre el concepto de oprimido (Freire, 2005) y de pobre (Gutiérrez, 1975). Categorías desde las cuales lo popular no refiere exclusivamente a una condición cuantitativa (las mayorías), tampoco a una situación socio – económica (los que no tienen), sino al sujeto en cuyo deseos, anhelos y acción sobre el mundo se hallan las orientaciones para construir una sociedad justa.

Pues el deseo y la visión de mundo de los oprimidos es dialécticamente opuesta al deseo y la visión de mundo de los opresores (Freire, 2005), es decir, de aquellos que excluyen, esclavizan y, en general, concentran la riqueza y los procesos de toma de decisión de la vida en comunidad. Desde esa perspectiva, el pobre es sujeto histórico porque será el actor protagónico del cambio. Incluso, podríamos decir que es el sujeto teológico (Gutiérrez, 1975), porque a través de él se cumplirá la promesa de amor y justicia que Dios ha hecho a los hombres.

La pobreza es descrita por Gutiérrez como una situación de desamor, pues la promesa de amor universal del Evangelio significa que las creaturas hechas a imagen y semejanza de Dios vivirán una vida digna y prospera, es decir, no carecerán de comida, abrigo y otras necesidades materiales que son las condiciones mínimas para su realización individual y social y que, a su vez, son la base de su apertura a la divinidad, una vez se reconozcan como iguales entre sí y como destinatarios del amor divino. Un amor que es promesa, que es anuncio de una vida y un mundo mejor, pero que también es un amor eficaz (Torres, 1988), esto es: es un amor que se concreta en el aquí y en el ahora, un amor que se ocupa de los problemas tangibles y concretos de aquellos que podemos considerar como los que no han recibido el amor divino.

Este concepto del pobre como sujeto preferencial de la acción teológica y educativa, dada su carácter histórico – teológico, nos conduce, entonces, necesariamente a otros de los aportes que Fe y Alegría hace a la teoría crítica educativa que conocemos como educación popular. Se trata de la conceptualización de la sociedad nueva, una sociedad fraterna, justa e igualitaria, en la que todos los hombres sean sujetos del amor divino.

La conceptualización de una sociedad nueva como justa, fraterna y participativa (FIFYA, 2008, p. 18) es otro de los resultados del diálogo que este Movimiento Educativo estableció con la Paulo Freire y la teología de la liberación. Diálogo, que reafirmamos, da vigencia a la propuesta teórico – práctica de Fe y Alegría. Esto debido a que su interpretación sobre la transformación social no se fundamenta en ideas pre – establecidas de organización política y/o económica (como el socialismo o la Dictadura del Proletario); sino, todo lo contrario, en una serie de categorías que refieren estrictamente a la superación de una serie de situaciones de muy distinto orden que impiden que los hombres vivan como semejantes o hijos de Dios. Estamos refiriéndonos a situaciones de pobreza material, exclusión política o cultural; en definitiva, a toda situación

en la que existe privilegio y exclusión. En pocas palabras, a toda situación en las que los individuos puedan ser sujetos de opresión.

Esta concepción de la transformación social refiere, entonces, a la superación de situaciones en las que se ejerce algún tipo de impedimento hacia la realización plena de los individuos en un aquí y ahora que son específicos, que no son abstractos; que más bien se caracterizan desde la realidad cotidiana de los pobres y de los oprimidos; personas sin acceso a bienes y servicios básicos, como salud o educación. Sujetos sin autonomía, en síntesis.

En esa interpretación de Fe y Alegría acerca del cambio podemos entrever los conceptos de inédito viable (Freire, 2005) y Reino de Dios en la tierra (Gutiérrez, 1975; Codina, 1985). Paulo Freire definió el inédito viable como el anuncio de una sociedad libre de opresión y en la que los sujetos vivirán en igualdad y con las condiciones necesarias para realizarse social e individualmente. Es un anuncio de un mundo más justo, sin pobreza y sin exclusión. Anuncio utópico en tanto es una situación social deseada, posible, sujeta de ser anunciada pero que sin embargo no es real, no se ha materializado en ningún momento de la historia humana, nos dice Freire.

La sociedad justa es entonces una promesa. Pero también es viable, porque la historia del hombre es la historia de la liberación, de un hombre liberándose de aquello que lo oprime y condiciona (Freire, 2005). Esa viabilidad del cambio es lo que, podríamos decir, hace del hombre un sujeto histórico, en el sentido de tener la energía para superar aquellos condicionamientos que le impiden su realización y el logro de sus sueños y anhelos. En definitiva, la capacidad de transformar su realidad es lo que hace del hombre un sujeto con historicidad, un sujeto que puede crear y re-crear al mundo desde su conciencia y que desde su acción sobre él materializa aquello que imagina y sueña.

No puedo comprender a los hombres y las mujeres más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su “camino” y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también, (...). Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá (...) sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo “inédito viable”, (...). Hombres y mujeres, a lo largo de la historia, venimos convirtiéndonos en animales de veres especiales: inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. (Freire, 2002, pp. 93 - 96)

La sociedad nueva de Fe y Alegría es también un anuncio, una situación que aún no se materializa, que no es este aquí y no es este ahora, por eso se le denomina nueva. Lo que podrá venir. Al igual que en Paulo Freire la viabilidad de la sociedad nueva se fundamenta en la interpretación del hombre en tanto sujeto histórico; un ser capaz de transformar su realidad desde su acción y pensamiento. Esto último reviste mucha importancia, dado que lo viable de la utopía y de lo nuevo se hace históricamente posible desde la acción consciente del hombre en el mundo; esto es: desde su decisión de actuar sobre aquellos límites que ha logrado identificar como condicionamientos para su realización individual y social.

De tal forma, en lo nuevo, en la utopía, en la posibilidad de construcción de justicia social co – existen dos nociones sobre la historia: en tanto el anuncio de un mañana más justo que no es pero que podrá ser y en tanto un hoy desde el cual se transita hacia ese anuncio y hacía, podríamos decir, esa promesa de una sociedad libre de opresión. Para Freire, y acá es donde se hace más

claro el diálogo con la teología de la liberación, la historia de la humanidad es el resultado de esa tensión entre el anuncio y el ahora. Entre una justicia que aún no es, pero que podrá ser en tanto el hombre haga conciencia de su opresión y actúe para superarla.

El mañana, el camino, la utopía es entonces algo que se construye, que no vendrá necesariamente, sino que los hombres generarán las condiciones para su concreción, desde su acción y desde su conciencia sobre lo que los oprime. Cabe recordar que esa concepción de la transformación como algo posible de ser realizado es lo que permite, en Paulo Freire y en Fe y Alegría, hablar de una educación transformadora, es decir, de una acción educativa que contribuye al cambio social en tanto participa de la generación de conciencia crítica y de otra serie de iniciativas sociales y políticas a través de las cuales los pobres en su condición de sujetos históricos avanzan hacia la identificación y la superación de las situaciones que los limitan.

Una vez más, reafirmamos la comprensión del concepto de educación popular desde su fundamento en el pobre como sujeto histórico y desde su intencionalidad transformadora. Ahora bien, la propuesta educativa de Fe y Alegría tiene un núcleo de fundamentación en una lectura humanista de la teología cristiana que antecede el diálogo con Freire y que de hecho está presente desde su origen. Como dijimos, el P. Vélaz definió a Fe y Alegría como un Movimiento educativo cuyo interés principal refiere a contribuir desde la educación en la construcción de una auténtica sociedad cristiana, fraterna, justa, solidaria. Interés que procuró expresar a través de muchos escritos y en el propio nombre de este Movimiento, así lo explicó

[Al pensar en el posible nombre de esta obra educativa] La palabra fe me atraía, era un eje sobre el que giraban muchas ideas y propósitos que yo quería hacer visibles o más bien vivientes, como fe en Dios, en su amor, en su grandeza, en su providencia, en su sabiduría, en su eternidad, en su perdón y misericordia. Fe

en Cristo: en su encarnación, en su vida humilde, en su divinidad, en su poder, en sus caminos de amor, en su corazón sin límites, en la perfección y santidad de su doctrina, en su pasión y redención, en su eucaristía y en su resurrección. Fe en su Iglesia, misterio de salvación, continuadora de la presencia de Cristo en el mundo y en la historia (Vélaz, 2048, p.18)

Fe, en definitiva, en una sociedad diferente, en la que la pobreza y la falta de educación no fuera la característica general de millones de personas que vivían en América Latina y en otras partes del mundo. Pues la pobreza y la exclusión son, para el fundador de Fe y Alegría, el testimonio más tangible de una sociedad que no se inspira ni fundamenta en las enseñanzas de Cristo y en su promesa de amor y redención. En Vélaz S.J., entonces, ya podemos leer la oposición entre la promesa divina de una sociedad justa y la constatación de una sociedad basada en el egoísmo y marcadamente desigual. Podemos leer, incluso, la asunción de un compromiso para avanzar hacia la construcción material y tangible de esa sociedad prometida. Sin embargo, esa lectura desde el humanismo de la teología cristiana no se conceptualiza en el P. José María Vélaz, más bien se presenta en forma de premisas, de una interpretación personal de la doctrina social de la Iglesia. Lo que no quiere decir, por supuesto, que la tensión y la relación entre la promesa divina y la realidad social concreta no haya sido ya expuesta e incluso haya servido para fundamentar a Fe y Alegría como una obra educativa que contribuye en la materialización en el hoy de aquello que ha sido prometido y que ha de venir.

En todo caso, y siguiendo el pensamiento del P. José María Vélaz, a partir de la década de 1980, Fe y Alegría empezó a referirse al concepto Reino de Dios en la tierra para señalar ese esfuerzo de concretar en un aquí y un ahora específico la promesa, contenida en el Evangelio, de una sociedad en la que todos los hombres hechos a imagen y semejanza de Dios tuvieran las condiciones materiales e

intelectuales necesarias para su realización plena. Desde esa categoría reafirmó su opción preferencial por los pobres como destinatarios de su acción educativa, pues “[el] Reino de Dios, anunciado por los profetas y ahora por el mismo Jesús, (...) comienza a ser ya una realidad (...). Jesús ofrece la liberación de todos los males: hambre, enfermedad, división, muerte (...). Los marginados son acogidos de forma preferencial por Jesús: los sana, come con ellos, los llama bienaventurados y se identifica con ellos, (Codina SJ, 1985, p. 16).

De tal forma, podemos afirmar que el concepto de Reino de Dios en la tierra, que había sido desarrollado en el seno de la teología de la liberación, significó para Fe y Alegría una nueva fundamentación de su opción misional por los más pobres y la argumentación teológica de la necesidad de anunciar y, a su vez, construir el Reino, esto es: una sociedad nueva. La persecución de lo que en palabras de Freire sería el inédito viable. Por consiguiente, este diálogo con Freire y la teología de la liberación, consolidó en Fe y Alegría la necesidad de una propuesta educativa que contribuyera en la transformación social. En síntesis, en la construcción de una nueva sociedad. Es de destacar, nuevamente, que esa idea de una nueva sociedad tenía como premisa fundamental la opción por los pobres y una apertura a toda necesidad humana que emergiera desde la diversidad de los contextos específicos. Es por esa razón que en Fe y Alegría ha existido históricamente, por lo menos desde la década de 1980, una comprensión crítica y no determinista sobre el cambio, pues este se asocia con la diversidad de las necesidades y anhelos de los sectores populares, de los pobres, y no con propuestas específicas sobre el tipo de organización social, económica o política.

Por otro lado, esa premisa de construir en el hoy la promesa del Reino, una sociedad de valores cristianos, llevó a Fe y Alegría a procurar trascender su práctica educativa y vincularse con acciones de tipo social y político, tales como la generación de empleo y, en general, con una gran variedad de iniciativas desde las cuales pudiera aportar en la organización y movilización popular, en

tanto medios a través de los cuales los sectores populares estarían en capacidad constituirse como seres autónomos. En definitiva, como sujetos históricos, con la capacidad de crear una nueva conciencia sobre el mundo y materializarla en su realidad concreta.

De tal forma, este entendimiento sobre el concepto de Reino de Dios en la tierra, en tanto anuncio de una nueva sociedad que debe ser construida desde y en la realidad específica de los pobres, dio origen a lo que se conoce en Fe y Alegría como promoción social e incidencia política. Prácticas desde las cuales, como hemos ido mencionando, este Movimiento de Educación Popular ha procurado, con más o menos claridad teórico – práctica, contribuir en el fortalecimiento de lo popular como sujeto histórico de transformación. Esto quiere decir que la asunción del concepto del Reino de Dios en la tierra ha significado para Fe y Alegría un llamado a diversificar e intensificar su acción sobre el mundo, pues la práctica educativa que construye conciencia crítica es una acción necesaria, pero no suficiente en la perspectiva de avanzar hacia la consolidación de esa sociedad nueva.

Esto debido a que la educación liberadora, como también sugirió Freire, es una contribución a la identificación de la situación límite o de la situación de opresión, pero no la superación en sí de dicho condicionamiento. Liberación que tendrá lugar como resultado de la conciencia y de la acción sobre el mundo. Como hemos visto, esa unidad dialéctica entre acción y conciencia es desarrollada ampliamente por Freire, pero su teoría se concentra en lo educativo, reconociendo sus límites y alcances. Por el contrario, la práctica de Fe y Alegría ha trascendido históricamente lo educativo y se ha vinculado con acciones de promoción social, tales como el fortalecimiento de la organización popular e incluso acciones de tipo socio – productivo. Recientemente, Fe y Alegría ha empezado a clarificar, a través de la práctica de incidencia política, su intención de contribuir en la creación de estructuras políticas y sociales que permitan y favorezcan la consecución de ese inédito viable y

de esa sociedad nueva. En todo caso, y con relación al concepto de Reino de Dios en la Tierra, podemos afirmar que dicha categoría conllevó a que Fe y Alegría diversificara el tipo de acciones que estaba dispuesta a asumir como parte de su aporte en la consolidación de la promesa de Dios en un aquí y un ahora específico, asumiendo que la educación es apenas uno de los medios para ello.

En síntesis, el concepto de sociedad nueva de Fe y Alegría es producto del diálogo entre teología de la liberación y educación popular. Categoría a través de la cual este Movimiento reafirmó su opción por los pobres como destinatarios de su acción educativa y conceptualizó la transformación social como el anuncio de lo que vendrá y, a su vez, como algo que es susceptible de ser construido en este aquí y en este ahora. Construcción que es sinónimo de acción educativa liberadora y de práctica social y política liberadora, esto es: de acciones sobre el mundo material que contribuyan a concretar los anhelos, deseos y búsquedas de los sectores populares, al ser éstos la opción preferencial de una teología que asume a Jesús y su Evangelio como centro de su acción sobre el mundo (Gutiérrez, 1975)

A large, stylized number '5' in white outline, positioned on the left side of the image. The text is overlaid on the right side of the '5'.

Nuevos sentidos para la incidencia política de Fe y Alegría en el siglo XXI

Nuevos sentidos para la incidencia política de Fe y Alegría en el siglo XXI

La transformación social como proceso contrahegemónico en Fe y Alegría y su fundamentación desde el Evangelio

Desde la época del P. José María Vélaz (1954 – 1983), en Fe y Alegría ha existido (y sigue existiendo) una reflexión teórico conceptual acerca de los principales términos que dan contenido a su misión organizacional. La cual, más allá de mínimas reformulaciones – motivadas por situaciones de contexto –, se ha mantenido prácticamente igual desde 1954, esto es: Fe y Alegría se define como una organización, constituida por jesuitas, religiosos y religiosas de otras congregaciones, así como por laicos, que busca contribuir en la construcción de la justicia educativa desde una propuesta de educación popular que permita a los sectores marginados o empobrecidos constituirse como seres y comunidades autónomos, (Vélaz S.J., probablemente 1970; Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000, 2005, 2016, 2020)

Fe y Alegría asume, entonces, la intencionalidad de una educación para la transformación social, entendida como la construcción del Reino de Dios en la tierra: una sociedad justa y libre, en donde la persona humana sea el centro de toda actividad económica, social o política (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 17 – 18). En esa línea, la transformación social en Fe

y Alegría también significa aportar en la construcción de sujetos históricos: un proceso mediante el cual el pobre, el oprimido desarrolla las habilidades y competencias necesarias que les dotarán de la energía para decidir sobre su vida, esto es: definir, y poner en práctica, el modo en que desean vivir y organizar la vida social. Lo anterior representa un esfuerzo transformador, dado que el presupuesto de acción, incluso de existencia, de Fe y Alegría radica en que las sociedades modernas están cada vez más lejos de concretar el Reino de Dios en la tierra y de entender al pobre como sujeto histórico y teológico, especialmente en un escenario globalizado que contiene dentro de sí la intención de consolidar la organización capitalista como el único modelo posible de sociedad.

Esta es la descripción, que Fe y Alegría hizo en 1984 – 1985 acerca de la transformación social:

Sociedad nueva será aquella que sea justa, donde se respete a la persona – y en particular a la mujer – su dignidad, sus ideas y valores culturales, humanos y espirituales; donde se viva en igualdad de derechos y deberes, suprimiendo la discriminación de personas por razones de raza, sexo, religión o credo político; donde se tenga acceso real a la satisfacción de las necesidades humanas básicas y se suprima la brecha entre los pobres y ricos, el mundo del capital y del mundo del trabajo. [Una sociedad] participativa y fraterna, donde todos participen de los bienes culturales, económicos, sociales y religiosos y en la que todos aporten según sus fuerzas y reciban según sus necesidades; donde se busque comunitaria y solidariamente la solución de los problemas; donde se compartan – en forma libre y responsable – las decisiones y la marcha misma de la sociedad, los medios de producción y el fruto del trabajo, integrando los valores representativos de las bases. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 17 – 18)

Años después, en el 2000 y 2001, Fe y Alegría reafirmó este contenido general acerca del cambio social y vinculó explícitamente las reformas neoliberales (capitalistas) con una profundización de la pobreza y la inequidad social. Es decir, con un orden económico que habría de superarse o reformularse; de lo contrario, no se concretaría el anuncio de una sociedad nueva, justa, fraterna y participativa.

