



Fe y Alegría
INTERNACIONAL

Síntesis de la historia de la educación popular y el lugar de Fe y Alegría en las pedagogías críticas

Serie

**Educación popular e incidencia política
en Fe y Alegría.**

Fascículo II de V

Carlos Fritzen, S.J. - 2026



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP

Reitor – Prof. Dr. Carlos Fritzen, SJ
Vice-Reitor – Prof. Me. Antônio Tabosa Gomes, SJ
Pró-reitor Administrativo – Prof. Me. Aragon Alberto Bergonci.
Pró-reitor acadêmico – Prof. Dr. Alexandre Soares Ramos
Gerente de Desenvolvimento da Graduação - Prof. Dr. Carlos Alberto Jahn, SJ
Gerente de Desenvolvimento de Pesquisa e Pós-graduação - Profa. Dra. Vanessa Alexandra de Melo Pedroso
Coordenador do IHU e Editor Chefe das Edições Humanitas – 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. Érico Andrade Marques de Oliveira – UFPE (Brasil)
Prof. Dr. Betto Leite da Silva – UFPB (Brasil)
Profa. Dra. Maria Cecília Abdo Ferez – UBA (Argentina)
Prof. Dr. Miguel Angel Rossi – Instituto Gino Germani (Argentina)
Prof. Dr. Georg Sans – Hochschule für Philosohe (Alemanha)

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

F919s	Fritzen, Carlos. Síntesis de la historia de la educación popular y el lugar de Fe y Alegria en las pedagogías críticas [recurso eletrônico] / Carlos Fritzen. -- Recife : Edições Humanitas, 2026. 42 p. : il. -- (Serie Educación popular e incidencia política en Fe y Alegria ; v.2) ISBN: 978-65-84348-10-3 (E-Book) 1. Educação popular - História. 2. Pedagogia crítica. 3. Justiça social. 4. Política e educação. I. Título. CDU 37.035 Pollyanna Alves - CRB 4/1002
-------	--

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

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

Lista de abreviaciones

FIFYA Federación Internacional de Fe y Alegría

FYA Fe y Alegría

CEAAL Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

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

ONU Organización de las Naciones Unidas

Contenido

5	Introducción
9	El lugar de Fe y Alegría en la genealogía de la educación popular en América Latina, una pedagogía en tensión permanente
20	Corrientes pedagógicas vinculadas con el marxismo ortodoxo
29	Paulo Freire: la educación popular moderna, entre el cristianismo y el marxismo crítico
35	Fe y Alegría, una obra educativa de inspiración cristiana y de educación popular
51	Elementos constitutivos de la educación popular antes de la década de 1990
53	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
61	Conclusiones
65	Guía de preguntas para la reflexión y la práctica
67	Bibliografía

Introducción

En este segundo fascículo analizo la historia de la educación popular.

Una historia que se remonta al siglo XIX y que se proyecta hacia el siglo XXI. Una historia en la que Fe y Alegría ha participado activamente y en la que ha contribuido a que hoy entendamos con más claridad por qué y cómo la educación puede participar en la construcción de justicia social.

Sin embargo, la educación popular es una teoría educativa con historicidad. Lo que quiere decir que sus definiciones y conceptos principales no tienen un solo sentido o significado. Todo lo contrario, dentro de la educación popular hay múltiples entendimientos, aproximaciones y contenidos para acercarse a la realidad e intentar comprenderla. Eso múltiples sentidos son el resultado de su historia, de la lectura que en determinado momento histórico hicieron algunos pensadores sobre el vínculo entre educación y política.

Algunas de esas lecturas, por supuesto, son contradictorias.

Por ejemplo, dentro de la educación popular existe una corriente en la que el cambio se explica en función del comportamiento natural de la estructura económica, por siguiente, el rol de la educación se reduce a la concientización de clase. Por el contrario, las perspectivas críticas sugieren que la realidad cambia conforme se altera la relación dialéctica entre hombre y entorno. De tal forma, la acción pedagógica es transformadora si contribuye a que el hombre entienda su entorno y procure, consecuentemente, modificarlo

para superar aquellos límites que le impiden constituirse como un sujeto autónomo y libre.

Esas tensiones son propias de cualquier teoría sobre lo social. Y en el caso de la educación para la liberación, y de Fe y Alegría, es en el marco de esas tensiones de dónde han surgido nuevas categorías, nuevos conceptos y renovados entendimientos sobre la realidad que procuramos transformar con nuestra práctica social y política. La incidencia es un ejemplo de la fertilidad de esas contradicciones, pues es una práctica que emergió como resultado de la tensión entre revolución y reforma, entre dos formas de entender los procesos de cambio.

Desde la perspectiva de la revolución, sólo con la asunción por parte de los sectores proletarios del aparato jurídico – estatal advendría una sociedad más justa. Ese enfoque, como vimos en el fascículo anterior, fue seriamente cuestionado entre 1960 y 1990. A tal punto, que perdió vigencia en el pensamiento y en la intelectualidad vinculada con las pedagogías críticas.

