

28
29



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ARAGON"

**DEL COMPROMISO SOCIAL DE LA
EDUCACION POPULAR DESDE EL
APORTE DE LA TEOLOGIA DE LA
LIBERACION.**

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
RAMIRO DANIEL MACIAS ORTIZ

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

México, D. F.

1994



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CAPITULADO.

INTRODUCCION.

I MARCO HISTORICO CONCEPTUAL.

1.1 Reseña histórica: Generalidades sobre la Teología de la liberación.

1.2 Características de la Teología de la Liberación.

1.3 Principios teóricos en que se fundamenta la Teología de la Liberación.

II LA EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA.

1 Origen de la Educación Popular.

2 Fundamentos teóricos de la Educación Popular

3. La educación popular en Chile.

4 La educación popular en Nicaragua.

5 La educación popular en Perú.

6 La educación popular en México.

III LA EDUCACION POPULAR DESDE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

1 La Educación Popular fundamentada desde la Teología de la Liberación.

2 Metodología de la Educación Popular desde la Teología de la Liberación en México.

3 Logros y obstáculos de la Educación popular desde la Teología de la Liberación en nuestro país.

CONCLUSIONES.

BIBLIOGRAFIA.

I N T R O D U C C I O N .

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad poder observar los logros obtenidos, en la actualidad, por la educación popular, la cual ha sido asumida por una corriente teológica (denominada Teología de la Liberación) datada a partir del Concilio Vaticano Segundo y la 2a. Conferencia del Episcopado Latinoamericano en los '60s.

La inquietud de poder desarrollar dicho tema viene vinculado a un proceso de discernimiento, primero a través del curriculum de materias que a lo largo de 8 semestres cursamos, para posteriormente al enfrentarnos con la realidad nos surge a todos los estudiantes de la carrera de pedagogía y que en muchas ocasiones únicamente se queda en un simple cuestionamiento sin incluir en ello un compromiso de vida hacia una sociedad a la cual adeudamos todo, incluso los procesos educativos.

Me ha sorprendido, a lo largo de tres años de experiencia religiosa, el hecho de haberme encontrado en muchas latitudes de nuestro país con este tipo de educación (que ha permitido en el pueblo tener un conocimiento de la realidad social a partir de lo concreto e irla transformando y tomar una conciencia clara con deseo de superación que le permiten luchar por los derechos humanos propios y de su comunidad), esto sorprende más cuando en esta experiencia se puede observar una libertad obtenida en el compromiso que debería de ser asumido por la escuela ya que es ahí donde debe gestarse la transformación de la sociedad, por lo tanto es necesario que ella se "inyecte" de esto.

En la actualidad en nuestro país se puede observar la necesidad de un cambio radical del sistema de vida, ya que llega a indignar el descubrir ante nuestra vista la injusticia en toda su magnitud reflejada en la riqueza de unos cuantos sostenida gracias al dolor y trabajo de una mayoría, y que al observar más de cerca, la educación popular surge como una alternativa educativa que libera y parte del hecho de ser proyecto social acorde con los intereses y necesidades del pueblo. Esto significa que el término popular deber ser entendido de manera más compleja que una mera categoría socioeconómica (como sería los pobres por ejemplo).

Educación Popular es un concepto que se ha venido definiendo en la práctica social y política de América Latina. Y es sorprendente descubrir en México que el término de Educación Popular, ha sido tomado como política del gobierno, pero dando como base un asistencialismo que lo único que hace es enaltecer el sistema vigente y esta política ha sido elaborada desde un escritorio y como un instrumento más de uso político que para

desarrollo de la comunidad.

Considero necesario revisar los procesos de dicha educación, desde la perspectiva de la Teología de la Liberación, a lo largo de América Latina y en especial en México, lo que nos permitirá darnos cuenta de cuales han sido sus avances y desarrollos iniciados y continuados por esta educación y en la cual el pueblo es tomado en cuenta y participa de manera activa dando realidad a este proceso educativos.