Los tiempos actuales de neoliberalismo y mundo globalizado inducen a tendencias individualistas, a la desapropiación de lo público y a la exclusión de las mayorías, especialmente de las socialmente débiles. Fe y Alegría asume el desafío de reconstruir, junto con los excluidos, un nuevo tejido social, que los convierta en auténticos ciudadanos y en protagonistas de su propio desarrollo integral (...).

En el campo económico asistimos a una hegemonía del neoliberalismo que se traduce en una creciente mercantilización de las relaciones personales y sociales, un debilitamiento de los estados que se desentenden de sus responsabilidades sociales, un peso creciente de las grandes corporaciones transnacionales, una internacionalización de toda la vida económica y cambios en las formas de trabajo. El resultado es una creciente desigualdad en nuestras sociedad y mayor vulnerabilidad de los sectores populares. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 197 - 203)

De tal forma, la autonomía de pensamiento, la autonomía cultural y, en general, toda capacidad de decidir, de pensar, actuar y organizarse de formas no capitalistas, o por lo menos no centradas en el individualismo, el deseo de lucro monetario a toda costa y la centralidad del consumo material es leída por Fe y Alegría como el anuncio de una sociedad nueva en la que el fundamento de las prácticas sociales sea el de garantizar la dignidad humana y la pro-

mesa de amor de Dios sobre el mundo. Dignidad cada vez más lejana y amenazada como consecuencia de un sistema económico, extendido a cada vez más partes del mundo, que ha conducido, según los documentos organizacionales de este Movimiento, a un incremento de la concentración de la riqueza y, por tanto, a un escenario cada vez más injusto en el que la mayoría de la población vive realidades concretas de exclusión cultural, política, social y económica.

Ese contexto o, mejor, ese orden, que afecta la vida de millones de personas en todas partes del mundo, es lo que debe ser transformado, cambiado. Por consiguiente, y aunque no se enuncia de esta forma, se hace posible pensar la propuesta de transformación de Fe y Alegría desde la categoría de contra – hegemonía, pues denuncia un orden hegemónico – el que tiene prelación sobre una etapa histórica específica (Gramsci, 1981, op. cit.) – en el cual la mayoría de la población es víctima de múltiples formas de opresión.

Incluso, su concepto de transformación tiene todavía más fuerza contrahegemónica si se tiene en cuenta que en su discurso organizacional, no sólo denuncia un orden injusto, sino que anuncia la posibilidad de constituir nuevos tipos de organización social, económica y política que tengan como fundamento el ser humano, sus necesidades más elementales y construyan las condiciones necesarias para que desenvuelvan toda su capacidad creativa y humanizadora. Anuncia esta posibilidad de un nuevo orden y define su compromiso en el proceso de transformación social: educar para la autonomía, educar para la construcción de sujetos y educar para la construcción de lo común y lo público como principios rectores de la vida en sociedad. Y junto con lo educativo, define otro tipo de acciones no educativas y busca fundamentarlas como praxis de transformación; lo que, como hemos dicho, se ha venido consiguiendo, pero donde siguen existiendo necesidades conceptuales y prácticas para alcanzar tal fin, por lo menos ese es el caso de la incidencia política.

La anterior es la definición de transformación social que ha venido construyendo Fe y Alegría a lo largo de más de 60 años de trabajo educativo, en el sentido de denuncia de un mundo injusto y anuncio de otras formas posibles de organización política, económica y social, teniendo como principio orientador el amor al prójimo y el Evangelio, así como el diálogo (el encuentro) con el pobre en tanto sujeto de cambio. Esta concepción de la transformación puede ser leída también, como hemos dicho, desde la categoría de contra – hegemonía.

Debemos decir, además, que el posible carácter contra – hegemónico de Fe y Alegría es, retomando la tesis de las constelaciones de significados y sentidos, una tensión dentro del Movimiento. Pues existen aún hoy, como hemos intentado mostrar, muchos matices interpretativos que se reflejan tanto en el discurso como en la práctica de Fe y Alegría. En este caso, estos matices se hacen más evidentes cuando se analiza el conjunto de alianzas institucionales. Pues, por un lado, Fe y Alegría coopera de manera cercana con un número significativo de organizaciones sociales de base, de orden campesino, indígena, con las cuales busca generar procesos comunitarios en los que la estructuración de las relaciones sociales no esté orientada por el egoísmo, el lucro o la competencia. Sino por el respeto y la promoción de la persona humana; incluso, a través de estas relaciones o alianzas se aboga por una convivencia armónica con el entorno, en la perspectiva de las culturas originarias o indígenas. Hay también vínculos de trabajo con otros a través de las cuales se busca dinamizar procesos económicos alternativos, es decir, inspirados en una lógica y en valores diferentes a los del régimen capitalista. Por otra parte, Fe y Alegría históricamente ha buscado aliarse con aquellas organizaciones educativas que procuran contribuir al cambio social desde una práctica educativa liberadora en los términos que hemos venido señalando. Ejemplo de este tipo de colaboración son los vínculos con CLADE y CEAAL⁵⁹.

⁵⁹ En 2020, la Federación Internacional de Fe y Alegría mapeo todas sus alianzas y relaciones institucionales. Este material de uso interno se conoce como: Federación Internacional de Fe y Alegría, (2020). Documento de trabajo para una estrategia de relacionamiento con otros.

Sin embargo, y paralelamente, encontramos en Fe y Alegría alianzas con grandes empresas del sector de las manufacturas y las tecnologías, como INDITEX o IBM. Es cierto, sin embargo, que este tipo de vínculos institucionales se dan sobre todo en el plano de la cooperación internacional y la búsqueda de fondos. No podemos decir que sean consideradas alianzas estratégicas para el desarrollo de la misión institucional, sino que se leen desde la perspectiva de fuentes de financiamiento para las planificaciones que dan desarrollo a la misión. Sin embargo, y como ha sido remarcado varias veces por los propios directores de Fe y Alegría, las alianzas con este tipo de actores generan la necesidad de dialogar sobre los enfoques y las intencionalidades de las acciones; por consiguiente, existe la precaución permanente de que los intereses de las grandes empresas se impongan sobre la agenda institucional o, en el mejor de los casos, generen una notoria influencia en ella.

Lo anterior fue constatado (comprobado) en el desarrollo de una investigación de la Universidad de Warwick, en la cual “se utilizaron diferentes técnicas de recolección de datos: observaciones etnográficas, entrevistas y análisis de documentos. En total se observaron y registraron 65 reuniones estratégicas; se realizaron 130 entrevistas en 6 países; y se leyeron y analizaron alrededor de 200 documentos” (Federación Internacional de Fe y Alegría, Warwick School, 2019). En dicha investigación fueron recogidos testimonios como los siguientes:

Al final el que te marca el proyecto es el financiador; ellos tienen unas agendas de responsabilidad social y saben qué quieren mostrar por reputación; tienes que llegar con cosas que ellos quieren.

Siempre decimos que hay una negociación con el donante, es cierto, ellos nos escuchan, pero el tema toca adaptarlo a lo que ellos quieren financiar y como lo quieren financiar.

Entonces los coordinadores de programa junto con proyectos formularon proyectos, lo presentaron a un financiador, el financiador aceptaba, y tenías que seguir el tiempo del financiador que a veces no te da para responder a las dinámicas sociales. (Federación Internacional de Fe y Alegría, Warwick School, 2019, p. 11)

Sobre este tema de lo que significa en términos de acción y estrategia institucional las alianzas con esos donantes, los responsables de la investigación de Warwick concluyeron:

La principal conclusión de este informe, cuando se trata de estrategia, es que Fe y Alegría se enfrenta a varias presiones desde diferentes fuerzas, todos empujando hacia diferentes trayectorias estratégicas posibles. Primero, la estrategia y la misión de Fe y Alegría deben estar alineadas con su identidad y con la misión y las prioridades de la Compañía de Jesús. Segundo, la estrategia de Fe y Alegría está altamente condicionada por el Estado como a) uno de sus principales donantes y b) la institución que regula la educación en los diversos contextos en los que Fe y Alegría opera. En tercer lugar, la estrategia de Fe y Alegría también está condicionada por las prioridades establecidas por los donantes privados. Cuarto y último, la estrategia de Fe y Alegría tiene que ser fiel a: a) su propia identidad y cultura, y b) las necesidades de aquellos a quienes Fe y Alegría sirve. Dicho esto, la tarea de alinear todos estos intereses estratégicos no es una tarea fácil. Sin embargo, el desafío de Fe y Alegría no es diferente del desafío al que se enfrentan muchas otras organizaciones, al tener que equilibrar el interés de una multitud de partes interesadas. (p. 12)

Como se observa, en el Informe de Warwick se denomina *fuerzas de presión sobre la estrategia* lo que en esta investigación entendemos como la existencia de una constelación de sentidos y significados sobre la acción y la práctica. Como hemos dicho, tales sentidos entran en tensión y, en determinados momentos históricos e institucionales, Fe y Alegría encuentra la forma de *aliviarlos*; lo que no es lo mismo que la superación de la tensión. Ese tipo de tensiones, por tanto, son permanentes y, en tanto tal, una de las características institucionales de este Movimiento, cuyo marco de fundamentación mayor es el proceso de constitución de la educación popular como una teoría crítica y de la teología de la liberación como un nuevo entendimiento acerca del Evangelio, lectura que hace énfasis en el pobre como sujeto histórico para la humanización del mundo.

Incluso, podemos asegurar que esas tensiones representan un terreno muy fértil para la asimilación crítica de la teoría y para la innovación conceptual – práctica. Esto no significa, sin embargo, que no existan en Fe y Alegría unos mínimos de orientación teórico – conceptual; dichas orientaciones esenciales, como hemos sugerido, se encuentran en la intención de establecer una práctica educativa para la libertad de los oprimidos desde una concepción de transformación inspirada en los valores cristianos y en constante diálogo con el mundo popular, en tanto los auténticos protagonistas del cambio.

Por los anteriores motivos, sugerimos una interpretación de Fe y Alegría desde el concepto de contrahegemonía en tanto sentido posible que se corresponde, en este caso, con esos mínimos esenciales para la reflexión y la acción. Por supuesto, esta lectura no es completamente compartida por las personas que se vinculan con el Movimiento y, menos aún, es el único significado que se puede encontrar en su discurso y en su práctica. Pese a ello, en el desarrollo de esta investigación la enfatizamos, pues desde esta perspectiva contrahegemónica se hace posible, en diálogo y en relación con los principales conceptos de la educación popular, resignificar la incidencia política como una auténtica práctica de cambio, más allá del interés de permanencia institucional y de su enfoque reformista.

Y, aunque no se definan con exactitud en Fe y Alegría las características específicas de ese nuevo orden contrahegemónico, el anuncio de otra forma de organización tiene como propósito insistir en que el centro y fin de toda acción humana tiene sentido evangélico si contribuye en la dignificación de los sujetos y los colectivos. Dignificar al hombre quiere decir en Fe y Alegría liberarlo de situaciones concretas de opresión (la pobreza, la falta de educación, la falta de trabajo) que le impiden descubrir sus verdaderos deseos y búsquedas, que los alejan de sí mismos y, por tanto, los distancian del encuentro con la divinidad y con la verdad revelada: el Evangelio.

En otras palabras, para Fe y Alegría las orientaciones y el fundamento discursivo de la transformación social se encuentra en los textos bíblicos (y parte de la doctrina cristiana de la Iglesia), en tanto verdad divina revelada que, en pocas palabras, promete un mundo en el que se haga realidad el amor universal. Y, puesto que en un orden como el neocapitalista el amor divino no se concreta (pues existe pobreza, exclusión, hambre), el cambio social puede ser entendido como un proceso contrahegemónico, es decir, como la defensa y la construcción de nueva sociedad fundamentada en valores diferentes al egoísmo, al consumo masivo y el lucro a toda costa.

Cambio de valores y cambio estructural: hacia la consolidación de las acciones contrahegemónicas desde la propuesta de Fe y Alegría

Es claro que la lectura que Fe y Alegría hace del Evangelio da contenido a su concepto de transformación social, el cual, y como se vio en el capítulo anterior, se corresponde a la categoría de inédito viable de Paulo Freire. Sin embargo, la conexión entre el pensamiento de este Movimiento de Educación Popular y Paulo Freire es mucho más evidente al momento de estudiar cómo esta organización

entiende y actúa para dinamizar los procesos de cambio; es decir, el camino a través del cual se construye ese nuevo orden.

Lo anterior quiere decir que Fe y Alegría ha ido avanzando hacia un entendimiento de lo real como producto de la interacción entre sujeto y estructura. Desde esta comprensión, la realidad se compone principalmente de dos fuerzas: la energía que las estructuras ejercen sobre los hombres en términos de condicionamientos de aquello que pueden hacer o pensar y, por otra parte, el pensamiento y la acción misma del hombre sobre el mundo y sobre dichas estructuras.

Las estructuras condicionan nuestros valores y comportamientos y éstos legitiman y alimentan, a su vez, a las estructuras políticas y económicas. Promover una verdadera transformación social exige influir sobre ambas (en las estructuras y en los valores/comportamientos), contribuyendo a generar una nueva cultura más solidaria y unas relaciones políticas y económicas más justas, (...).

Fe y Alegría quiere contribuir con otros a transformar la sociedad. Para ello trabaja con los sectores populares y excluidos en procesos educativos y de promoción social. Con este tipo de acción directa contribuye al desarrollo humano de nuestros países impulsando cambios culturales (con la formación de personas articuladas en torno a una serie de valores), y cambios estructurales (a través de la educación, del acompañamiento y organización de las comunidades, para formar ciudadanos activos y con capacidad de participación). Fe y Alegría aspira a lograr la justicia y la libertad para el conjunto de la sociedad y por ello quiere tener una voz mediante la sensibilización y la acción pública.



La promesa de Dios en la tierra

Los problemas a los que se enfrentan los sectores populares, y que Fe y Alegría quiere contribuir a erradicar, están directamente relacionados con las políticas de los estados y los organismos internacionales. Nos referimos al ámbito de las políticas, en el sentido más amplio del término: las legislaciones, el funcionamiento de las instituciones, las prácticas administrativas, la praxis política y económica. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 300 – 309)

Desde esta visión dialéctica, la cual logra sintetizar la perspectiva ontológica de Paulo Freire, es posible entender con más claridad el deseo de este Movimiento de trascender su práctica educativa por medio de la incidencia política, pues la transformación social, en el sentido del Evangelio, es la suma, o producto de dos procesos claramente diferenciados: el cambio de las estructuras y, paralelamente, la educación en valores cristiano - católicos. Sin embargo, y pese a este avance conceptual en Fe y Alegría, lo estructural, como vimos, es sobre todo entendido o asociado a las leyes a las políticas públicas promovidas por los gobiernos u organismos internacionales. Por lo tanto, la dificultad de entender lo estructural en un sentido amplio en tanto todos aquellos condicionamientos que afectan la forma de pensar y de actuar de los sujetos, es una de las razones que ha impedido que en Fe y Alegría se trascienda el enfoque institucional sobre la incidencia política; desde el cual se insiste en la reforma legal o la permanencia institucional.

Incluso, en el caso de este Movimiento de Educación Popular, se habla de cambio estructural sobre todo para referirse a la estructura educativa. Esto es: la intención de influir en el proceso de creación (o exigibilidad) de un conjunto de leyes y políticas públicas desde las cuales establecer y garantizar una educación de calidad para todos y todas. En otras palabras, esta organización concibe la incidencia política como el proceso a través del cual Fe y Alegría puede actuar en el escenario político (aquel en el que se toman las

decisiones), buscando incidir en el cambio de la estructura sobre la que se fundamenta la educación de los países pobres; transformación que tiene como horizonte establecer la educación de calidad como un bien público, no excluyente; al que pueden acceder la mayoría de ciudadanos sin importar su credo, raza o situación socio – económica, una educación para que hombres y mujeres puedan descubrir su fuerza creadora de la realidad. Esta lectura de lo estructural vinculado mayoritariamente con lo educativo es otra de las razones para entender por qué la interpretación acerca de la incidencia política se reduce, en la actualidad, a un ejercicio de afectación o reforma legal – institucional.

Sin embargo, y de acuerdo con lo que hemos venido exponiendo en este capítulo, podemos empezar a hacer por lo menos dos lecturas sobre el cambio estructural que se derivan del pensamiento organizacional de Fe y Alegría: la primera es la insistencia en la necesidad general de crear un sistema de estructuras nuevo o, por lo menos, de reformar el vigente desde una perspectiva basada en el Evangelio y los deseos y anhelos de la población más pobre. Ese sería el sentido desde el cual se hace posible re - significar la incidencia política de acuerdo con la correlación entre esa práctica y los conceptos de la teoría de la educación popular que hemos venido argumentando. Es cierto, sin embargo, que Fe y Alegría no ha avanzado significativamente, en términos de discurso, en la caracterización o praxis de este cambio, más general, más totalizador. Esta transformación general es todavía un anuncio, una posibilidad derivada del Evangelio en tanto verdad teológica. Parte de ese cambio estructural amplio refiere al cambio educativo propiamente dicho, el cual es definido con base en la propuesta de educación popular del propio Movimiento.

El otro sentido al momento de hablar de cambio estructural refiere sobre todo al tema de la modificación de leyes o políticas públicas vinculadas, mayoritariamente, con lo educativo. Ese es el sentido desde el que en la actualidad en Fe y Alegría se lee la

incidencia como práctica institucional. Desde esa interpretación, repetimos, no se hace posible describir la incidencia política como una auténtica praxis de transformación, pues ese punto de vista se limita a un ejercicio de reforma o exigibilidad de derechos que necesariamente no conlleva a la posibilidad de afectar la forma en la que los sujetos y colectivos piensan y actúan.

Afectación o *incidencia* que, siguiendo a Paulo Freire y Antonio Gramsci, se dará en la lucha contrahegemónica, es decir, en tanto el pensamiento popular se fortalezca y a partir de él se generen procesos de identidad y articulación político - social. Aunque, como mencionamos, avanzar hacia unas políticas públicas educativas que respondan a los deseos y anhelos populares es una acción que puede empezar a tener connotaciones contrahegemónicas, en el sentido de que a través de este tipo de esfuerzos que buscan un cambio institucional – legal comprehensivo se podrían construir alianzas o articulaciones entre diversos actores en torno a nodos discursivos que contienen dentro de sí una comprensión o una visión de mundo nueva que emerge del pensamiento popular. En síntesis, vincular la incidencia con un cambio institucional, más allá de la pervivencia de Fe y Alegría, más allá del lobby, significa un avance en la comprensión de la incidencia como práctica contrahegemónica. Lo que no quiere decir que desde esa perspectiva exista ya una correlación suficiente entre incidencia, educación popular y teoría de cambio. Correlación, de nuevo, que hará posible un entendimiento de la incidencia más allá de la reforma institucional.