La reforma es lo opuesto a la revolución. Es su antítesis. Pues con esta categoría se intentó explicar que las transformaciones son paulatinas y ocurren en la medida en que los sectores populares logren arreglos institucionales con las clases dominantes. En concreto, la transformación es sinónimo de modificaciones en el aparato institucional – legal de las sociedades. Sin embargo, desde perspectivas más críticas, la reforma es insuficiente para generar cambio, pues las instituciones formales no tienen la energía suficiente para provocar transformaciones en las estructuras de tipo económico, político y cultural. Menos aún, tienen energía para transformar la forma en la que los sujetos piensas, actúan y se organizan.

Reforma y revolución han estado entonces en permanente tensión dentro de la educación popular. Simbolizando dos formas muy diferentes de entender el proceso de cambio en las socieda-

des modernas. La incidencia política emergió de esa tensión, del esfuerzo intelectual y práctico de algunos intelectuales de tomar distancia tanto de la revolución como de la reforma como vías para la transformación social. La incidencia, por tanto, no puede ser entendida desde la perspectiva revolucionaria ni reformista. Aunque esto último haya ocurrido.

De hecho, la necesidad de superar una lectura de la incidencia desde el reformismo es uno de los principales motivos de mi reflexión doctoral. Tema que abordaré detalladamente en el fascículo IV y V. En todo caso, las tensiones entre corrientes teóricas dentro de esta pedagogía crítica, e incluso dentro de Fe y Alegría, son naturales y muchas de ellas no tienen solución. Existen para motivarnos y conducirnos hacia la rigurosidad de pensamiento y hacia prácticas educativas y políticas cada vez más transformadoras.

En las siguientes páginas, entonces, procuraré sintetizar los postulados de las diferentes corrientes de pensamiento que existen en la educación popular, teniendo como horizonte el ir sumando elementos que permitan re – significar la incidencia como una praxis de liberación popular. En resumen, abordaré las corrientes teóricas de las pedagogías críticas con ánimo de encontrar en esas tensiones nuevas formas de comprensión sobre el vínculo entre educación y política.

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 estructura¹. 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”², 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 condiciones 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

¹ 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.

² 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.

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? Acá 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 transformaciones 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 conceptual³, dado que década tras década se fue generando un acumulado teórico y metodológico diverso en el que coexistieron y coexisten, simultáneamente, miradas contradictorias o complementarias 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

³ 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.

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 emer-

gieron 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 Evangelio⁴. 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.

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.

⁴ Ver, por ejemplo: Gutiérrez 1975, 1998; Lois, 1986, Casale Rolle, 2005; Torres Queiruga, 2013; entre muchos otros.

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 resignificación 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 Latina⁵ 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 sugiriremos 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.

⁵ No hay referencia a Fe y Alegría en textos: Puiggrós (1983); Puiggrós (1998); Bruno – Jofré 2016); Torres Carrillo (2000; 2013).



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 fre-

cuencia, por una vanguardia política o política – armada⁶. En este caso, la ortodoxia radicaba en que se leyó la clase social como sinónimo de movimiento obrero – proletario y grupo social para la instauración 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.

⁶ 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.

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 Gu-

tiérrez (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, desenvuelven, 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 orden 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



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.

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 procesos 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 sus principios católicos, de la violencia ejercida por la vanguardia revolucionaria 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. Mayo-

ritariamente⁷, 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 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

⁷ 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.

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 motivar 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.



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

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 triunfales. 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.

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 desarticulación 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 conclusiones 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 deseadas, 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 pe-

dagógica, 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; CEAAL, 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 continúan 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 confluír 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 tenien-



do 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.

Conclusiones

En este segundo fascículo logramos constatar

El origen y actualidad de la educación popular

El origen de la educación popular se remonta (Puiggrós, 1998; Mejía, 2011) a Simón Rodríguez. Intelectual del siglo XIX que defendió la idea de un Estado garante de una oferta educativa para todos los ciudadanos. Su alusión a una educación pública para las mayorías, puede leerse como la defensa y la promoción de una educación para las clases populares. Incluso, en sus ideas se expresa la necesidad de instaurar otro tipo de sistema educativo, desde el cual superar la tradición europea – colonizadora. Ahí se encuentran las ideas semilla que darán lugar a múltiples experiencias educativas – populares durante el siglo XIX y principios del XX. Siguiendo a Adriana Puiggrós (1998) dichas experiencias se caracterizaron por concebir al acto educativo como un hecho político. Lo que significa que la educación empezó a entenderse no sólo como proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como una práctica social desde la cual se reproducen o se crean los sentidos sobre los que se construyen las estructuras económicas, culturales, sociales y políticas.