Esta temática, fue elegida con la finalidad de dar a conocer el planteamiento que nos ofrece a los educadores la Educación Popular. Deseo contribuir con ella de alguna manera, ya que me ha permitido tener otra perspectiva dentro de este ámbito, y al presentar esta investigación posiblemente sirva de semilla y de inquietud la personas que tengan interés en buscar otras alternativas de educación que van surgiendo desde el mismo pueblo.

Considero que este tema no ha sido lo suficientemente explotado y en muchas ocasiones sólo se ha tratado de manera superficial, por lo tanto es necesario hacer justicia a todos esos educadores marginados e ignorados que posiblemente no cuente con un título universitario, pero están dando alternativas más realistas. Esta oportunidad que se nos ofrece a aquellos que podemos vivirlo más de cerca, no debe ser limitada a unos cuantos sino ampliada y mejorada como alternativa de formación académica y, aún más, de vida.

Actualmente se ha realizado intentos de reseñas históricas a lo largo de América Latina, pero considero que es necesario redimensionar el aspecto experiencial que enriquece.

Esta investigación, que es un primer intento, posiblemente presente una serie de deficiencias, pero al ser presentado lleva como finalidad dar a conocer y ser inicio de inquietud hacia nuevas investigaciones, así mismo al concluir la investigación posiblemente no habré hecho justicia a dicha educación, pero siempre el poder dar a conocer nuevas alternativas educativas representa un reto.

Ahora bien muchas instituciones comprometidas con movimientos, populares han publicado desde hace muchos años (desde finales de los 60's principios de los 70's), una serie de cuadernillos, revistas, audiovisuales, etc., con la finalidad de dar a conocer los avances y perspectivas sobre la educación popular, este tipo de publicaciones tiene como finalidad completar los procesos educativos, hacia todos los ámbitos de América Latina, desafortunadamente estos solamente pueden ser adquiridos por una elite, no tanto, por el costo sino por la peculiaridad de no ser masivos, y curiosamente son adquiridos por gente comprometida con este tipo de movimientos, que en muchas ocasiones son los

intelectuales de nuestra sociedad y al ser analizados estos folletos más detenidamente puede observarse la gran riqueza que representan para aquellos que de una u otra forma estamos comprometidos con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos que se persiguen con este trabajo de investigación son: Conocer el origen de la Educación Popular desde la Perspectiva de la Teología de la Liberación; Presentar su desarrollo histórico a través de América Latina y en Especial en México, con sus aportes y limitaciones; valorar los resultados obtenidos por esta como alternativa educativa, desde la misma realidad del pueblo.

Y es sabido que para poder realizar cualquier tipo de investigación, es necesario determinar el tipo de metodología que será utilizada, ya que es ésta práctica lo que le permitirá tener consistencia lógica.

Por lo tanto para fin de dar cumplimiento a los objetivos planteados será necesario realizar un primer momento una investigación de tipo bibliográfica y hemerográfica con la finalidad de recopilar la información existente en torno a nuestro objeto de estudio, la cual será seleccionada a partir de los lineamientos de la teoría de la Teología de la Liberación; misma que servirá como sustento teórico de la presente investigación. En un segundo momento dicha información se analizará desde los conceptos básicos de esa teoría como son:

- Mediación socio-analítica.
- Círculo hermenéutico.
- Método dialéctico teoría-práxis.

Todo esto nos servirá para conformar nuestro primer capítulo titulado Marco Histórico conceptual.

Posteriormente realizaremos una investigación de tipo histórica, la cual nos servirá metodológicamente para revisar el devenir histórico con sus prácticas más importantes y significativas a través de América Latina y en especial en Chile, Nicaragua, Perú y México. Esto dará origen a nuestro segundo capítulo

Como siguiente paso se analizará la Educación Popular a través la teoría de la Teología de la Liberación y poder llegar a conclusiones que permitirán establecer un juicio al respecto y poder dar a conocer mínimamente como inicio de investigación que se irá continuando y que no se concluye con un primer acercamiento, sino que irá dando forma a posteriores trabajos que irán tomando en cuenta dentro de la Congregación a la cual pertenezco.

Y quizás, aún más, en la ENEP Aragón y la Universidad, esto facilitará tomar nota no sólo de este desarrollo educativo sino rescatar los elementos que se pueden observar, como positivos, para ponerlos en práctica dentro de la Carrera de Pedagogía.