Por tanto, a partir de ese esfuerzo teórico de correlación se resignifica a esta práctica como una auténtica praxis de transformación social, en el sentido de su aporte en la construcción de hegemonía popular y, por tanto, como vínculo entre lo educativo y lo no educativo, contribución al fortalecimiento del pensamiento de los oprimidos y generación de articulaciones hegemónicas en torno a esa visión de mundo que emerge de la conciencia crítica del pobre como sujeto histórico. Cabe recordar que las articulaciones hegemó-

nicas que tienen un carácter transitorio, siguiendo a Laclau y Mouffe (2004) son relaciones entre diversos sectores sociales que afectan su identidad y que los pueden movilizar en favor de ciertos sentidos de acción a través de los cuales se construye justicia social, “la práctica de articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido [de los sujetos sociales] (...)” (p. 154). Sentido transitorio que se fija desde la propia diferencia y heterogeneidad del pensamiento y las demandas populares.

Una lectura de la propuesta educativa de Fe y Alegría desde el pobre como sujeto histórico de cambio

En principio, y en la medida en que Fe y Alegría va conceptualizando al pobre desde una perspectiva histórica, la teoría de una educación cuya intencionalidad transformadora se concreta en la capacidad de contribuir al fortalecimiento de la criticidad de hombres y mujeres se reafirma como otro de los principios esenciales de la razón de ser institucional. Dado que es a través del aumento de la criticidad que los sujetos podrán comprender plenamente su capacidad y energía para transformar la sociedad e, incluso, lograrán consolidar, en un proceso muchas veces vinculado con la recuperación de la memoria histórica, su pensamiento y cultura, es decir: la forma en la que entienden su lugar en el mundo y la definición mínima de los valores que condicionan y guían su actuar. Siguiendo a Paulo Freire (2005) y a Gustavo Gutiérrez (1975), y como argumentamos en el capítulo anterior, dicha concepción de mundo, esperanzas y anhelos, contienen dentro de sí, por nacer de la visión de mundo de los sectores populares, del sujeto teológico que encarna la posibilidad del Reino de Dios en la tierra, una forma diferente de organización, la cual estará fundamentada en el humanismo y en visiones culturales propias de los colectivos populares (como es el

caso de los indígenas y su relación con la tierra). En las siguientes citas se recoge parte del eco que estos postulados tienen en el pensamiento de Fe y Alegría:

[Fe y Alegría propone una] pedagogía para la transformación y no para la adaptación, que parte del saber y de la cultura de los educandos y se orienta, mediante el diálogo de saberes y la negociación cultural, a empoderarlos, es decir, capacitarlos con voz y con poder para hacerlos sujetos de la transformación de sus condiciones de vida y de la sociedad de la exclusión. La miseria y la exclusión están ligadas, en definitiva, a la falta de voz y de poder de los grupos populares. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 212)

Los marginados y los excluidos cuentan con una visión del mundo original, capaz de aportar a los procesos de transformación social. Fe y Alegría se compromete a valorar la cultura popular para que los pobres y excluidos adquieran conciencia de su identidad y puedan articular sus exigencias en el debate público. En consecuencia, concebimos los centros y programas educativos, formales y no formales, como espacios ligados a las necesidades locales, donde la comunidad se cuestiona, va madurando, va politizándose y así se va historizando; espacios donde se vive en sintonía con las comunidades, sufriendo sus dolores, expresando sus sueños y celebrando sus triunfos. Por tanto, la calidad de la educación tiene que ir profundamente ligada a la vida y desarrollo de las comunidades. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, p. 271)

En este caso podemos leer entre líneas el concepto de conciencia crítica; es decir, interpretarlo como sinónimo de autoafirmación histórica de los sectores populares en tanto sujetos de

transformación, al ser el instrumento a través del cual los oprimidos conocen su realidad y redescubren una cultura auténtica, liberadora. La criticidad es también asociada con la construcción permanente de caminos y medios para avanzar en justicia y la liberación de las sociedades, (Freire, 2005). Su definición y, por tanto, su comprensión (y trabajo desde la práctica educativa) contempla el fortalecimiento de un pensamiento popular que oriente y fundamente la humanización de las sociedades; pero a su vez, presupone que el pensamiento (y otros procesos como la sensibilización, la organización y el compromiso) lleva al actuar, a asumir cierta coherencia existencial desde la cual la vida individual y colectiva es la materialización de esa visión de mundo, que al emerger del sujeto histórico y teológico conducirá a superar la opresión. Esta unión de reflexión crítica y acción liberadora es lo que constituye la praxis, tanto en Paulo Freire como en Fe y Alegría.

De tal forma, asumir al pobre como el sujeto de cambio, implica pensar en una educación liberadora desde por lo menos tres puntos de vista; todo ellos explícitos en el pensamiento de Fe y Alegría. Por un lado, el hecho pedagógico es liberador porque contribuye a desenvolver la criticidad de los sujetos; esto es: la capacidad de entender y actuar sobre su realidad, en el sentido de buscar formas más justas de organización. Por otra parte, lo educativo puede aportar en la liberación dado que trabaja de forma concreta, material, en la construcción del Reino de Dios en la tierra, en otras palabras: puesto que además de la acción sobre la conciencia, sobre el plano de lo intangible, la propuesta de Fe y Alegría fomenta la creación de trabajo productivo, de tejido social, de construcción de lo público. En síntesis, motiva y tiene como finalidad que la práctica educativa enriquezca la práctica social y política de los individuos que participan del hecho pedagógico.

Esta intencionalidad indirecta, que trasciende lo estrictamente educativo, es completamente central en el pensamiento de Fe y Alegría. Es su comprensión básica del cambio, de lo educativo

como una especie de práctica que no transforma directamente la realidad, pero que genera las capacidades y la energía necesaria para que los sectores populares asuman de forma autónoma la reflexión y acción transformadora. Nuevamente, la anterior perspectiva parece emerger del pensamiento de Paulo Freire y guiarse desde una de sus tesis más citadas: *la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo* o, lo que es lo mismo, su descripción de una educación como palanca para la transformación del mundo “pues moldea las almas y recrea los corazones” (Freire, 1984, p. 116).

En línea de lo anterior, en la práctica educativa y de promoción social de Fe y Alegría han ido emergiendo en los últimos años un conjunto de conceptos que son una especie de extensión y desarrollo más específico de la categoría central de conciencia crítica. Estamos hablando de términos como *cultura política, ciudadanía, liderazgo comunitario*: un conjunto de categorías que señalan la posibilidad de contribuir en la constitución de sujetos y comunidades autónomas, que estén en capacidad de definir con claridad sus necesidades y que actúen para satisfacerlas. En pocas palabras, con estas categorías se alude a un escenario posible en el que los sujetos y colectivos populares logran participar activa y conscientemente de la construcción de lo común, de la identificación y solución de aquellas problemáticas cuya superación los acercan paulatinamente a la construcción de una nueva sociedad, más humana y justa. O, en otros términos, aquellas situaciones límite a través de las cuales se avanza permanentemente hacia el inédito viable, es decir: hacia una sociedad menos opresiva y fraterna, (Freire, 2005)

Por último, decir educación liberadora desde el pensamiento de Fe y Alegría es hablar de una educación que trabaja por y para el sujeto histórico – sujeto teológico -, el cual es entendido como el auténtico agente de transformación; actor de cambio, quien emprende acciones concretas para humanizarse y humanizar y es, además, aquel cuyo pensamiento y cultura puede de una forma no opresiva ver y estar en el mundo.

Por tanto, y recapitulando algunas conclusiones anteriores, la educación popular no solo es popular porque se dirige o tiene como población *destino* a los más pobres – esta es la perspectiva hegemónica en el pensamiento del P. Vélaz – sino, y fundamentalmente, porque entiende a los sectores populares como sujeto histórico de transformación social. Sin embargo, en la actualidad, ambas perspectivas parecen estar presentes en la cultura organizacional de Fe y Alegría, sin que tengamos datos suficientes para afirmar que alguna sea la hegemónica. Constituyen, sí, esta constelación de sentidos y significados que están presente en Fe y Alegría.

La práctica social y política de Fe y Alegría y sus posibles vínculos con el pobre como sujeto histórico de cambio

Por otro lado, es posible identificar algunos límites conceptuales y prácticos al momento de hablar de nociones como incidencia política y otras categorías a través de los cuales Fe y Alegría ha ido constituyendo una praxis organizacional más allá de los estrictamente educativo. De tal forma, en la actualidad existen al menos dos vacíos de tipo teórico – práctico: por un lado, la escasa fundamentación de aquellos conceptos o términos que sirven a este Movimiento para orientar su práctica social o política. Por otro, una notoria desconexión o, en otras palabras, una dificultad manifiesta para correlacionar con más claridad lo educativo con lo político - social.

En el caso de la incidencia el enfoque prevalente es el de caracterizar esta práctica como un esfuerzo para ganar influencia en las decisiones de los Estados, esto es lo que se conoce como *incidir en políticas públicas*. Se ha colocado como presupuesto, entonces, que la participación en el diseño, la implementación y la evaluación

de las políticas públicas es en sí misma una acción transformadora, dado que es a través de estas políticas que los estados estructuran la vida en sociedad. Como hemos visto este argumento tiene cierta validez práctica y teórica, pero sigue expresando una lectura parcial acerca de los procesos y la energía necesaria para el cambio social; por consiguiente, no logra captar el potencial transformador de la incidencia política en tanto práctica organizacional.

En otras palabras, desde esta interpretación institucionalista (decimos esto por su énfasis en la dimensión formal y legal de lo político, del espacio en el que se construyen acuerdos y se fijan las identidades de los sujetos y colectivos) no se establece una correlación entre incidencia política y las categorías argumentadas de pobre en tanto sujeto de transformación social, de práctica educativa liberadora, es decir de conciencia crítica y praxis sobre el mundo a partir de la visión cultural de los sectores populares. Establecer este conjunto de correlaciones es lo que llamamos fundamentar la incidencia política desde la teoría de la educación popular y el propio pensamiento de Fe y Alegría.

Podemos sugerir que el enfoque colectivo en tanto método de construcción de pensamiento en Fe y Alegría es un proceso que conlleva, como afirmamos, a lecturas críticas y conceptualmente muy fértiles acerca de la realidad social. Sin embargo, existen notorias dificultades para garantizar una suerte de desarrollo constante de pensamiento desde esta forma colegiada de construcción de la fundamentación teórica. Pues los colectivos están en permanente renovación y cambio, lo que ciertamente favorece el diálogo entre diversos puntos de vista, pero, a su vez, genera discontinuidades interpretativas, dado que los nuevos miembros de los colectivos necesariamente no están apropiados de las principales conclusiones y hallazgos conceptuales; menos aún, significan las nuevas categorías a partir de éstos. Dicha discontinuidad no siempre favorece la construcción sistémica y fundamentada de un pensamiento desde el cual orientar la práctica. Aunque también, como hemos dicho,

este método colegiado de construcción teórico – práctica ha permitido la pervivencia institucional de Fe y Alegría y ha significado un terreno muy fértil para las lecturas críticas y la innovación organizacional. De hecho, Fe y Alegría vive como Movimiento las dificultades que viven los movimientos populares para la generación de acción conjunta y formación de hegemonías. El Movimiento es un lugar de voces diversas, que además responden a prácticas adaptadas a la diversidad de las realidades populares en el continente, con liderazgos discontinuos y en permanente cambio.

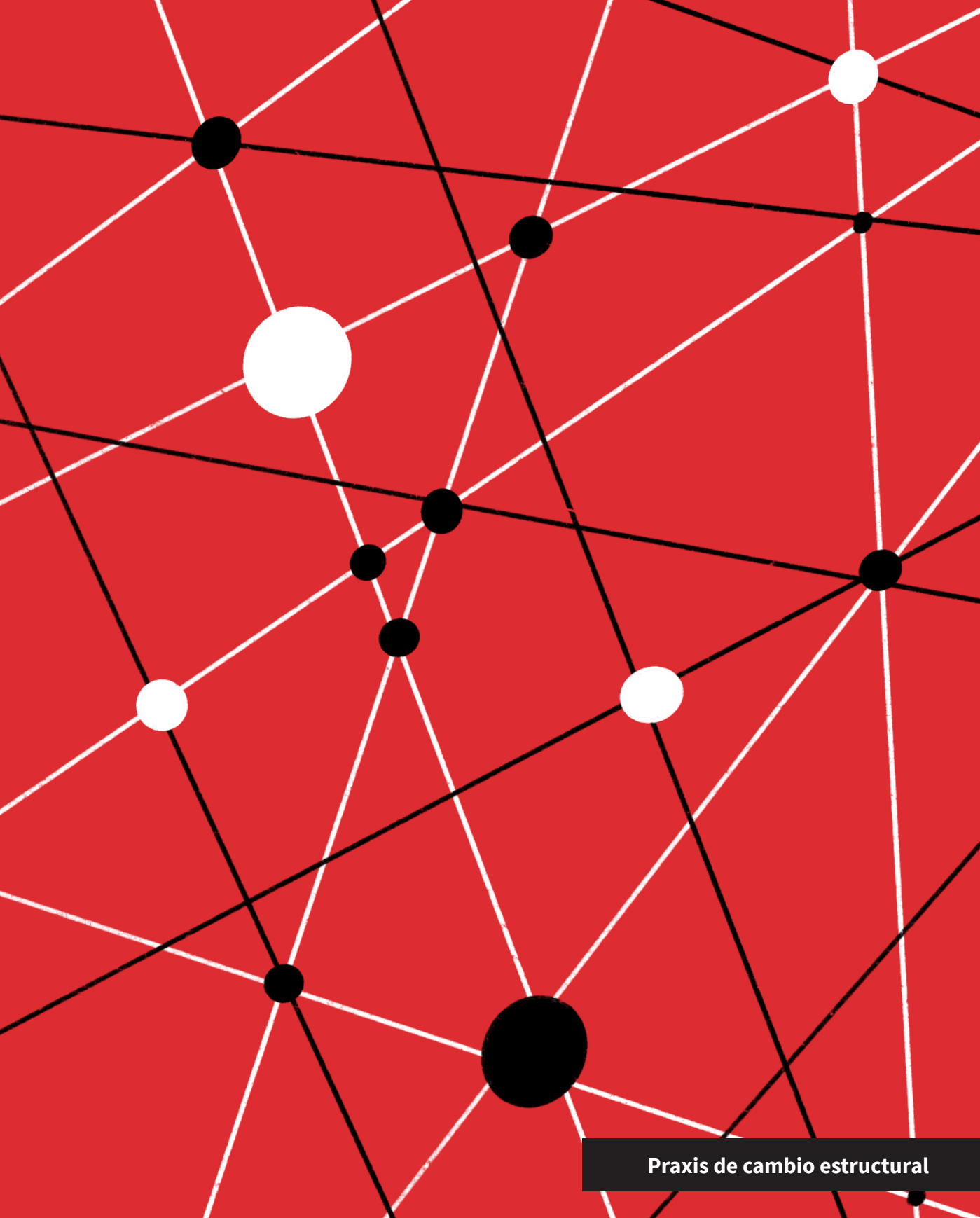
En todo caso, son evidentes las consecuencias conceptuales y prácticas que podemos atribuir a esta dificultad. La principal, una disminución de la capacidad transformadora del Movimiento, dado que sus prácticas institucionales no están suficientemente relacionadas entre sí y, por tanto, lo educativo no parece enriquecer la incidencia política, en el mismo sentido, la incidencia política no parece fortalecer los procesos educativos. Este proceso de fortalecimiento entre prácticas educativas y no estrictamente educativas podría darse en un escenario tanto teórico como práctico, esto es: en la reflexión conceptual sobre la correlación entre lo pedagógico y lo político – social o entre lo pedagógico y la praxis político – social. Reflexión abstracta en la que se tendrían que identificar medios e instrumentos consistentes para garantizar el diálogo entre las formas en las que Fe y Alegría pretende contribuir al cambio y a la transformación de las sociedades. Es importante destacar que esta reflexión emerge desde la misma práctica, pero que se orienta en muchos de los conceptos que el propio Movimiento ha ido definiendo y re – significando, como son el de pobre, conciencia crítica, praxis auténtica, entre otros.

Por otro lado, desde la perspectiva práctica un posible escenario de encuentro entre lo pedagógico, lo social y lo político significaría un profundo diálogo, coordinación y articulación entre los actores (personas, comunidades, colectivos) que están involucradas en dichos procesos. Incluso, la necesidad de asumir la praxis de transformación como una unidad dialéctica: esto es, ir más allá

de los roles y funciones que parecen naturales al maestro, al promotor o al técnico de incidencia. Esto significa, siguiendo a Freire y Gramsci, que todos son maestros, que todos son políticos, que todos promotores sociales.

Lo anterior no representa exactamente un ideal, es más bien uno de los caminos para la concreción de la perspectiva dialéctica, desarrollada por Paulo Freire y asumida por Fe y Alegría, según la cual la fuerza de cambio está en la praxis, en la unidad indisoluble entre las prácticas y las teorías a través de la cuales los sujetos y colectivos actúan y transforman al mundo. Por supuesto, formas más concretas de correlación entre las prácticas y de fundamentación teórica a partir de los conceptos esenciales de Fe y Alegría es una tarea de desarrollo permanente, conforme los contextos van cambiando y este Movimiento continúe en la construcción de su propio pensamiento, en diálogo constante con la teoría social y ciertas corrientes teológicas.