Hacia mediados del siglo XX estos antecedentes históricos se conceptualizaron en tres corrientes político – pedagógicas: (a) la marxista ortodoxa; (b) la marxista crítica y (b) las nuevas búsquedas de la educación popular (Torres Carrillo, 2013). Yo sugiero que la reflexión sobre la trayectoria histórico – social de la educación popular debe enriquecerse con una nueva corriente: la crítica de inspiración cristiana, en la cual estaría incluido el P. José María Vélaz y Fe y Alegría. En todo caso, las diferencias entre una y otra corrien-

te se explican en cómo entienden los procesos de cambio social y el aporte que la educación puede tener en el desarrollo de la transformación. En síntesis, para las corrientes deterministas el cambio es el resultado del desarrollo de la estructura económica; para las perspectivas críticas es una relación dialéctica entre hombre y su entorno. Por consiguiente, el determinismo no valora el aporte de lo educativo y, por el contrario, las lecturas críticas argumentan la importancia de la educación en la búsqueda de la emancipación de los pueblos. Ya he mencionado que Fe y Alegría ha contribuido a afianzar las lecturas críticas dentro de la educación popular.

Paulo Freire y la educación popular moderna

La anterior conclusión sintetiza parte de la tradición intelectual de la educación popular. Esa tradición fue retomada y ampliada por Paulo Freire. Este pedagogo profundizó y logró fundamentar una teoría educativa que tiene como horizonte político contribuir en la construcción de justicia social. Llamó a esa práctica educación para la libertad, educación del oprimido. En síntesis, en Freire encontramos una especie de modernización de la educación popular, pues en sus textos retoma ideas y conceptos que habían estado gravitando desde hacía siglos y avanza significativamente en su fundamentación teórica. Uno de sus principales avances es la conceptualización de la categoría de conciencia crítica para pensar el vínculo entre educación y política. Para Paulo Freire, en resumen, la educación contribuirá al cambio si logra desenvolver la conciencia crítica de los oprimidos, es decir, si logra que los pobres se asuman como sujetos históricos, como seres con la capacidad de modificar y trascender los límites que los deshumanizan. Como sujetos con la energía suficiente para construir una sociedad más justa. La propuesta de Fe y Alegría es de una notable influencia freireana.

El lugar de Fe y Alegría dentro de la educación popular

Desde su origen, la educación popular ha tenido una fuerte dimensión política. Lo que significa que es un enfoque que pre-

supone que los procesos pedagógicos contribuyen a perpetuar o transformar situaciones de opresión. La opción política de la educación popular es contribuir en la construcción una sociedad justa, fraterna y solidaria. Esta es la esencia de lo educativo popular y, por tanto, de la propuesta de Fe y Alegría. Sin embargo, el lugar y los aportes específicos que Fe y Alegría tiene y ha hecho a la educación popular han sido poco estudiados. En mi concepto, la historia de Fe y Alegría sugiere que es necesario añadir un enfoque en la forma en la que estudiamos las pedagogías críticas latinoamericanas. Enfoque desde el cual sea posible la reflexión del vínculo entre educación y política desde una perspectiva crítico – cristiana.

Lo popular dentro de Fe y Alegría

El adjetivo popular en la propuesta educativa de Fe y Alegría no hace referencia exclusivamente a las mayorías pobres y excluidas como la población objeto de su acción misional. En otras palabras, lo popular no es sólo una característica cuantitativa. Por el contrario, la mayor importancia del concepto de lo popular en Fe y Alegría (y, en general, dentro de esta pedagogía crítica inaugurada por Paulo Freire) es que refiere al pobre (al oprimido) como sujeto histórico. Esto es, como aquel que en el desarrollo de su conciencia crítica está llamado a transformar el mundo desde su acción, su pensamiento y su cultura. Lo popular entonces nos recuerda que la auténtica misión de Fe y Alegría es caminar junto a los más pobres del mundo.

La incidencia política desde la corriente crítica de la educación popular

Una vez identificadas y caracterizadas las diferentes corrientes educativo – populares, en el siguiente fascículo profundizaré en la posibilidad y en los resultados de pensar y de fundamentar la práctica de incidencia política desde la teoría moderna de la educación popular, es decir, desde los conceptos por medio de los cuales Paulo Freire intentó explicar la relación entre educación y política.

Guía de preguntas para la reflexión y la práctica



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

1

¿Qué se entiende por educación popular en tu Fe y Alegría?

2

Además de Paulo Freire, ¿qué otros pensadores han inspirado la propuesta educativo popular en tu Fe y Alegría? ¿Por qué? Explica tu respuesta.

3

¿Crees que la propuesta educativa de Fe y Alegría es vigente y pertinente para la realidad de tu país?, ¿Por qué? Explica tu respuesta.



Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Fe y Alegría
INTERNACIONAL

www.feyalegria.org/

f @ y t feyalegriafi