Cabe señalar que la presentación didáctica de la investigación será a partir del método descriptivo, esto nos permitirá coleccionar información detallada sobre el objeto de estudio, identificar problemas o justificar condiciones actuales y prácticas. Y poder determinar lo que están haciendo otros con problemas o situaciones similares y beneficiarse de su experiencia en la elaboración de futuros planes y decisiones.

1.1 RESEÑA HISTORICA: GENERALIDADES SOBRE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

1.1.1 DESARROLLO EXTERNO DE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

Las raíces históricas de la teología de la liberación se encuentra en la tradición profética de evangelizadores misioneros, que desde el comienzo de la colonización, cuestionaron el tipo de presencia de la iglesia en el continente y la manera como eran tratados los indígenas, los negros, los mestizos y la población pobre del campo y de la ciudad.

Nombres como Bartolomé de las Casas, Antonio de Montesinos, Antonio Vieyra, Fray Caneca y otros son la representación de un a pléyade de personalidades religiosas que no faltaron en ningún siglo de nuestra corta historia. Lo que hoy surge a la superficie de la conciencia social y eclesial tiene ahí su fuente.

Los gobiernos populistas de los 50-60's, especialmente con Perón en Argentina, Vargas en Brasil y Cárdenas en México,, estimularon una conciencia nacionalista y un significativo desarrollo industrial de sustitución de importaciones, beneficiando a las burguesías nacionales y a las poblaciones urbanas, pero lanzando a la marginación a sectores inmensos del campesinado. Pero en ese desarrollo se promovía en los moldes de un capitalismo dependiente, asociado al de los países ricos, que excluían a las grandes mayorías.

Semejante hecho suscitó grandes movilizaciones populares, reivindicando transformaciones profundas en la estructura socioeconómica de los respectivos países.

Tales reivindicaciones provocaron la aparición de dictaduras militares en las principales naciones latinoamericanas, que propugnan garantizar el desarrollo del capital con alto grado de seguridad al alcanzando, mediante la represión política y con el control militar de todas las manifestaciones públicas.

En este contexto la revolución socialista de Cuba se presentaba como una alternativa del factor principal de desarrollo: la dependencia. Surgiendo en muchas partes focos de lucha armada encaminados al derrumbamiento del poder vigente y la instauración de regímenes de inspiración socialista.

En las bases de la sociedad se produce una gran efervescencia de cambios, una verdadera atmósfera prerevolucionaria.

A partir de los años 60's, sobre todo, se produce en el seno de la Iglesia Católica un gran soplo de renovación. Las iglesias asumen su misión social; los laicos se comprometen con trabajos

populares, los obispos y sacerdotes carismáticos avivan la llama del progreso y de la modernización nacional.

Hay prácticas realmente promotoras de la conciencia y de las condiciones de vida de las poblaciones necesitadas: son varios los movimientos de Iglesia, como la JUC (universidades), la JOC (obreros), la JAC (campesinos), el MEB (movimiento de educación de base), las escuelas radiofónicas, las primeras comunidades eclesiales de base.

La teología europea de las realidades terrenas, el humanismo integral de J. Maritain, el personalismo social de E. Mounier, el revolucionismo progresista de P. Teilhard de Chardin, la reflexión sobre las dimensiones sociales de los dogmas de H. de Lubac, La teología de los laicos de Y. Congar y del trabajo de M.D. Chenu, apoyaban, teóricamente, las prácticas elaboradas bajo el signo de una teología del progreso de la auténtica secularización y de la promoción humana.

A finales de la década de los sesenta, con la crisis del populismo y del modelo desarrollista, tuvo lugar la irrupción de un vigoroso pensamiento sociológico, que mostraba las verdaderas causas del subdesarrollo. Desarrollo y subdesarrollo son la cara y cruz de la misma moneda.

Todos los países occidentales se encuentran dentro de un proceso de desarrollo; sin embargo éste es desigual y asociado, haciendo que sus beneficios pasen a los países ya desarrollados y centrales, y los inconvenientes los paguen los países históricamente atrasados, subdesarrollados y periféricos.