En esencia, y como hemos ya mencionado en varias ocasiones, responder a dicha dificultad institucional es lo que da pertinencia y contenido a esta investigación; proceso de reflexión a través del cual se plantea un ejercicio de correlación entre educación popular y la praxis política de Fe y Alegría. En el siguiente apartado, entonces, retomaremos una a una todas las interpretaciones que hemos hecho acerca de los posibles significados de la incidencia a partir del pensamiento y la práctica de Fe y Alegría, pero manteniendo la correlación teórica entre dicha práctica y las categorías centrales de la educación popular y el concepto de hegemonía política de Antonio Gramsci y algunos elementos de la interpretación sobre la hegemonía de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. Desde esa correlación, como explicamos en el capítulo anterior, es posible re – interpretar la transformación como un proceso de articulaciones transitorias entre diversos sectores sociales en torno a nodos discursivos (que significamos como elementos del pensamiento auténtico popular) a través de los cuáles se irán superando ciertas situaciones de opresión y de desigualdad.



Praxis de cambio estructural

Hacia una re – significación del discurso institucional sobre la incidencia política en Fe y Alegría

En Fe y Alegría la incidencia pública es definida en esencia como una práctica organizacional no estrictamente educativa a la que se le atribuye intencionalidad y capacidad transformadora, (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000, 2004, 2008). Es importante recordar que en este Movimiento se distingue la incidencia y acción pública de la incidencia política. Pero la fundamentación principal de dicha distinción no refiere a alguna especificidad conceptual entre los términos, sino que debe ser interpretada como parte del esfuerzo de Fe y Alegría por posicionar la verdad teológica (el Evangelio es el camino hacia la transformación de las sociedades modernas) sobre cualquier opción política o ideológica que pueda ser compartida por las personas que hacen parte de la institución. Es decir, la incidencia tiene para Fe y Alegría fuerza de cambio no porque se alinea a tal o cual ideología o partido político, sino, sobre todo, porque a través de ella pueden emprenderse acciones que pueden generar cambios concretos en el sentido de construcción del Reino de Dios en la tierra; esto es: una sociedad en la que la posibilidad de satisfacción de las necesidades humanas no sea un privilegio de unos pocos sino un derecho que es exigido y se materializa en la existencia de las mayorías.

Por consiguiente, no puede afirmarse que este Movimiento pretenda desarrollar alguna especie de pensamiento político, pues en realidad, y al igual que gran parte de la Iglesia Católica, Fe y Alegría reflexiona y opera no con una propuesta definida de lo que debe ser la historia o la organización política, sino a través y siguiendo la orientación básica, de buscar organizaciones y estructuras sociales desde las cuales sea posible contribuir a cumplir la promesa de Dios: amor al prójimo, solidaridad, fraternidad, perdón y otra serie de conceptos harto desarrollados por la teología cristiana.

Desde lo anterior se entiende el por qué Fe y Alegría decidió (a diferencia de otros actores) denominar (entre 1998 y 2004) con el nombre de incidencia pública o acción pública (y no de incidencia política) aquella práctica que refería a la intención de actuar directamente como Movimiento en el cambio, la modificación o transformación de ciertas instituciones (leyes, políticas públicas) que dificultaban la concreción del Reino (una sociedad con justicia social) o para referirse también a aquellas acciones emprendidas que no se correspondían estrictamente con su misión institucional de brindar educación de calidad a los sectores más pobres de América Latina y el mundo.

En definitiva, la anterior es una de las principales razones por las que en Fe y Alegría la incidencia política se denomina acción o incidencia pública, sin que exista una diferencia importante en cuanto al contenido y/o la especificidad de dichas prácticas. Sin embargo, y recordando lo expuesto anteriormente, no se debe desconocer que esto también se debe a la prelación que este Movimiento da al concepto de lo *público* como orientación para la humanización (construcción de justicia y equidad) de la sociedad. Mencionamos que, incluso desde el P. Vélaz, para Fe y Alegría la construcción de lo común es una de las estrategias de transformación social, que tiene raíces en la doctrina del bien común desarrollada por la doctrina social de la Iglesia. Lo público hace referencia a lo colectivo, a un escenario social en el que los bienes considerados importantes por los sujetos y colectivos no se distribuyen desde el privilegio, sino que están disponibles y de libre acceso para todos y todas. Por tal motivo, la incidencia pública de Fe y Alegría se ha enfocado, en los últimos años y en línea con la idea de justicia educativa de su fundador, con la defensa de la educación como un bien público - común (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 323 – 356).

En todo caso, y más allá de esa centralidad de lo público como discurso de transformación, nombrar esta práctica como incidencia pública refleja también cierto pragmatismo institucional a través

del cual Fe y Alegría procura desvincularse de propuestas políticas radicales, es decir, de iniciativas o esfuerzos por la transformación estructural que pueden permitir avanzar sustancialmente hacia nuevos modelos de organización, diferentes del régimen hegemónico, caracterizado como neoliberal. En pocas palabras, la omisión de lo político dentro de la incidencia en realidad podría llevar a que esta práctica se asuma desde una actitud aséptica o conformista, lo que dificultaría que por medio de esta praxis realmente se construyan compromisos concretos con una intencionalidad transformadora (política) radical; en el sentido de oposición y construcción de propuestas de vida en sociedad diferentes al modelo hegemónico. Con ánimo de evitar lo anterior, en esta investigación se hace uso de manera deliberada del vocablo incidencia política, en lugar de incidencia o acción pública. Y, como he mencionado, cuando hablo de *incidencia política*, por tanto, me refiero a una praxis de transformación social que precisa ser fundamentada desde la educación popular y la teoría de cambio para descubrir en ella nuevas maneras de transformación y humanización de las sociedades modernas.

Claro lo anterior, es necesario enfatizar que cuando hablo de asumir el carácter político de la incidencia, me refiero a la necesidad de que Fe y Alegría aumente su compromiso y su participación en la construcción de alternativas económicas, políticas y sociales con relación al régimen hegemónico, siguiendo, incluso, con la línea de su inspiración en el Evangelio. No quiero decir con ello, que Fe y Alegría deba asumir o vincularse de manera específica con algún partido político o, incluso, con alguna propuesta política pre-determinada. Esto sí significaría un desconocimiento de la teología como principio fundante del Movimiento, esto es, con el entendimiento del cambio como un escenario en permanente construcción que encuentra su guía en la palabra de Dios. Ninguna opción política debe ser entendida entonces como una verdad dada e irrefutable. Sin embargo, fundamentarse en una verdad teológica no puede desembocar en una falta de compromiso con lo nuevo, con lo alternativo popular en tanto posibilidad de constituir órdenes sociales más humanos.

Retomando la argumentación, no parecen existir diferencias conceptuales importantes entre estas categorías (incidencia política o incidencia pública) y en ambos casos se alude hegemonícamente a la posibilidad de *incidir en las políticas públicas de los Estados o en la política adoptada por los organismos internacionales*, como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo, entre un sinfín de actores cuyas decisiones afectan de manera significativa la políticas regional y nacional de los países pobres de América Latina, Europa, Asia y África.

En línea de lo anterior repasemos cómo, desde inicios del siglo XXI, Fe y Alegría ha venido dando contenido a la incidencia política.

Año 2001.

[A través de este Plan Global] se busca el desarrollo y fortalecimiento de la Federación, aunando los esfuerzos y experiencias de las Direcciones Nacionales desde una óptica de integración de procesos, para el diseño y la ejecución de proyectos conjuntos, a fin de conseguir que Fe y Alegría se consolide como organización de desarrollo social con mayor incidencia en la educación pública latinoamericana y en la promoción de las comunidades locales donde realiza su acción. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000, p. 14)

Existe un camino muy bien definido de trabajo educativo sensibilizador efectuado por Fe y Alegría. De lo que trata ahora es de darlo a conocer de un modo público, buscando una mayor incidencia e impacto social. Se trata de afianzar y profundizar las relaciones locales, nacionales, regionales e internacionales, para tomar mayor fuerza como actor social en los países, y lograr más espacios de influencia en las instancias de negociación de políticas y decisiones. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2000, p. 102)

Año 2004.

Además del trabajo dirigido a la formación política de los beneficiarios de nuestros centros y programas, Fe y Alegría, como Movimiento, tiene un potencial enorme para influir en los procesos públicos a nivel no sólo nacional, sino también regional e internacional. Para ello es necesario tener un papel más influyente allí donde se toman las decisiones políticas y económicas. Fe y Alegría está llamada a colaborar en la transformación de las estructuras con esta presencia en ambos mundos: buscando el compromiso ciudadano de las personas a quienes servimos y promoviendo directamente cambios en las estructuras políticas, económicas y culturales. (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 309 - 310)

Por supuesto, existen algunos presupuestos importantes desde los cuales Fe y Alegría y otras instituciones (CEAAL, Caritas, OXFAM, JASS) han interpretado y dado un contenido más específico al verbo *incidir*. El primer supuesto teórico es que son los sujetos históricos y sociales quienes crean y cambian las estructuras a través de las cuales se organiza la vida en sociedad. Se reconoce, entonces, de la línea de Paulo Freire y otros pensadores críticos, que lo institucional – estructural no representa un orden inalterable que determina toda acción o pensamiento de los sujetos y colectivos. Esto, como vimos, es lo que en Fe y Alegría se define como entendimiento dialéctico de la realidad social, es decir, como la tensión dinámica entre sujeto – estructura, en tanto lo estructural condiciona el pensamiento y la acción individual, pero son los sujetos quienes tienen la fuerza creadora para dar origen a las estructuras.

De este primer punto de partida que da cuenta de la teoría implícita en el verbo *incidir*, se desprende que la incidencia política tiene como interés influir en las decisiones políticas de los Estados (y otros actores) en la perspectiva de generar cambios es-

tructurales. Sin embargo, hemos precisado anteriormente que un entendimiento de lo estructural asociado exclusivamente a lo legal - institucional es insuficiente para pensar procesos de cambio o la constitución de un nuevo orden social. En todo caso, y más allá de esta precisión sobre lo que significa el cambio estructural, a través de la incidencia política se reafirma la intención transformadora de Fe y Alegría, incluso se identifica por primera vez en este Movimiento un instrumento de acción, una práctica no educativa que puede contribuir en la transformación de las estructuras sociales. En este punto cabría recordar que desde su origen Fe y Alegría ha definido la transformación social como el establecimiento de una nueva sociedad, no excluyente, no opresiva.

Por consiguiente, la transformación, y la educación y la incidencia como medios para avanzar hacia ese objetivo, se vincula en la actualidad con el concepto de cambio de estructuras, aunque en la lectura de Fe y Alegría sobre dicha transformación persiste la perspectiva institucional - legal. Este alivio institucional sobre de la definición de cambio como el establecimiento de un nuevo orden social, permite sugerir, nuevamente, que Fe y Alegría es una institución con fines contrahegemónicos, esto al insistir en la necesidad de establecer formas nuevas de organización, diferentes al orden hegemónico. No obstante, ese fin contrahegemónico tiene diferentes matices y, sobre todo, ha encontrado un mayor desarrollo práctico en la propuesta educativa del Movimiento, la cual se vincula con la inspiración cristiana y el desenvolvimiento de la conciencia crítica como pasos necesarios para la acción transformadora. Y, a través de la cual, este Movimiento ha trabajado en alianza con un número significativo de actores sociales en la búsqueda de la concreción material de esa propuesta educativa para la emancipación.

Por el contrario, al momento de estudiar la incidencia política encontramos que es una práctica, que, a diferencia de lo educativo, no ha sido suficientemente “objeto” de análisis institucional desde la perspectiva de fundamentarla como una auténtica praxis

de transformación. Las evidencias más notorias de esto es el límite interpretativo con relación a lo estructural, la escasa correlación con los conceptos de la educación popular y la desconexión entre lo político y lo educativo. Por tal motivo, y a pesar de tener este interés contrahegemónico, Fe y Alegría no tiene aún un entendimiento claro sobre los límites y alcances transformadores de la incidencia. Eso es precisamente lo que buscamos poner en evidencia y a partir de esa necesidad proponer una re – significación de esta práctica que emerja de la correlación con los conceptos de conciencia crítica, estructura, entre otros. Re – significación que llevará a una comprensión de la praxis política desde una auténtica perspectiva de cambio; por lo tanto, re – significar también alude a la posibilidad de trascender el enfoque institucionalista vigente.

En esta línea, el énfasis histórico de la acción de incidencia de Fe y Alegría puede describirse como el interés de que los Estados y los organismos internacionales adopten y apoyen la perspectiva de avanzar hacia una educación universal de calidad. Ese enfoque puede definirse también como un *incidir* para la garantía de un derecho humano, por tanto, se trata, en su mayoría, de un ejercicio de exigibilidad de derechos que se fundamenta, como argumentamos anteriormente, en la lectura del pobre desde su dimensión económica, es decir, como aquel que es excluido de la dinámica socio productiva de su comunidad. Por lo tanto, la existencia y el cumplimiento de los derechos se convierten en un medio de superación de la pobreza, en una forma de construir equidad e igualdad social. Se observa, entonces, que este enfoque enfatiza en el carácter institucional/legal del ejercicio de incidencia pública, casi reduciéndolo, como en el P. José María Vélaz, a la exigibilidad jurídica de derechos.

La prelación histórica de esta perspectiva sobre la incidencia es lo que ha ocasionado que en el discurso organizacional de Fe y Alegría suela asociarse la incidencia política con la sostenibilidad institucional, pues este Movimiento se entiende a sí mismo como un actor relevante en el proceso de universalización de la educa-

ción de calidad. Por tanto, también incide a favor, o buscando garantizar, su propia viabilidad económico – financiera. De tal forma, y como hemos señalado anteriormente, es común que las personas que participan en las iniciativas de esta organización nombren como ejemplos destacados de incidencia política procesos a través de los cuales Fe y Alegría logró acordar con el Estado alguna destinación presupuestaria desde la cual financiar su operación organizacional, es decir, el mantenimiento de su personal directivo, administrativo o docente.

Para reafirmar lo anterior, veamos, por ejemplo, algunos testimonios recogidos en el marco de esta investigación.

Esto fue lo que mencionó Daniel Villanueva S.J. (Vicepresidente de Fe y Alegría España):

Las manifestaciones y los movimientos más fuertes que tenemos a nivel de incidencia es por los presupuestos y la financiación, no es por enfoques educativos, en el fondo muchas veces hoy en día no hay desajustes, digamos, en contenidos con la educación pública, en muchos lugares estamos más o menos de acuerdo con lo que se plantea y yo creo que en cambio sí que hay una dinámica de construcción de una narrativa por el derecho a la educación, no tanto a nivel nacional como a nivel internacional, en la que sí creo que Fe y Alegría tiene un aporte que dar y ahí todo lo que es ganar en escala, ganar en peso, ganar en alianzas, ganar en actores que nos apoyen nos hace más fuertes⁶⁰.

En la misma línea, estas fueron las palabras de Lucía Rodríguez (Integrante de la Comisión de Acción Pública de la Federación Internacional de Fe y Alegría):

⁶⁰ EN Villanueva S.J. Daniel, San Salvador (Salvador), 18 de octubre de 2019.

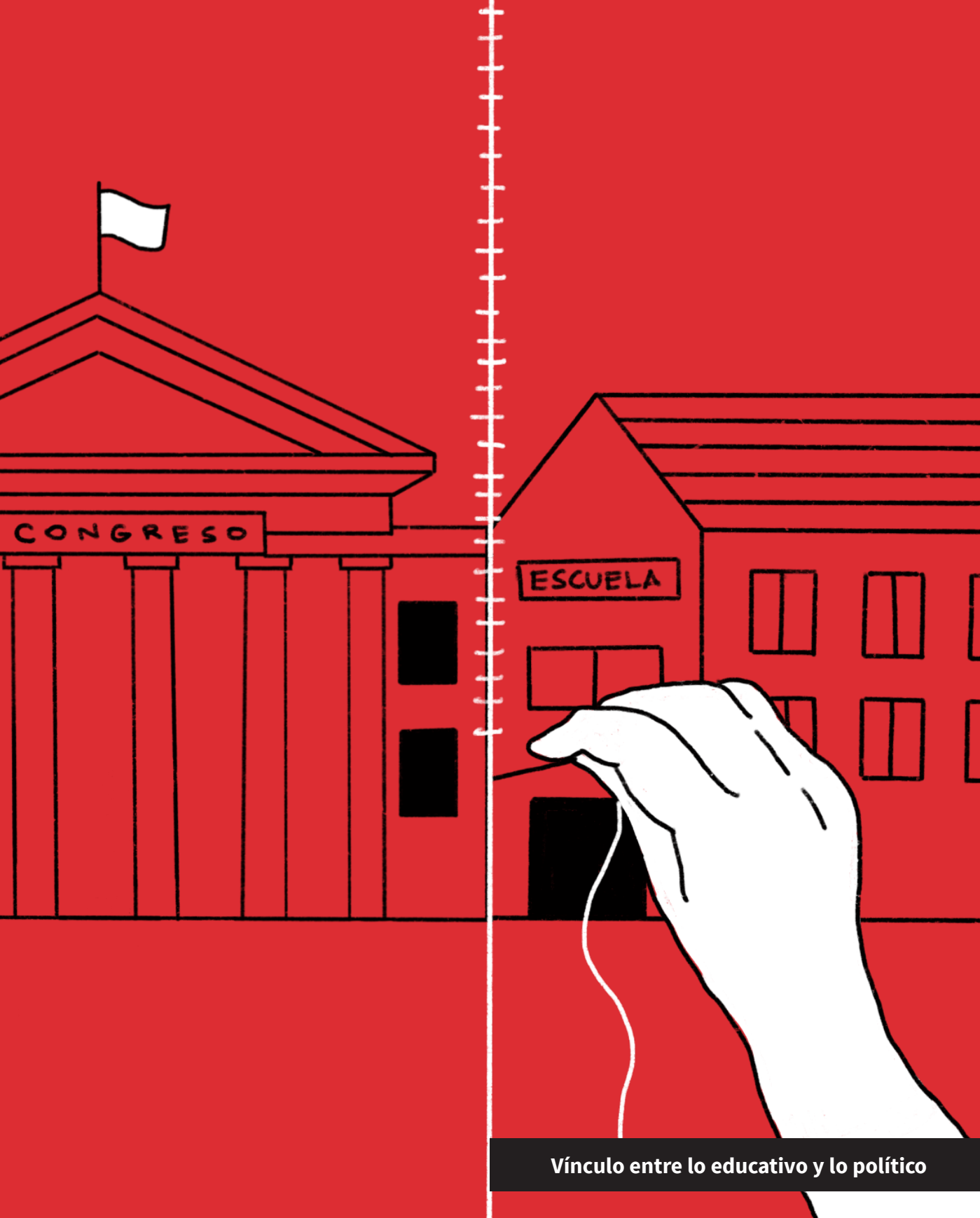
Lo que nosotros hacemos es, de las prácticas que tenemos en la escuela elaboramos propuestas para que se multipliquen en los sistemas públicos y para que el sistema público se apodere de ellas, (...). Fe y Alegría está dejando huella en los sistemas públicos y esa huella la dejamos desde la vida del centro; no es que tengamos un equipo de pedagogos y de teóricos de políticas públicas que están pensando en su despacho cómo mejorar y cómo hacer la próxima reforma educativa... Sino que es desde nuestra labor en el centro educativo desde donde estamos haciendo propuestas que quedan instaladas en los sistemas públicos⁶¹.