La pobreza de las naciones del Tercer Mundo es el precio que hay que pagar por el que el Primer mundo pueda disfrutar en abundancia.

En ambientes eclesiales atentos a la evolución de la sociedad y de los estudios sobre sus problemas, esta interpretación actuó como sal y fermento, generadores de una nueva vitalidad y de crítica de las medidas pastorales.

A la dependencia entre centro y periferia, habría que oponer un proceso de ruptura y liberación. Se desvanecía, pues, la base de la teología del desarrollo y se echaban los fundamentos teóricos de una teología de la liberación.

Las bases reales y materiales estuvieron dadas cuando los movimientos populares y los grupos cristianos se encontraban ya militando en el sentido de una liberación socio-política, abierta a una liberación completa e integral. Fue entonces cuando surgieron las condiciones objetivas para una auténtica teología de la liberación.

En el contexto de diálogo entre Iglesia y sociedad en ebullición, entre fe cristiana y anhelos de transformación y de liberación a partir de las clases populares, se iniciaron la primeras reflexiones teológicas que apuntaban a una teología de la liberación.

La atmósfera teológica caracterizada por una gran libertad y creatividad que se había desarrollado durante la realización del Concilio Vaticano II (1962-1965) favorecía en América Latina el valor de los teólogos para pensar las cuestiones pastorales.

Del lado protestante (especialmente dentro del ISAL: Iglesia y Sociedad en América Latina).

Teólogos como Gustavo Gutiérrez, Segundo Galilea, Juan Luis Segundo, Lucio Gera y otros del lado católico; y del lado protestante, Emilio Casto, Lulio Santa Ana, Rubén Alves y José Míguez Banino, comenzaron profundizar, mediante frecuentes encuentros, la reflexión sobre la relación entre fe y pobreza, evangelio y justicia social.

En Brasil, la izquierda católica produjo entre 1959-1964 una serie de textos básicos sobre la necesidad de un ideal histórico cristiano; Almerly Bezerra, H. de Lima Vaz DCEPUC de Río de Janeiro, ligado a una acción popular, cuya metodología anunciaba ya la teología de la liberación; urgía un compromiso personal con la realización, de-codificada mediante el estudio de las ciencias sociales y del hombre e iluminada por los principios universales del cristianismo.

En marzo de 1964, en un encuentro entre teólogos latinoamericanos de Petrópolis (Río de Janeiro), Gustavo Gutiérrez presentaba la teología como reflexión crítica sobre la praxis.

En la reunión que se llevó a cabo entre los meses de junio y julio de 1965 en la Habana, Bogotá y Cuernavaca, esta línea de pensamiento adquiría contornos más nítidos.

En torno a la preparación de Medellín (1968) se organizaron otros muchos encuentros que funcionaron como laboratorios de una teología pensada sobre las cuestiones pastorales y a partir de la práctica comprometida de los cristianos.

Las reflexiones de Gustavo Gutiérrez en Montreal (1967) y en Cimbote (Perú) sobre la pobreza del Tercer Mundo y el desafío a una pastoral de liberación avanzaron poderosamente en el sentido de una teología de la liberación. En un encuentro teológico celebrado en Suiza en 1969 se propone las primeras líneas "Hacia una teología de la liberación".

Del 6 al 7 de marzo de 1970 se celebra en Bogotá el primer congreso sobre la teología de la liberación que se repetirá en el

mismo lugar, del 26 al 31 de julio de 1971. Paralelamente, entre 1970 y 1971, el ISAL organiza algo semejante en Buenos Aires en el campo protestante.

Finalmente, en diciembre de 1971, Gustavo Gutiérrez publica el libro inaugural de esta teología con su "teología de la liberación" perspectivas. Ya antes en mayo del mismo año Hugo Assman publica el libro colectivo "Opresión- Liberación: liberación de los cristianos" (Montevideo), y en julio Leonardo Boff lanzaba su "Jesucristo libertados (Petrópolis).

Quedaba así abierto el camino para una teología hecha a partir de la periferia y articulada con las cuestiones de esta periferia, que representaban y siguen representando todavía un inmenso desafío a la misión evangelizadora de las Iglesias.

Para fin de llegar a comprender la formulación de la teología de la liberación es necesario verla desde cuatro etapas:

- Etapa de rotulación.