El testimonio de Sofía Gutiérrez coincidió con el de Daniel Villanueva S.J. y con el de Lucía Rodríguez. Esto fue lo que dijo Sofía (Responsable de Acción Pública de Fe y Alegría Guatemala):

En cuanto a estrategia de incidencia Fe y Alegría [Guatemala] desde el 2016 logró tener una ley que asegura la subvención presupuestaria para Fe y Alegría desde el Estado y esta ha sido una ley que ha beneficiado a poder ampliar la cobertura educativa especialmente en esta sección que te decía que es de nivel secundario. A partir de esto, pues, nosotros vimos las limitaciones que hay en cuanto al presupuesto, ¿verdad?, porque siempre, eh, se está enfocando en cuestión de salarios, incluso, en los pactos colectivos que hay con el Magisterio Nacional pero que no están beneficiando la calidad educativa, entonces a partir de eso se generó una alianza con las Universidades Jesuitas de Centroamérica y con las Fe y Alegrías también de Centroamérica para poder generar, esa, bueno, realizar esa investigación que arrojará un poco la idea de cómo se invierte en educación, especialmente en educación secundaria (...)⁶².

⁶¹ EN Rodríguez Lucía, Cerrillo Lucila, Camacho Yerko, San Salvador (Salvador), 14 de octubre de 2019.

⁶² EN Gutiérrez, Sofía, virtual, 8 de octubre de 2019.



Vínculo entre lo educativo y lo político

Podemos afirmar que esta idea de la incidencia como medio de fortalecimiento institucional tiene una importancia significativa en el pensamiento y en el discurso de las personas que hacen parte de esta institución. Y además que ese sentido de la incidencia como camino de pervivencia de Fe y Alegría conlleva a que esta organización asuma una posición de liderazgo social y político que puede ejercer cierta presión en los sectores populares, pues desde este enfoque institucionalista los intereses de Fe y Alegría como organización parecen ser equivalentes y/o representar las propias búsquedas populares. Lo que conduce, en definitiva, a posicionar el interés de pervivencia institucional como parte de proceso de liberación de los pobres. Sin embargo, asumir al pobre o a lo popular como sujeto histórico significa que son ellos los verdaderos protagonistas del cambio, por tanto, ninguna institución se hace indispensable en sus procesos de emancipación. Se trata, en ultimas, de remarcar que este enfoque institucionalista sobre la incidencia desconoce en últimas al pobre como sujeto de transformación, por consiguiente, no logra relativizar la importancia y la participación de Fe y Alegría en las luchas por la transformación social y, sobre todo, no es coherente con una auténtica propuesta educativo popular.

Por supuesto, este hecho alerta sobre posibles sesgos futuros al momento de definir u operar desde la perspectiva de incidencia política, pues su interpretación hegemónica actual no sólo parece referir al interés de ganar influencia en el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas públicas sino a la propia viabilidad financiera de Fe y Alegría. Lectura desde la cual se difumina aún más una definición de la incidencia política en tanto práctica contrahegemónica de transformación social.

En todo caso, el énfasis interpretativo, histórico y actual, sobre la incidencia política refiere en Fe y Alegría a la creación y garantía de derechos y leyes desde las cuales universalizar la educación de calidad. Una vez definido esto, este Movimiento de Educación Popular ha identificado qué medios son necesarios para avanzar

hacia dicho fin. Y, en realidad, existen importantes avances en Fe y Alegría en cuanto la identificación de herramientas o instrumentos para la incidencia política, por ejemplo, la investigación aplicada, la difusión mediática del mensaje de justicia educativa, la creación de foros o plataformas para que desde espacios públicos sea posible *sensibilizar* a diferentes actores sobre esta problemática y la pertinencia de la propuesta, entre otros. Incluso, el lobby o cabildeo también es entendido como un medio de incidencia política, (Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008, pp. 291 – 357)

Como hemos mostrado, este significado institucional de Fe y Alegría sobre la incidencia política reconoce la importancia de los sujetos en la transformación social y, de hecho, entiende la realidad social como producto de la tensión entre sujeto y estructura. Incluso, define que el contenido de la incidencia debe permitir la materialización de una nueva visión sobre el orden social. Sin embargo, esta definición institucional no logra incorporar un entendimiento de los procesos de cambio como resultado del desarrollo de la conciencia crítica de los sujetos. Y, sobre todo, aún no consigue correlacionar la práctica de incidencia con la perspectiva del pobre como sujeto histórico de cambio social; en otras palabras, la incidencia política aún no se fundamenta como práctica/acción contrahegemónica a través de la cual la cultura popular se puede convertir en la orientación y guía para el establecimiento de nuevas formas de organización que permitan la superación de ciertos límites sociales como la pobreza, la exclusión de las mayorías y la destrucción del ambiente.

A modo de conclusión: resignificación del concepto de incidencia política desde el pobre como sujeto de transformación social y desde el concepto de hegemonía política

En el capítulo anterior expusimos los principales conceptos a través de los cuales la incidencia política podría reflexionarse y definirse como práctica de transformación social desde la teoría de la educación popular. Según esto, la incidencia no sólo referiría a la posibilidad de influir en la construcción de políticas públicas, sino, sobre todo, sería una praxis de creación de conciencia crítica, como lo es la educación desde una perspectiva liberadora.

Paulo Freire (2005; 1990) conceptualizó la conciencia crítica como un proceso a través del cual los sujetos y los colectivos transitan de una situación de desconocimiento sobre su fuerza creadora y transformadora hacia un estado en el que logran comprender aquellas situaciones que impiden su humanización e identifican los medios para superarlas. El desenvolvimiento de la criticidad significa, en otras palabras, que hombres y mujeres entienden su aquí y su ahora como una realidad susceptible de ser modificada. Este reconocimiento es fundamental, según esta teoría, para que hombres y mujeres actúen sobre lo real concreto, buscando desde su praxis la constitución de una realidad social en la que no sean oprimidos.

En *Pedagogía del oprimido* (2005), se recuerda insistentemente en que este proceso de concientización, a través del cual los individuos devienen de objetos a sujetos, no representa una nueva dominación. Es decir, la liberación de los pobres no significa que estos se convertirán en los nuevos opresores. Aunque los sectores populares puedan experimentar el deseo de oprimir, en algún momento del desenvolvimiento de su conciencia. Deseo que desaparecerá en la medida en que su criticidad aumente y su pensamiento se vuelva auténtico, en el sentido de emerger y significar la superación de la construcción entre oprimido y opresor.

Por eso Paulo Freire aseguró que libertad de los oprimidos es la libertad de todos y todas, esto es, podemos decir que entendió, ya lo hemos mencionado, al pobre como sujeto de transformación y humanización (Freire, 2005). La conciencia crítica, por tanto, es sustancial a los procesos de cambio. Debe decirse que desde Freire los procesos educativos con intencionalidad liberadora han intentado asumir el desenvolvimiento de la criticidad, dado que el hecho pedagógico es entendido como cuestionamiento de la realidad y como camino de construcción racional sobre lo real– concreto.

En todo caso, la conciencia crítica es medio de transformación en tanto permite a los sujetos y colectivos comprender su realidad y encontrar los medios para superar la opresión. Sin embargo, su mayor fuerza de cambio proviene de ser un pensamiento liberador, al nacer de la tensión dialéctica entre dominadores y dominados. Ahora, ¿desde qué práctica puede desenvolverse la criticidad? En principio desde la educación, pero en general es un atributo que puede ser desarrollado en el transcurso de cualquier práctica social, como la incidencia política. Por consiguiente, la incidencia política sería un proceso mediante el cual los sujetos y colectivos identifican con claridad aquellos límites concretos que impiden su humanización y definen las estrategias o medios desde los cuales superarlos, además, por supuesto, de una práctica institucional a través de la cual Fe y Alegría procura posicionar en espacios políticos y sociales su propuesta de transformación educativa, aunque esto último no sea lo esencial ni dé a la incidencia su auténtica energía transformadora. Desde esta dinámica se irá constituyendo un pensamiento popular, el cual servirá de orientación y guía para la constitución de órdenes sociales humanizadores.

Por supuesto, y una vez identificadas las condiciones que limitan la libertad de los sujetos y los medios para trascenderlas, se hará necesario que los sujetos y colectivos actúen sobre lo real – concreto. La incidencia política es entonces un proceso de acción fundamentado en un auténtico pensamiento popular. Sobre esto,

cabe recordar que en la teoría de cambio (Freire, Gramsci, Laclau y Mouffe) acción es sinónimo de organización y movilización popular. Idea que se reafirma en el principio teológico desde el cual Fe y Alegría entiende su misión, pues la acción y la organización es una tarea histórica del sujeto teológicos, es decir: de los pobres.

Lo mismo podríamos decir de la conciencia: el pensamiento auténticamente liberador es la visión de mundo de los oprimidos, pero esto no quiere decir que solo los pobres puedan desarrollar una conciencia crítica para la liberación. El principio de universalidad de la fe cristiana debe llevar a asegurar que la criticidad es una especie de atributo susceptible a ser desarrollado por cualquier grupo social, sin importar sus características socio – económicas. Aunque, por supuesto, asumiendo que el pobre es el sujeto a través del cual se concreta la acción de Dios sobre el mundo. En otras palabras, la conciencia es una cualidad susceptible de ser desarrollada por aquellas personas que han gozado de privilegios, pero esto no significa que sea a través de los deseos y anhelos de los sujetos y colectivos privilegiados que se concretará la promesa de amor de Dios sobre el mundo. Si no, y como hemos ya argumentado, por medio de la cultura popular, de los sueños, de las esperanzas y de la visión de mundo de los oprimidos.

Camilo Torres (1998) llamó conversión al proceso mediante el cual los sujetos que históricamente han gozado de privilegios, y han generado opresión, logran asumir desde la coherencia el compromiso de construir una nueva sociedad. Estos principios doctrinales, nos llevan a sugerir que la incidencia política debe también ser entendida como vehículo de conversión, como medio para concientizar a los opresores acerca de la necesidad de un proceso liberador y, uno de sus objetivos, será el procurar comprometerlos en la construcción de nuevas formas de organización social, más justas y equitativas. Por consiguiente, la incidencia política trasciende los procesos de exigibilidad de derechos o de influencia en las decisiones de los Estados es, sobre todo, un pro-

ceso mediante el cual se asume el pensamiento popular como la fuente, el origen de la sociedad nueva.

Concluimos, entonces, que el fin último de la incidencia política será el de posicionar la concepción de mundo popular como la guía para la estructuración política, económica y social de las sociedades modernas. Y no sólo para su estructuración, sino como guía, formal o informal, de la praxis del hombre sobre el mundo. Es decir, como fuente de toda reflexión y acción sobre lo real – concreto. Esto es lo que Antonio Gramsci denominó hegemonía o lucha contrahegemónica, la prelación de una concepción de mundo, o una combinación de ellas, como origen para la definición y la construcción de la unidad política, económica y moral de las sociedades. (Gramsci, 1981). Ahora, hemos visto también que son las acciones comunes, colectivas las que generan la fuerza necesaria para transformar ciertas situaciones de opresión. Es por esto por lo que el pensamiento popular debe entenderse como el origen discursivo desde el cual establecer articulaciones hegemónicas (Laclau y Mouffe, 2004), proceso de creación de identidad que permitan que sujetos y colectivos, sin necesidad de pertenecer a una misma condición socio – económica, se articulen y a través de su acción procuren superar los límites sociales que impiden el establecimiento de sociedades en las que las necesidades humanas sean centro de cualquier decisión económica o política. Esto es lo que Laclau y Mouffe (2004) llaman unidades discursivas para las articulaciones hegemónicas. O puntos nodales.

El anterior es el significado de la incidencia política como una auténtica praxis de transformación, en una palabra: como práctica para la construcción de hegemonía popular.

Por otro lado, hemos indicado que la incidencia política puede contribuir al desenvolvimiento de la conciencia crítica. Deben sí clarificarse los medios a través de los cuales la educación liberadora se vincula con los procesos de incidencia, dotándolos, por ejemplo, de contenido auténticamente liberador al ser producto del

pensamiento popular que ha emergido como resultado del hecho cognoscente. En todo caso, asumir la incidencia como una práctica de transformación social, exigirá a organizaciones como Fe y Alegría superar el sesgo institucional desde el cual incidir es sinónimo de política pública.

Esto significará, por supuesto, la posibilidad de continuar construyendo pensamiento institucional desde, pero más allá de la herencia teórica del P. José María Vélaz. Y, sobre todo, la posibilidad de continuar un proceso de re – significación y acción por la transformación social desde la incidencia política, en tanto instrumento de construcción de hegemonía popular. En todo lo anterior, un nuevo sentido para la práctica de incidencia desde una perspectiva fundamentada en la educación popular y que, por tanto, se corresponde con la búsqueda de Fe y Alegría de reflexionar y actuar a partir de una auténtica visión transformadora.



Hegemonía popular

Conclusiones generales

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.

Como mencioné, el método dialéctico sirvió a este pedagogo brasileiro, 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, económi-

ca 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.

Sin embargo, Freire entendió lo dialéctico como la naturaleza ontológica de lo social, por eso, su importancia no se reduce al momento de pensar el binomio sujeto – estructura, sino que permea toda categoría o concepto por medio del cual se procura una explicación o una descripción del mundo social, cultural y político. Claro esto, fui precisando, en los anteriores capítulos, no sólo que el sujeto tiene dentro de sí (en su pensamiento y en su acción) la energía para superar límites como la pobreza, la desigualdad y la exclusión, sino aquellos medios concretos para el cambio, los cuales fueron identificados en su mayoría, y de forma complementaria, siguiendo a Paulo Freire y a Antonio Gramsci.

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.

Siguiendo con la dialéctica, recalqué en la importancia de entender el cambio como resultado de la relación entre pensamiento y acción. Por tal motivo, procuré precisar que la educación como práctica de libertad contribuirá en la transformación en tanto es espacio de desenvolvimiento de la criticidad. Su principal aporte está en participar de la creación de aquellas condiciones para el surgimiento de un auténtico pensamiento popular. Condiciones que tienen que ver con el establecimiento de vínculos dialógicos durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, la necesidad de valorar la cultura popular y contribuir a consolidarla y ponerla en diálogo crítico con otras tradiciones culturales e, incluso, y cuando la situación es de extrema opresión, acompañar a los pobres en su proceso de autodescubrimiento como sujetos históricos y sociales.

Allí el resumen del aporte de la acción educativa que, como mencionó el mismo Paulo Freire, es una práctica completamente necesaria para la transformación, pero no suficiente. Sus límites radican en que la educación no tiene una acción directa sobre aquellas estructuras sobre las que se cimenta la opresión y la desigual-

dad. Ese tipo de acciones deberán ser emprendidas por el propio sujeto histórico: los pobres o los sectores populares. Quienes por medio de la organización y la movilización empezarán o continuarán una acción directa sobre el mundo material – estructural. Acción que analizarán, que aprehenderán, objetivándola en ejercicios de lectura crítica, la cual les permitirá precisar las fortalezas y los límites de sus esfuerzos concretos de transformación. A su vez, la conciencia se verá enriquecida, ampliada, por medio de la organización y la movilización. A esa relación dialéctica entre pensamiento y acción se le denomina praxis. Y cabe recordar que en la praxis de los sujetos históricos de transformación se encuentra la energía para el cambio (Freire, 2001, 2005, 2011).

Clara la importancia de la conciencia crítica y de la acción, sugerí, abordando de forma directa mi problema de investigación, que las prácticas de transformación deben vincularse con el desenvolvimiento de la criticidad y fomentar la acción directa sobre el mundo. Esto quiere decir que interpreto, en su acepción mínima, la incidencia como una práctica para el desenvolvimiento de la conciencia crítica (la constitución de sujetos históricos que se conocen a sí mismos y conocen su realidad y quienes, además, construyen un nuevo pensamiento liberador) y como un medio para actuar sobre las estructuras que generan opresión, pobreza y desigualdad. En pocas palabras, como una práctica para fomentar la organización y la movilización popular.

El lector recordará que dado el actual énfasis institucional de la incidencia política (esta práctica se asocia sobre todo con la reforma o la creación de leyes o propuestas de creación o modificación de política públicas), estas relaciones entre criticidad – acción e incidencia tienen, de hecho, muy poco desarrollo dentro de la educación popular. A esa correlación entre la práctica de incidencia y los conceptos de dicha pedagogía es lo que llamo *fundamentación de la incidencia*, en el sentido de resignificarla para descubrir en ella una auténtica energía de cambio. Ese el esfuerzo y el interés

principal que subyace en esta investigación. En todo caso, y partiendo de esa acepción mínima que vincula a la incidencia con la criticidad y la acción sobre las estructuras, procuré avanzar un paso más y describir el proceso mediante el cual los sectores populares pueden no solo organizarse y movilizarse sino generar articulaciones hegemónicas amplias a través de las cuales sean superados ciertos límites sociales que los oprimen y deshumanizan.

Tuve, entonces, que analizar la teoría general (no solo la que precisa la contribución de lo educativo) que intenta explicar cómo y porqué cambian las sociedades, para esto recurrí mayoritariamente a Antonio Gramsci, también a Ernesto Laclau, a Chantal Mouffe y a Theotonio Dos Santos. Ya he dicho que a través de estos pensadores se ha podido avanzar en la resignificación de la educación popular como una práctica también transformadora que contribuye a fortalecer el pensamiento popular y la constitución de una nueva hegemonía en el marco de los sistemas democráticos participativos (Torres; Morrow, 2004).

Debo decir, a este punto, que estudiar y analizar parte de la teoría crítica que intenta explicar el cambio me llevó a otra conclusión: en Fe y Alegría, y en general en la mayoría de movimientos de educación popular, e incluso dentro de los intelectuales vinculados con esa corriente crítica, existen dificultades y ambivalencias conceptuales al momento de explicar, describir o argumentar un entendimiento amplio acerca de cómo se transforman las sociedades, en la perspectiva, de nuevo, de humanizar un mundo caracterizado por la desigualdad y la injusticia.

Quiero decir, en pocas palabras, que desde la educación popular se necesita avanzar hacia una comprensión más general, más integral, en la teoría y en la práctica, acerca de los procesos de cambio y transformación. Esto, sin embargo, es entendible, porque el foco de análisis histórico en esta corriente educativa ha estado en definir y en precisar la contribución de la educación en la construc-

ción de nuevos mundos posibles. Y sobre esto sí hay muchos avances: cada vez hay más consistencia en la asunción de la teoría de la conciencia de Paulo Freire y se insiste, por ejemplo, en la dialéctica entre teoría y práctica, entre otras conclusiones.

Pero, me pregunto, ¿podremos seguir precisando el aporte de la educación en la libertad de los oprimidos si aún somos débiles en nuestra comprensión sociológica e histórica acerca de cómo han cambiado y/o pueden cambiar las sociedades? Esa debilidad puede constatare, en el caso de Fe y Alegría, en una ambivalencia notoria al momento de definir la dimensión estructural de la sociedad y a un olvido de lo que en palabras de Antonio Gramsci es la dinámica de relación de fuerzas y, en definitiva, de la constitución de la verdadera energía transformadora: las superestructuras complejas o, lo que es lo mismo, el fortalecimiento de una ideología popular que logre y tenga la energía necesaria para movilizar la acción de miles de personas en torno a una idea o una causa común y compartida.

En la educación popular no es claro, entonces, este abordaje directo y analítico sobre la gran parte de la teoría de cambio y, por tanto, aún es necesario seguir identificado con precisión las posibles implicaciones que estos análisis tendrían para una praxis educativa que se define en esencia como un proceso político - pedagógico.

Conociendo ese vacío, he intentado proponer un análisis de este tipo recurriendo a Antonio Gramsci y a otros teóricos críticos no ortodoxos. De ese ejercicio de correlación, entre la teoría del cambio y la teoría de la educación popular, he extraído la mayoría de las conclusiones que presento en el desarrollo de la investigación. Para mí, entonces, ha ido un trabajo intelectual muy fructífero.

Pero, por supuesto, soy consciente de los límites que el tiempo y las propias capacidades me imponen. Por tanto, insisto en concluir en que este tipo de abordajes analíticos siguen siendo necesarios y que, incluso, es necesario diversificarlos, contrastar y

relacionar la teoría de la educación popular con otra serie de pensadores que tienen propuestas nuevas y actualizadas acerca de los procesos de transformación en las sociedades modernas. Estoy pensando, por ejemplo, en la necesidad de dialogar con Arturo Escobar, Boaventura de Sousa Santos, Hugo Zemelman y otros tantos intelectuales que han logrado sintetizar (y avanzar) una tradición de pensamiento crítico que aún conserva las mismas preguntas: ¿cómo podemos desde la educación, o desde cualquier praxis social, hacer del mundo un lugar menos injusto y desigual? De hecho, ¿cómo podemos contribuir a que exista justicia socio – ambiental?; y, consecuentemente, ¿cómo avanzamos hacia una relación más armónica y menos destructiva no sólo en nuestras interacciones como seres humanos sino en el conjunto de relaciones que establecemos con la naturaleza y el entorno?

El hecho es que través de ese análisis acerca del cambio y la contribución de la educación en los procesos de transformación, fui precisando también una serie de conceptos que me sirvieron al momento de analizar el discurso y la práctica de incidencia en Fe y Alegría. De tal forma, precisé las causas de lo que denominé es un límite interpretativo al momento de caracterizar dicha práctica; esto es: la existencia de un enfoque institucional desde el cual la incidencia parece ser sinónimo de lobby, de deseo de ganar influencia en las esferas en las que se toman o estructuran las políticas públicas o las acciones de los Estados u organismos internacionales. Logré constatar, entonces, que la incidencia es mayoritariamente entendida y ejecutada como un equivalente de construcción o reforma de políticas o leyes.

Ya he mencionado también que desde mi experiencia personal en los procesos de cambio y en consonancia con el debate teórico – académico respectivo; reformar o crear una ley no debería ser entendido como una iniciativa de auténtica transformación social. Probablemente sí como un arreglo institucional transitorio a través del cual se busca mejorar ciertas condiciones materiales de las poblaciones

más pobres. Mencioné, también, que en el desarrollo de este estudio (y otros) he logrado constatar teóricamente que el cambio estructural no es necesariamente sinónimo de reforma legal o política.

Todo lo contrario, desde hace más de cien años (incluso esta discusión fue retomada por Paulo Freire y Antonio Gramsci) una serie de intelectuales críticos han argumentado la ineficacia de lo que ellos mismos llaman la corriente *reformista*. La ineficacia se explica, en síntesis, en que este tipo de reformas no suelen tener sostenibilidad social y comunitaria, pues son promovidas, en general, por agentes externos o que no son en definitiva el auténtico sujeto de cambio, esto es: la población pobre o los sectores populares. En otras palabras, la reforma puede volver a “objetivar” a las mayorías, prescribiéndoles qué pensar y cómo actuar y desconociendo, por tanto, que es el pueblo (o lo pobres) el sujeto histórico de transformación, en cuyo pensamiento y praxis sobre el mundo se haya la energía para la constitución de sociedades más humanas.

Incluso, la ineficacia de las reformas también radica en que son una especie de medidas o concesiones, podríamos decir, con cierto enfoque paliativo, a través de las cuales ciertos sectores sociales buscan aliviar escenarios de tensión (y conflictividad) social, mejorando, por ejemplo, algunas condiciones materiales (incluso, aumentando la participación) de los sectores pobres y oprimidos. Estas medidas, diríamos, de emergencia paliativa no logran realmente transformar la vida en sociedad, pues generalmente no afectan la forma, los instrumentos y los mecanismos de marginación e injusticia. No logran, en síntesis, transformar aquellas estructuras sobre las que se fundamentan las dinámicas de opresión y de desigualdad.

Por lo tanto, he descubierto que este límite teórico-práctico al momento de entender y definir la incidencia política tiene varias causas:

1. Se explica por un vacío teórico ya mencionado; la necesidad de más análisis correlacional entre la educación popu-

lar y la teoría general sobre el cambio social. Lo que sugiere, también, la necesidad de que instituciones como Fe y Alegría avancen en reflexiones y diálogos organizacionales que aborden este tipo de preguntas y permitan continuar clarificando sus fundamentos teórico – prácticos

2. Se explica, a su vez, en tanto la incidencia política es una práctica relativamente nueva, que emerge a comienzos del siglo XXI, en una época en la que los movimientos e intelectuales vinculados con la educación popular se cuestionaron acerca de la validez y la pertinencia histórica de seguir pensando la educación y cualquier praxis social desde la perspectiva de la transformación. Pues el socialismo había colapsado y se había cuestionado la revolución como hecho fundante de nuevos ordenes sociales. En pocas palabras, la incidencia política emerge en un contexto histórico y teórico en el que se cuestionaba la validez de aquellas ideas e iniciativas que defendían transformaciones profundas, pues dicho cambio solía asociarse exclusivamente con el socialismo o la revolución

3. Sin embargo, y pese a lo anterior, a comienzos del siglo XXI dentro de la corriente de la educación popular, como vimos, se reafirmó una intencionalidad política de transformaciones profundas, pues el neoliberalismo (la estructura económica) había conllevado a una mayor desigualdad y exclusión

4. Debido, entonces, a una trayectoria teórico y práctica relativamente reciente, y a un contexto histórico no del todo claro que complejizó la pregunta sobre la transformación social y los medios para alcanzarla, la incidencia política empezó a vincularse mayoritariamente con las reformas de tipo legal o político

5. Probablemente, todo lo anterior condujo a que no fuera clara la necesidad de correlacionar la incidencia política con los propios conceptos de la educación popular, buscando a

través de dicha correlación un significado más profundo por medio del cual la incidencia empezara a ser descrita, en tanto se fijaran sus límites y alcances, como una auténtica praxis de transformación

En esta línea, ya he concluido, que la incidencia es praxis de cambio en tanto través de ella se puede fomentar la construcción de conciencia crítica, de organización y movilización, de acción crítica sobre el mundo y, mayoritariamente, la consolidación del pensamiento popular, desde la perspectiva de fortalecer visiones de mundo alternativas al régimen hegemónico actual.

Lo que quiere decir que la incidencia deberá ser entendida como una práctica para facilitar la generación de articulaciones amplias y transitorias (podríamos decir alianzas) que contribuyan a fijar la identidad de diversos sujetos sociales en torno a una nueva visión de mundo (o superestructura como lo llamó Antonio Gramsci); visión que, como argumentamos, emergerá como parte del proceso de criticidad de los sectores populares. Fijar esa identidad y generar esas uniones conducirá a que se establezcan objetivos de transformación común; causas compartidas en cuya concreción se avanzará hacia el establecimiento de una sociedad más humana, justa y equitativa.

En síntesis, entiendo la incidencia política como praxis de transformación en tanto es una práctica que contribuye a la construcción de hegemonía popular.

Por lo tanto, la posibilidad de generar articulaciones amplias entre diversos actores sociales en torno a puntos nodales, o discursos, que contienen dentro de sí una nueva visión de mundo, es lo que hace de la incidencia política una práctica (contra)hegemónica. Esto es: una práctica a través de la cual se busca que la cultura popular, contraria a una cultura de opresión fundamentada en el egoísmo, la opresión y la destrucción del entorno, se constituya como la

visión de mundo hegemónica o, para decirlo de otra forma, en la visión cultural sobre la que se orienta la estructuración y la vida en sociedad. Con relación a la estrategia contrahegemónica he mencionado que, dentro de Fe y Alegría, como en otros casos, existe una tensión: pues la praxis de este Movimiento emerge de un contexto institucional bastante complejo, en el cual existen pocos consensos sólidos con relación a la fundamentación teórico – práctica. Todo lo contrario, lo que encontramos son alivios, arreglos transitorios que facilitan la operacionalización y la acción institucional.

Lo anterior quiere decir que la práctica de Fe y Alegría puede ser caracterizada como contrahegemónica y como no contrahegemónica. Pues pueden constatarse ejemplos, evidencias de alianzas amplias entre Fe y Alegría y organizaciones civiles de orden campesino o indígena a través de las cuales se procura instaurar una nueva forma de relacionamiento económico o de visión de mundo respecto a la interacción hombre – naturaleza. Sin embargo, y pese a ello, hay acuerdos y acciones comunes con actores que podemos decir hacen parte del modelo económico y político hegemónico, grandes empresas textiles, bancos, incluso los propios Estados.

Pero, en realidad, la mayor dificultad no está en este tipo de alianzas con otros, las cuales incluso pueden ser leídas como articulaciones hegemónicas, en el sentido de uniones entre diversos actores sociales en torno a una nueva comprensión de lo político – social. La dificultad mayor para definir a Fe y Alegría como una institución que busca la consolidación contrahegemónica es que en esta institución no existe un consenso, un acuerdo amplio, con relación a las estrategias de transformación social. Existe sí, como vimos, un acuerdo mínimo respecto de la transformación como la búsqueda y la concreción de una sociedad que se organiza y se inspira en los valores cristianos, en constante diálogo con las culturas populares, para definir sus patrones de relacionamiento y estructuración. Sin embargo, ¿cómo hacerlo?, ¿qué estrategia de acción política y de acción educativa conducirá a ese inédito viable como

lo llamó Paulo Freire? Al momento de definir estos medios de transformación es cuando los consensos se hacen cada vez más escasos; exceptuando estas verdades de voz en cuello que vinculan a la educación, muchas veces de forma discursiva y no necesariamente práctica, con la conciencia crítica y la organización popular.

Incluso, en la actualidad, como vimos, en Fe y Alegría persiste una perspectiva que se acerca al desarrollismo o una visión del derecho como garantía para la consolidación del modelo liberal. Existe también, por supuesto, una comprensión más cercana al pensamiento dialéctico y a la comprensión del pobre como sujeto de transformación. Por tanto, en la documentación institucional se encuentran llamados, énfasis en la necesidad de contribuir en el fortalecimiento de la cultura popular o, en otras palabras, se define la misión como la posibilidad y el intento de participar en el surgimiento de un pensamiento auténtico que inspire y fundamente el cambio.

¿Cuál es el origen de esas tensiones? Podríamos decir, más allá de la diversidad necesaria, que esas tensiones tienen lugar porque aún hacen falta diálogos amplios y profundos sobre los contenidos teóricos, conceptuales y teológicos sobre los que se fundamenta Fe y Alegría, en tanto obra de educación popular de inspiración cristiana que procura abrirse y establecer diálogos con la tradición de pensamiento crítico y con otras religiones, espiritualidades y culturas. Aunque también es cierto que han existido este tipo de diálogos, pero quizá no con suficiente profundidad y constancia.

Por otro lado, hay razones más prácticas o pragmáticas que han acentuado este tipo de tensiones, muchas de ellas tienen que ver con la alta movilidad de aquellas personas que dirigen al Movimiento, pues en Fe y Alegría hay cambios permanentes de corta periodicidad con relación a sus directores, coordinadores y educadores, lo que dificulta el fortalecimiento de un pensamiento organizacional fundamentado, pues muchas de estas nuevas personas necesariamente no tienen una formación consistente en estas perspectivas transformadoras educativas y políticas.

Todo ello para decir, que luego del análisis histórico - teórico que he hecho sobre Fe y Alegría, la educación popular y las teorías de cambio, concluyo que este Movimiento de Educación Popular y Promoción Social tiene rasgos contrahegemónicos que deberían ser acentuados y definidos por sus directores y coordinadores, luego de constatar que una auténtica educación popular se basa y se fundamenta en la posibilidad de constituir a los sectores pobres como los sujetos de cambio, es decir, como aquellos en cuya visión de mundo y acción sobre él se concretará el advenimiento de una sociedad nueva. Esa es otra de mis tesis o conclusiones generales: la necesidad de superar este tipo de tensiones en Fe y Alegría, - y su definición como una obra contrahegemónica -, no con ánimo de eliminar la diversidad, sino de fundamentarla en torno a una comprensión común y profunda de una praxis educativa y política que busca el posicionamiento de nuevas formas de ver el mundo y de estructurarlo.

En esa línea, la incidencia podrá ser entendida, entonces, como una práctica que tiene vínculos necesarios con el proceso educativo liberador. Esto debido a que es en el hecho pedagógico en donde se irá concretando un auténtico pensamiento popular, una nueva visión de mundo no depredadora y no fundamentada en ese conjunto de ideas, valores y prácticas actualmente hegemónicas que han profundizado la opresión y la pobreza. En este punto es necesario destacar que en la actualidad en Fe y Alegría parece existir una desconexión entre práctica educativa y práctica política. Espero mi propuesta de resignificación sobre la incidencia contribuya a ir conectando con más claridad lo político y lo educativo. En dicha articulación, por supuesto, se irá fortaleciendo la praxis institucional y de transformación de Fe y Alegría.

Por otra parte, y tomando como experiencia lo que significó que José María Vélaz S.J. dejara la dirección de este Movimiento, fortalecer la praxis conducirá a un replanteamiento o a una serie de ajustes con relación a la forma en la que Fe y Alegría se organiza, se estructura y opera como institución que co - produce conocimiento

(junto con los sectores populares y otros actores) sobre la realidad para posteriormente contribuir a concretarlo en contextos y realidades muy diversas. No es mi intención, por supuesto, sugerir aquí una re – organización institucional, sólo tengo el interés de señalar que fortalecer la praxis de transformación conlleva necesariamente a preguntarnos por las estructuras organizativas de nuestras instituciones, con ánimo de consolidar nuestra misión de cambio social y de renovarlas constantemente para aliviar la presión, la violencia, que pueden ejercer sobre los sujetos que pretendemos acompañar en sus procesos de liberación.

Pues, como mencioné, en algunas ocasiones, sobre todo si partimos de este enfoque institucional con relación a la incidencia, la institución parece asumir una representación plena de los intereses y anhelos populares, lo que contradice el presupuesto del pueblo como el auténtico sujeto de transformación social. Por consiguiente, concluyo que es necesario que nos sigamos haciendo este tipo de preguntas: ¿cómo se vinculan las organizaciones sociales con los sujetos populares?, ¿existe en realidad un liderazgo dialógico, por parte de como actores como Fe y Alegría, que se fundamente en los anhelos y las búsquedas populares?, ¿las estructuras y planes de las organizaciones facilitan este tipo de liderazgo institucional?; o, por el contrario, ¿profundizan en una falsa representación de los sectores populares, de su pensamiento y de su visión sobre el mundo?

Deseo recordar, además, que este nuevo entendimiento sobre la incidencia, que emerge de la correlación entre dicha práctica con la teoría de cambio y con la teoría de la educación popular, no excluye otros sentidos y significados que se han ido construyendo históricamente sobre el hecho de *incidir*. Todo lo contrario, busca integrarlos y proyectarlos hacia un horizonte auténticamente transformador desde el cual se pueda contribuir al establecimiento de una hegemonía popular en el siglo XXI, esto es, una sociedad que se guía y se organiza desde una nueva visión de mundo (o mejor, desde nuevas

visiones de mundo) que tiene como fuente de origen la conciencia de los sectores populares.

Lo que he venido narrando hasta ahora constituye el conjunto de las principales conclusiones de este estudio. He ido construyéndolas paulatinamente y alimentándolas de conclusiones parciales. Por ejemplo, he constatado que en Paulo Freire se encuentra una lectura de lo popular que trasciende la idea de las mayorías y que vincula, entonces, a dicho concepto con el sujeto histórico de cambio. Por tanto, hablar de educación popular no es equivalente a hablar de educación para las mayorías o de educación para superar la pobreza material, sino que se hace referencia a una educación que acompaña y contribuye a que los sectores populares se consoliden como sujetos históricos, es decir, como aquellos en cuya acción y visión de mundo se encuentran las orientaciones para la humanización de la sociedad.

En el análisis histórico – conceptual de la educación popular he encontrado también que Fe y Alegría es una iniciativa educativa que no ha sido estudiada a profundidad y que, por tanto, es necesario seguir precisando el lugar (su aporte) que tiene este Movimiento en la historia de la educación popular. Lo mismo con el caso del P. José María Vélaz: su pensamiento no ha sido suficientemente abordado y estudiado como parte del proceso de constitución de esta pedagogía crítica en América Latina. Tampoco hay mucha luz acerca de los vínculos, el diálogo entre Fe y Alegría y la Compañía de Jesús, en la perspectiva de clarificar el lugar que ocupó y actualmente ocupa esta obra en una institución con más de cinco siglos de historia y cuyo carisma se ha caracterizado como educativo.

Interrogantes similares emergen al momento de profundizar en la inspiración cristiana de Fe y Alegría y en general cuando se procura abordar la relación entre cristianismo y educación popular: hay un tema, entonces, que queda pendiente en esta materia: ¿cómo es que la educación popular en su conjunto asume la visión

cristiana de la liberación?, ¿qué otras experiencias hay de ello además de Fe y Alegría?, ¿se puede hablar de diálogo interreligioso al interior de la educación popular?, ¿qué ejemplos existen de este tipo de diálogos?

Sobre lo anterior debo remarcar que este Movimiento es ante todo una obra educativa que tiene, sí, inspiración cristiana, cuyo hito es el Concilio Vaticano II y parte del magisterio eclesial subsiguiente a dicho evento, así como parte de la teología de la liberación. Sin embargo, esa inspiración no significa que Fe y Alegría se fundamente con suficiente claridad en la teología, sino que la enuncia y la asume como guía y orientación para su acción educativa. Sin que podamos asegurar, entonces, que haya una correlación desarrollada entre esta obra y una serie de principios o categorías teológicas; existe sí su enunciación en tanto horizonte inspirador y de trabajo común hacia una comprensión de la realidad social como algo sujeto de ser transformado de acuerdo al anuncio del Evangelio y teniendo como centro de acción a los pobres, en tanto sujetos teológicos, esto es: como aquellos a través de los cuales se concretará la promesa divina de amor al prójimo. Dado lo anterior, concluyo que este tipo de diálogos también son necesarios, construcción de conocimiento que llevará a fortalecer la fundamentación teórico – práctica de Fe y Alegría con relación a la teología cristiana, teniendo como horizonte un posible diálogo interreligioso en aquellos países africanos o asiáticos que tienen diversas y diferentes tradiciones espirituales y religiosas.

En síntesis, he procurado ir dejando preguntas, no solo conclusiones, a lo largo de esta investigación que espero motiven y sean la semilla de nuevos estudios desde los cuales podamos seguir precisando la contribución de la educación y las acciones no educativas en los procesos de emancipación de las sociedades modernas. En una palabra: que continúen en el esfuerzo de re - significar la transformación social en el siglo XXI.

Anexos

Anexo 1. **Ficha Técnica: Entrevistas y Grupos Focales** **2019 - 2021**

Como mencioné, entre 2019 y 2021, busqué la forma de dialogar sobre la incidencia política con algunas personas vinculadas con Fe y Alegría y/o con la educación popular. Sus testimonios, ideas y experiencia fueron de mucha importancia para que pudiera precisar los alcances de esta práctica y, sobre todo, para ir descubriendo los elementos necesarios para re – significarla como una auténtica praxis de cambio social. Sólo puedo agradecer el tiempo de estas personas, su generosidad para conmigo y su entrega y compromiso por construir un mundo más justo.

Esta es la información detallada sobre con quién hablé, cuándo y sobre qué temas. Otra forma de decirlo: esta es la ficha técnica de las entrevistas y grupos focales realizados durante esta investigación.

Entrevistas y grupos focales realizados

5 entrevistas presenciales con expertos en educación popular (2019)

2 entrevistas presenciales con personas de Fe y Alegría vinculadas con el tema de incidencia política (2019 - 2020)

9 entrevistas virtuales con personas de Fe y Alegría vinculadas con el tema de incidencia (2019 - 2021)

3 grupos focales presenciales con personas de Fe y Alegría vinculadas con el tema de incidencia (2020)

Instrumentos aplicados

2019: guía entrevista semi – estructura para expertos

2019: guía entrevista semi – estructura investigación temática en Fe y Alegría

2019: guía entrevista semi – estructura temáticas priorizadas en Fe y Alegría

2021: guía entrevista cerrada sobre el P. José María Vélaz

Fecha de la entrevista o grupo focal	Propósito General	Persona(s) Entrevistadas(s)	Organización	Duración	Tipo de instrumento
Febrero 12 2019	Diálogo sobre la actualidad EP Diálogo sobre el problema de investigación	Marco Raúl Mejía	Planeta Paz, Colombia	1.30 horas	Entrevista semiestructurada <i>Guía a Expertos</i>
Febrero 14 2019	Diálogo sobre la actualidad EP Diálogo sobre el problema de investigación	Alfonso Torres Carillo	Universidad Pedagógica de Colombia	32 minutos	Entrevista semiestructurada <i>Guía a Expertos</i>
Febrero 18 2019	Diálogo sobre la actualidad EP Diálogo sobre el problema de investigación	Beatriz Borjas	Federación Internacional Fe y Alegría	1.04 horas	Entrevista semiestructurada <i>Guía a Expertos</i>
Febrero 25 2019	Diálogo sobre la actualidad EP Diálogo sobre el problema de investigación	Josefina Vigil	Centro de Investigación y Acción Educativa Social, Nicaragua	58 minutos	Entrevista semiestructurada <i>Guía a Expertos</i>
Marzo 03 2019	Diálogo sobre la actualidad EP Diálogo sobre el problema de investigación	Alfredo Ghiso	Universidad de Antioquia, Colombia	1.10 horas	Entrevista semiestructurada <i>Guía a Expertos</i>

Fecha de la entrevista o grupo focal	Propósito General	Persona(s) Entrevistadas(s)	Organización	Duración	Tipo de instrumento
Septiembre 17 2019	Diálogo sobre la actualidad de Fe y Alegría Diálogo sobre el problema de investigación	Sabrina Burgos	Fe y Alegría Colombia Responsable Acción Pública	1.26 horas	Entrevista semiestructurada <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>
Septiembre 17 2019	Diálogo sobre la actualidad de Fe y Alegría Diálogo sobre el problema de investigación	Hisela Culqui Mirella Uehara	Fe y Alegría Perú Responsable de Comunicación y Acción Pública	1.08 horas	Entrevista semiestructurada <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>
Septiembre 18 2019	Diálogo sobre la actualidad de Fe y Alegría Diálogo sobre el problema de investigación	Alcides Portillo	Fe y Alegría Paraguay Responsable de Acción Pública	55 minutos	Entrevista semiestructurada <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>
Septiembre 23 2019	Diálogo sobre la actualidad de Fe y Alegría Diálogo sobre el problema de investigación	Christian Ubilla	Fe y Alegría Ecuador Responsable de Acción Pública	58 minutos	Entrevista semiestructurada <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>
Septiembre 24 2019	Diálogo sobre la actualidad de Fe y Alegría Diálogo sobre el problema de investigación	Juan Pablo Rayo	Federación Internacional de Fe y Alegría Líder de la Iniciativa Red de Jóvenes	1.06 horas	Entrevista semiestructurada <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>
Septiembre 27 2019	Diálogo sobre la actualidad de Fe y Alegría Diálogo sobre el problema de investigación	Carmina de la Cruz	Fe y Alegría Bolivia Responsable de Acción Pública	1.11 horas	Entrevista semiestructurada <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>
Octubre 8 2019	Diálogo sobre la actualidad de Fe y Alegría Diálogo sobre el problema de investigación	Sofía Gutiérrez	Fe y Alegría Guatemala Responsable de Acción Pública	53 minutos	Entrevista semiestructurada <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>

Fecha de la entrevista o grupo focal	Propósito General	Persona(s) Entrevistadas(s)	Organización	Duración	Tipo de instrumento
Octubre 8 2019	Profundización en el diálogo sobre el problema de investigación	Daniel Villanueva S.J.	Fe y Alegría España Vicepresidente de Entreculturas	37 minutos	Entrevista semiestructurada <i>Guía temáticas priorizadas en Fe y Alegría</i>
Octubre 8 2019	Profundización en el diálogo sobre el problema de investigación	Fernando Anderlic	Fe y Alegría Argentina Director Nacional	16 minutos	Entrevista semiestructurada <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>
Octubre 14 2019	Profundización en el diálogo sobre el problema de investigación	Lucía Rodríguez Lucila Cerrillo Yerko Camacho	Entreculturas – Responsable Acción pública Federación Fe y Alegría – Líder Iniciativa de Género Fe y Alegría Bolivia – Subdirector Nacional	1.15 horas	Grupo focal <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>
Octubre 15 2019	Profundización en el diálogo sobre el problema de investigación	Antonio Pérez Esclarín Irma Mariño Saúl León Miguel Molina	Fe y Alegría Venezuela – Formador Fe y Alegría Perú – Directora Escuelas Rurales Fe y Alegría El Salvador – Ex – Director Nacional Fe y Alegría Honduras – Director Nacional	1.04 horas	Grupo focal <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>

Fecha de la entrevista o grupo focal	Propósito General	Persona(s) Entrevistadas(s)	Organización	Duración	Tipo de instrumento
Octubre 15 2019	Profundización en el diálogo sobre el problema de investigación	Miquel Cortés S.J. Antônio Tabosa S.J. Carminha de la Cruz Beatriz Borjas Juan Pablo Rayo	Fe y Alegría Guatemala– Director Nacional Fe y Alegría Brasil – Director Nacional Fe y Alegría Bolivia– Responsable de Acción Pública Federación Internacional Fe y Alegría – Líder Iniciativa de Formación Federación Internacional Fe y Alegría – Líder Iniciativa de Red de Jóvenes	1.04 horas	Grupo focal <i>Guía investigación temática en Fe y Alegría</i>
Junio 6 2021	Profundización en el diálogo sobre el P. Vélaz, fundador de Fe y Alegría	Antonio Pérez Esclarín	Fe y Alegría Venezuela Formador Escritor	Entrevista escrita	Entrevista cerrada de profundización sobre P. Vélaz
Junio 9 2021	Profundización en el diálogo sobre el problema de investigación	Lorena Coy	Fe y Alegría Guatemala Participó de un proceso de incidencia en dicho país	35 minutos	Entrevista abierta sobre proceso de incidencia en Guatemala

Anexo 2.

Guía Entrevista Semi – Estructura Consulta con Expertos en Educación Popular (2019)

Propósito

Ampliar la información sobre los debates actuales con relación a los principales temas de la investigación

Duración: Máximo 2.00 horas

Comienzo de la entrevista

Presentación personal

Apartado 1: Debates actuales sobre educación popular

De acuerdo con la consulta bibliográfica, adelantada en el marco de la investigación, se identificó que alrededor de los años 90's una serie de autores cuestionaron la utilidad de la educación popular como propuesta educativa, dada su incapacidad de alcanzar los objetivos planteados – relacionados con la transformación social - y a un contexto globalizado que, luego de la caída de la Unión Soviética, cuestionaba la viabilidad de las utopías no liberales.

De acuerdo con esto:

- ¿Considera que la educación popular como propuesta educativa sigue teniendo vigencia? Puede explicar su respuesta
- ¿Cuáles, considera, son los debates actuales en torno a la educación popular como propuesta educativa? ¿Por qué?

En 1996, la Revista Nómadas, publicó un artículo del profesor Marco Raúl Mejía, con el título de Educación popular hoy: entre su refundación o su disolución. En él, el profesor Mejía, postuló una

serie de tareas que se debían cumplir, con el ánimo de refundar la educación popular:

Quiero proponerle, que hablemos de algunas de estas tareas, con el ánimo de conocer su opinión sobre su cumplimiento o no a la fecha.

Recomposición de la identidad de la educación popular

Según el profesor Mejía, los diversos orígenes históricos de la educación popular cuestionaban su identidad. Por tanto, pedía reflexionar sobre esto y constituir una nueva identidad, sobre la base de un núcleo histórico común que permitiera definir nuevos temas y horizontes de acción para la educación popular.

- A la fecha, ¿considera que se ha avanzado en esto?

Preguntas relacionadas:

- ¿Cuál sería ese núcleo histórico común?
- ¿Cuál ese nuevo horizonte y cuáles esos nuevos temas?
- ¿Diría que este es un tema aún abierto o ya solucionado?

Construir un campo de saber práctico – teórico

Para 1996, una de las preocupaciones del profesor Mejía, se relacionada con el vacío de producción de conocimiento dentro de la educación popular. Por tanto, llamada a avanzar en la sistematización de las experiencias y en la construcción de un saber abstracto que se nutriera de la realidad, pero que, a su vez, avanzara en su conceptualización.

Como se sabe, esta metodología (la sistematización de experiencias) ha sido hartamente reflexionada por Óscar Jara Holliday y por Movimientos como Fe y Alegría y el CEAL, sin embargo:

- ¿Cuál es su opinión con relación a ello? ¿La sistematización de experiencias ha llenado ese vacío de conocimiento?

Preguntas relacionadas

- ¿A la fecha conoce de otras metodologías, diferentes a la sistematización de experiencias, para construir ese conocimiento que logre recoger los desafíos y resultados de las iniciativas de educación popular en clave de transformación social?
- Volviendo al tema de la sistematización, ¿podría recomendarnos algunos ejemplos de este esfuerzo metodológico, bien sea por su rigurosidad, alcance o cualquier otro atributo que usted considere importante?

Construir lo educativo de la educación popular

Al parecer, en la década de 1980, algunas iniciativas de educación popular soslayaron lo educativo a lo político. Esto quiere decir, que la reflexión sobre los métodos de enseñanza, así como la innovación pedagógica, quedó en un segundo plano; al dársele mayor importancia a temas organizativos de base y a los esfuerzos de concientización política – muchas veces en clave socialista- entre otros ejemplos.

Con relación a ello:

- ¿Cómo describiría la relación actual entre educación popular y política?

Preguntas relacionadas:

- Entonces, ¿Qué deberíamos entender por política cuando nos referimos a este concepto en el marco de la educación popular?

Respecto a la pregunta anterior, hace alrededor de 20 años que Fe y Alegría y el CEAAL, vienen discutiendo el vínculo entre incidencia política (concepto que, como se sabe, empieza a usarse recurrentemente desde 1990, por el Tercer Sector y las Organizaciones Sociales) y educación popular... Se ha leído, entre otros aspectos, como la posibilidad de modificar o influir en el marco legal (política pública) que orienta la educación a nivel nacional e internacional. Por tanto,

- ¿Cuál es su lectura respecto al uso del concepto de incidencia política en clave de educación popular?

Pasemos ahora al tema educativo.

Voy a mencionarle algunos aspectos que considero relevantes...

En un Congreso de Fe y Alegría, celebrado en 1993, se llegó a la conclusión que “la tarea educativa en el campo de las culturas le queda grande a la escuela”.

Otros autores, en ese sentido, han dicho que la educación popular no puede darse en la escuela, al ser esta un instrumento de transmisión de los valores de la hegemonía dominante, es decir, valores que son causa de la opresión, la pobreza y otros flagelos humanos.

De fondo está, el antiguo debate entre escuela, educación no formal y educación informal.

- ¿Cuál es su opinión sobre la actualidad de este debate?; ¿Qué lugar le daría hoy a la escuela en el marco de la educación popular? Y ¿cuál, a la educación no formal e informal?

Preguntas relacionadas

- ¿Cómo deberíamos entender, según su opinión, la relación entre educación no formal y educación popular?

El profesor Alfonso Torres Carillo, ha dicho, en su texto La educación popular: trayectoria y actualidad, que uno de los elementos comunes a cualquier iniciativa de educación popular es la intención transformadora. Es decir, la educación popular busca la transformación social, esto es: superar condiciones de pobreza, fortalecer lazos comunitarios o emprender cualquier actividad en la línea de la satisfacción a necesidades comunitarias.

No obstante, recientemente, el sociólogo Boaventura de Sousa Santos, ha alertado sobre la necesidad emplear lo que él llama la teoría de la traducción al momento de hablar de la transformación y la emancipación social. Lo que quiere decir, vinculando esto con la Educación popular, que los esfuerzos pedagógicos deberían estar orientados no sólo a fomentar la transformación social, sino a leerla en clave de los deseos y anhelos particulares de cada comunidad, esto es: partiendo de una traducción – quizá en clave cultural - de su esas esperanzas y búsquedas particulares.

- ¿Qué opinión le merece lo anterior?, ¿Qué se debería entender en la actualidad por transformación social?

Apartado 2: Preguntas de triangulación sobre los presupuesto e ideas de la investigación doctoral

El objetivo general de la investigación es analizar la relación entre educación popular, incidencia política y transformación social.

Por otra parte, uno de los intereses de la investigación se relaciona, entre otros aspectos, con la necesidad, antes señalada, de continuar en el esfuerzo de producir conocimiento que dé cuenta de los avances y desafíos de la educación popular, como concepto y praxis.

Por tanto:

Se parte de siguiente supuesto: la tarea de “construir un proceso investigativo coherente con la educación popular”, (Mejía, 1996) sigue siendo, como posiblemente siempre lo sea, un objetivo aún no alcanzado.

Esto quiere decir que resta seguir llenado vacíos de investigación, uno de los cuales se relaciona con la medición rigurosa de los efectos de las iniciativas de educación popular, formales y no formales, en clave de transformación social.

Sobre lo anterior:

- ¿Qué opinión le genera esta idea base?
- A grandes rasgos, ¿qué otros vacíos de investigación usted identifica en la actualidad con relación a la educación popular?

El segundo supuesto, es que, con la educación no formal, en la línea de la discusión actual sobre transformación y emancipación social – dinamizada sobre todo por Boaventura de Sousa Santos –, y en el marco de la hegemonía neoliberal, se avanza más (respecto de la escuela) en la consecución de los objetivos de la transformación y emancipación social.

- ¿Qué opinión le genera esta idea?
- ¿La ve oportuna en la actual coyuntura teórica y práctica?
- ¿Qué riesgos identifica al momento de defender este supuesto?

Para justificar lo anterior, se ha propuesto diseñar un instrumento de medición, que incorpore elementos cualitativos y cuantitativos, y que permita estimar qué tanto se avanza, bien comparando la educación formal con la educación no formal, o concentrándose en una única modalidad, en la consecución de los objetivos transformadores.

- ¿Considera que esta propuesta es oportuna?, ¿por qué sí, por qué no?
- ¿Según usted que aportaría este ejercicio a la discusión actual sobre educación popular?
- ¿Qué riesgos identifica al momento de defender esta propuesta?
- ¿Qué riesgos identifica al momento de realizar esta propuesta?

Por otra parte, se intuye que la incidencia política, como concepto, permite:

- Conciliar la tensión entre política y pedagogía al interior de la educación popular
- Avanzar en el ejercicio de operacionalizar un conjunto de variables para medir o estimar los objetivos asociados a la transformación social
- ¿Qué opinión le genera esta idea?
- ¿Qué riesgos identifica al momento de defenderla?

Finalmente, y partiendo de lo que hemos discutido hasta el momento, y del objetivo, ideas e intenciones asociadas a la investigación:

- ¿Qué recomendaciones generales de investigación podría tener para el proyecto?
- ¿Le surge alguna idea, intuición u orientación que desee compartir?
- ¿Nos recomendaría alguna fuente escrita que considere de máxima importancia?
- ¿Nos recomendaría algún experto o autor que considere de máxima importancia?

Esperamos contar con su visto bueno para seguir compartiendo con usted los avances de esta investigación y alguna inquietud que pueda presentarse.

Anexo 3.

Guía Entrevista Semi – Estructura Investigación Temática a Personas de Fe y Alegría (2019)

Aspectos generales de la entrevista

Objetivo: hallar temas generadores – con los cuales construir el instrumento a aplicar en El Salvador, fase del trabajo de campo que se realizará la tercera semana de octubre de 2019.

Duración: tiempo estimado 40 minutos.

Modalidad de implementación: virtual o presencial .

Aspectos generales de implementación: el entrevistador realizará primero la pregunta abierta principal, dará tiempo al entrevistado para responder, si es necesario contra preguntará. Luego, formulará las preguntas adicionales. En caso de que el entrevistador considere que las preguntas adicionales ya han sido contestadas, se deja a su criterio la opción de omitir dichas preguntas.

Estructura: se han diseñado una serie de preguntas abiertas principales; junto a las cuales hay preguntas adicionales que profundizan o dan una nueva perspectiva a la pregunta principal.

Preguntas

- De acuerdo con su opinión, ¿cuáles son los principales desafíos (situaciones problemáticas) del contexto nacional que se relacionan con la labor de Fe y Alegría en su país?

- En línea de lo anterior, ¿cuáles son según usted los principales desafíos para Fe y Alegría en ese contexto, en ese entorno país?

Pregunta(s) Adicional(es)

- ¿Qué otros desafíos pueden enfrentar Fe y Alegría en su país, desea añadir algo más?
- De acuerdo con su conocimiento, ¿de qué forma o formas Fe y Alegría hace frente a esos desafíos?

Pregunta (s) adicional (es)

- ¿Qué acciones o estrategias de Fe y Alegría, en el sentido de hacer frente a esos desafíos, destacaría? ¿Por qué?
- En su opinión, ¿cuáles son los desafíos (situaciones problemáticas) del contexto de América Latina que se relacionan con la labor de Fe y Alegría en esa región?

Pregunta (s) adicional (es)

- De tal forma, para usted: ¿cuáles son los principales desafíos para Fe y Alegría en la región?
- En línea de lo anterior y según su conocimiento, ¿de qué forma o formas Fe y Alegría hace frente a esos desafíos en América Latina?

Pregunta (s) adicional (es)

- ¿Qué acciones o estrategias de Fe y Alegría, en el sentido de hacer frente a esos desafíos, destacaría? ¿Por qué?

Volvamos a su país...

- Podría comentarme, según su opinión, ¿cuál es el propósito o los propósitos de Fe y Alegría en su país?

Pregunta (s) adicional (es)

- En ese sentido, ¿cuál sería el propósito principal de Fe y Alegría? ¿Por qué?
- Qué significado y/o sentido le da usted a la siguiente frase: <<Fe y Alegría tiene una propuesta de educación popular para la transformación social>>.

Pregunta (s) adicional (es)

- Por tanto, ¿qué quiere decir transformación social dentro de Fe y Alegría?
- Según usted, y de acuerdo con su conocimiento sobre su país y América Latina, ¿cree que hoy es necesaria una transformación social? ¿Por qué?
- En línea de lo anterior, ¿de qué forma o formas Fe y Alegría contribuye en el proceso de transformación social?
- Destacaría algún tipo de acción de Fe y Alegría en esa perspectiva transformadora. ¿Por qué?
- Según usted, ¿qué se entiende por educación popular dentro de Fe y Alegría en su país?

Pregunta (s) adicional (es)

- En ese sentido y de acuerdo con su experiencia: ¿recuerda algún taller y/o algún documento en el cuál el tema de educación popular haya sido trabajado de manera especialmente enriquecedora dentro de Fe y Alegría? ¿Por qué?
- ¿Puede recodar una persona dentro de Fe y Alegría (o que haya sido parte del Movimiento) que haya o esté trabajando este tema a profundidad?
- Según usted, ¿qué se entiende por acción pública dentro de Fe y Alegría?

Aspectos importantes

Tratar de fijar una periodicidad con relación al tema de acción pública dentro de Fe y Alegría.

- Por ejemplo, ¿recuerda cuándo se comenzó a hablar de este tema y/o por qué emergió el interés en torno a esa temática?
- De acuerdo con su conocimiento ¿han variado en el tiempo las definiciones sobre acción pública dentro de Fe y Alegría?

Pregunta (s) adicional (es)

- ¿Destacaría alguna experiencia concreta de acción pública liderada por Fe y Alegría, en su país o en otra parte de América Latina? ¿Por qué? ¿Alguna otra experiencia que quiera destacar?
- En su opinión, y además de usted, ¿qué persona (s) hoy vinculada (s) (o anteriormente vinculadas) con Fe y Alegría de su país o en América Latina conoce (n) a profundidad el tema de acción pública?
- Según usted, ¿qué se entiende por incidencia política dentro de Fe y Alegría?

Aspectos importantes

Tratar de fijar una periodicidad con relación al tema de incidencia política dentro de Fe y Alegría.

- Por ejemplo, ¿recuerda cuándo se comenzó a hablar de este tema y/o por qué emergió el interés en torno a esa temática?
- De acuerdo con su conocimiento ¿han variado en el tiempo las definiciones sobre incidencia política en de Fe y Alegría?

Pregunta (s) adicional (es)

- ¿Destacaría alguna experiencia concreta de incidencia política liderada por Fe y Alegría, en su país o en otra parte de Amé-

rica Latina? ¿Por qué? ¿Alguna otra experiencia que quiera destacar?

•En su opinión, y además de usted, ¿qué persona (s) hoy vinculada (s) (o anteriormente vinculadas) con Fe y Alegría de su país o en América Latina conoce (n) a profundidad el tema de incidencia política?

•De acuerdo con lo hablado sobre acción pública e incidencia política ¿qué semejanzas y/o diferencias podrían destacarse entre ambos conceptos? O según su opinión, ¿refieren a lo mismo?

Pregunta (s) adicional (es)

•Le pido disculpas si siente que estoy repitiéndole preguntas, pero quiero precisar: de acuerdo con su opinión, ¿cuál es el tema principal o los temas principales de fondo cuándo se habla de acción pública?

•En esa misma línea, ¿cuál es el tema principal o los temas principales de fondo cuándo se habla de incidencia política?

•Hemos hablado del contexto nacional y latinoamericano, de lo que significa la transformación social, la educación popular, la acción pública y la incidencia política.

Quiero que tengamos esas ideas en mente... (retomar una o dos ideas mencionadas anteriormente por el entrevistado). Ahora, de acuerdo con lo que hemos venido conversando sobre estos temas, voy a preguntarle su opinión sobre el rol que deberían desempeñar algunos actores involucrados en el proceso educativo.

Por tanto, de acuerdo con su opinión sobre el tema de la realidad de su país y de América Latina, la transformación social, la educación popular, la acción pública y la incidencia política:

• ¿Cuál debería el rol de la y/o las funciones de la escuela en el proceso educativo?

• ¿Cuál debería ser el rol y/o las funciones del educador popular?

• ¿Cuál debería ser el rol y/o las funciones del educando en el proceso educativo?

- ¿Cuál debería ser el rol y/o las funciones de los padres – madres de familia en el proceso educativo?
- ¿Cuál el de la comunidad en la que se encuentra en centro educativo?
- ¿Tendrían algo que aportar lo líderes sociales – comunitarios en el proceso educativo? ¿De haberlo, cuál sería su rol?

Finalmente

- En su país o en general en América Latina, ¿destacaría alguna organización (diferente a Fe y Alegría) o persona que según usted sea un referente importante al momento de hablar de educación popular, acción pública y/o incidencia política?
- ¿Qué organización (es)? ¿Qué persona (s)?

Se cierra agradeciendo el tiempo de la entrevista y la disposición para responder a las preguntas.

Anexo 4.

Guía Entrevista Semi – Estructura Investigación Temáticas Priorizadas a Personas de Fe y Alegría (2019)

Investigación sobre la relación teórico – práctica entre educación popular e incidencia política en Fe y Alegría.

Guía para trabajo en grupos focales y entrevistas

(octubre 2019: El Salvador)

Contextualización previa

- El facilitador comenta el objetivo de la sesión, esto es: hablar, desde la experiencia y la práctica de la incidencia política y la acción pública en el marco de la educación popular de Fe y Alegría, de la relación que podría existir entre educación popular e incidencia política y acción pública.
- Es un tema de investigación no resuelto que se sigue indagando; el presupuesto básico es que todavía no hay límites claros, tampoco un lenguaje común y compartido, al momento de hablar de acción pública e incidencia política dentro de Fe y Alegría.
- Por tanto, se parte del supuesto que son nociones, categorías que se siguen construyendo dentro de Fe y Alegría y en ese sentido ese también es el aporte de la investigación; acercarse con rigor académico a investigativo a la discusión sobre incidencia política y acción pública dentro de Fe y Alegría.
- Por otro, y para precisar el problema de investigación, el facilitador deberá indicar que éste se relaciona con la posibilidad de pensar la incidencia política en el marco de la propuesta de

transformación social de la educación popular. Es decir, nos preguntamos si ¿desde 1990 la educación popular sigue defendiendo la transformación social o ha centrado sus esfuerzos exclusivamente en la posibilidad de incidencia política? Esa es una manera de comunicar con ustedes cuál es el nudo principal que esta investigación está intentando desenredar.

- Por último, hay que mencionar que el ejercicio de grupo focal busca el debate, confrontar las experiencias e ideas de las personas invitadas. Este diálogo no busca un consenso.

Facilitador: decir que las primeras intervenciones tienen como objetivo relacionar la vida, la experiencia personal de cada uno, es decir, los intereses y búsquedas particulares, con su práctica profesional y humana dentro de Fe y Alegría. En otras palabras, situarnos como sujetos particulares dentro de la obra Fe y Alegría. Además, esta pregunta también tiene el objetivo de darnos a conocer entre nosotros, de conocer la vida y experiencia de las personas con las que dialogamos, aunque es muy probable que varios de los presentes ya hayan coincidido en otros espacios, incluso que sean amigos.

Podrían relatar, ¿cómo se vincularon a Fe y Alegría? ¿qué motivos personales o intereses los condujeron y los siguen manteniendo dentro de Fe y Alegría?

Indicaciones

Identificar menciones de los participantes a temas como:

- acción pública
- incidencia política
- política
- transformación social

Esto con el propósito de retomarlos más adelante.

Hemos compartido parte de nuestra experiencia en Fe y Alegría, de nuestras motivaciones y búsquedas personales y profesionales, de acuerdo con el relato que hemos construido, creo vale la pena preguntarles ¿por qué la propuesta de educación popular de Fe y Alegría sigue teniendo vigencia hoy en América Latina?

Preguntas relacionadas

- ¿Qué se entiende por educación popular?
- ¿Qué busca la educación popular?
- ¿Qué desafíos hay a nivel región a los que Fe y Alegría debería responder?
- ¿Por qué en la región hay pobreza, exclusión, violencia? ¿Cuáles son las razones de ser?
- ¿Cuál es la visión de futuro sobre Fe y Alegría en la región?

Es muy común oír que uno de los propósitos de la educación popular es <<dar voz a los oprimidos>>, respecto a eso quiero preguntarles ¿qué sentido le estamos dando a esa afirmación en la experiencia actual de Fe y Alegría?

Preguntas relacionadas

- ¿Ha cambiado con los años el sentido que usted le da a esa frase?
- ¿Quiénes son hoy los oprimidos?
- ¿Cómo se da voz a los oprimidos?
- ¿Cuál sería el propósito de dar esa voz a los oprimidos?
- ¿Cómo se vincula la labor de la escuela en ese esfuerzo de dar voz a los oprimidos?

En Fe y Alegría se suele oír la expresión: otro mundo es posible. Me pregunto ¿qué sentido le damos hoy a esa frase dentro del Movimiento?, ¿cuál es ese otro mundo posible? y ¿cómo construir hoy desde la educación popular otros mundos posibles?

Preguntas relacionadas

- ¿Ha cambiado con los años el sentido que usted le da a esa expresión?
- ¿Hay qué cambiar estructuras?, ¿cuáles?, ¿cómo?
- ¿Hay que cambiar a los sujetos?, ¿por qué?, ¿de qué forma?, ¿cómo?
- ¿Cuál es el rol de Fe y Alegría en esa búsqueda de otros mundos posibles?
- ¿Cuál debería ser el rol de la escuela en esa búsqueda de otros mundos posibles?
- ¿Cuál el del estudiante?
- ¿Cuál el del docente?

Voy a leerles un fragmento de una entrevista que realizamos a una persona vinculada con Fe y Alegría en América Latina; el ejercicio que les propongo es leer este fragmento, para que después de dicha lectura, compartamos la opinión que nos genera; si, por ejemplo, estamos de acuerdo o en desacuerdo con su contenido y por qué, si deseamos añadir algo o contradecir algo, etc.

A la pregunta de ¿cuál es el principal desafío que enfrenta hoy Fe y Alegría en su país? El entrevistado respondió:

“Como desafío principal yo pondría de alguna manera buscar crear conciencia crítica en la comunidad, en la ciudadanía, en la sociedad; esto, para, de alguna manera ejercer un contrapoder [desde la sociedad civil] con relación a algunas políticas de Estado. Yo creo que uno de los desafíos más grandes de la educación popular de Fe y Alegría justamente radica en la creación de la conciencia crítica, en la lectura de la realidad para ejercer ese contrapoder, a fin de que las autoridades sientan que no es que puedan hacer lo que quieran nada más; mal y pronto, burdamente hablando. Sino que también

tienen que tener en cuenta por así decirlo el contexto y las necesidades de la misma sociedad, y todavía más de aquellas poblaciones vulnerables, por hablar de un desafío yo creo que ese sería el más grande de todos en este momento: [la creación de un contrapoder]”

[Entrevista con un responsable del área de acción pública dentro de Fe y Alegría]

- ¿Comparten este punto de vista?, ¿por qué sí, por qué no?

Preguntas relacionadas

- ¿Cuál es la dimensión política de la educación popular?
- ¿Cuál sería la propuesta política de Fe y Alegría?

Para finalizar, deseo retomar estas palabras del Papa Francisco, quien ha dicho en varias ocasiones y de diferentes formas que debido al sistema capitalista “cada vez hay menos ricos con mucha plata y cada vez hay más pobres con muy poca plata”. Respecto a esta afirmación: ¿consideran que Fe y Alegría como propuesta educativa está llamada a oponerse al capitalismo? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Preguntas relacionadas

- ¿El capitalismo es transformable? ¿Considera que es realista pensar en un proceso de transformación del sistema capitalista? ¿Cómo se haría? ¿Cómo imagina ese proceso?
- Además del papa Francisco, muchos autores han señalado que el capitalismo pretende homogenizar culturalmente a la humanidad, bajo los parámetros de consumo y descarte, por ejemplo. ¿Eso significa un reto para Fe y Alegría?, ¿por qué sí, por qué no?

Anexo 5.

Guía Entrevista Cerrada Profundización Sobre el P. José María Vélaz a Personas de Fe y Alegría (2021)

Fe y Alegría y la Compañía de Jesús

- ¿Cómo fue recibida, por los Provinciales, por el Gobierno de la Compañía, la fundación y los primeros años de Fe y Alegría? Qué resistencias y apoyos hubo y cuáles fueron las razones.
- ¿En qué momento y por qué la Compañía Universal decide que Fe y Alegría es una obra SJ? - Qué resistencias y apoyo hubo y cuáles fueron las razones.
- En general, ¿Cuál es la historia, desde su fundación hasta donde tenga memoria P. Lascano, de Fe y Alegría y la Compañía Universal?
- ¿Cuál es el principal aporte que Fe y Alegría hace a la Compañía Universal?

Fe y Alegría y el P. José María Vélaz

- En su momento, ¿cuáles fueron los principales apoyos y críticas que recibió el P. José María Vélaz en su dirección de Fe y Alegría?
- ¿Cómo respondía el P. Vélaz a esas críticas?
- ¿Tuvo el P. Vélaz relación con Paulo Freire?, ¿sabemos qué pensaba Vélaz de Paulo Freire? O ¿Freire de Vélaz?
- ¿Quiénes y qué opinaban las personas que no estaban de acuerdo con el rumbo que Fe y Alegría tenía en manos del P. Vélaz (años 80)?
– Hay documentación “apócrifa” sobre esto...

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, Secretaría 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 Píragua* 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). Coordenadas 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.