Se trata de los primeros que abrieron horizonte de este modo de hacer teología, posibilitando su ulterior evolución. Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo (De la sociedad a la teología, 1970; Liberación de la teología, 1975); Hugo Asmann (Teología desde la praxis de liberación, 1973); Lucio Gera (Apuntes para una interpretación de la Iglesia argentina, 1970; Teología de la liberación, 1973). A éstos se sumaba, con una extraordinaria actividad de conferencias y retiros espirituales, el obispo Eduardo Pironio, secretario del CELAM, Segundo Galilea y Raimundo Caramuru, principal asesor de la conferencia episcopal brasileña.

Del lado protestante, además de Emilio Castro y Julio de Santa Ana, destacaron Rubén Alves (Religión: opio o instrumento de liberación, 1970) y José Míguez Bonino (La fe en busca de eficacia, 1967 y Doing Theology in a Revolutionary Situation, 1975). Laicos como Héctor Borrat, Methol Ferré y Luis Alberto Gómez de Souza, aportaron una valiosa colaboración a la articulación de la teología con las ciencias sociales, al lado del padre belga F. Houtar y del padre chileno G. Arroyo.

- Etapa de edificación.

Representa ya el esfuerzo por presentar contenidos doctrinales en la línea de la liberación. Tres campos fueron privilegiados: el de la espiritualidad, el de la cristología y el de la eclesiología, porque traducían las exigencias más inmediatas de vida eclesial.

- Etapa de cimentación.

Esta etapa ya avanzada de reflexión en interés de la liberación de los oprimidos presenta un doble cimiento necesario para la consolidación de la teología de la liberación. Por un lado, aparece una clara conciencia de fundar epistemológicamente el discurso teológico liberador.

La buena teología de la liberación supone el arte de la

articulación de varios discursos con la inclusión explícita de la praxis.

Por otro lado, la teología de la liberación se cimienta efectivamente a condición de realizar la inserción de los teólogos y de otros intelectuales orgánicos en los medios populares y en los procesos de liberación.

- Etapa de sistematización

Toda la visión teológica básica tiende, con el tiempo y por lógica interna, a buscar una sistematización. Siempre fue intención de la teología de la liberación releer todo el contenido esencial de la revelación y de la tradición, a fin de desentrañar de esas fuentes las dimensiones sociales y liberadoras ahí presente. No se trata de reducir la totalidad del misterio de esta dimensión, sino de subraya aspectos destacados de una verdad mayor para nuestro contexto de opresión. Además, esta sistematización responde a una exigencia de la propia pastoral.

En los últimos años se han abierto nuevos frentes de compromiso de la Iglesia con los oprimidos, implicando a muchos agentes de pastoral. Surgieron varios movimientos que se nutren en buena parte de la teología de la liberación y la colocan ante nuevos desafíos. Entre otros, tenemos en el caso de Brasil: el Movimiento de unión y conciencia negra, la comisión pastoral de la tierra, el centro indígena misionero, el movimiento nacional de defensa de los chabolista, el movimiento nacional de la mujer marginada, el movimiento en pro de los leprosos, el movimiento de los sufridores de la calle.

Encuentros, congresos, revistas teológicas y pastorales y apoyo de obispos proféticos (como, por ejemplo, D. Helder Cámara, L. Proaño, S. Ruiz, S. Méndez Arceo, el cardenal P.E. Arns y el cardenal De. A. Lorscheider, entre otros muchos) Han ayudado a conferirle seriedad y credibilidad.

Importantes en la difusión de esta teología y de su recepción por parte de la teología mundial han sido los acontecimientos siguientes:

El encuentro de "El Escorial", que tuvo lugar del 8 al 15 de julio de 1972 sobre el tema "fe cristiana y transformación social en América Latina": el primer encuentro latinoamericano de teólogos, principios de agosto de 1975 en la ciudad de México seguidamente, del 18 al 24 de agosto del mismo año, el primer contacto formal de teólogos de la liberación con la teología negra de la liberación de USA y otros movimientos de liberación de las mujeres, de los indígenas, etc.; la creación de la asociación ecuménica de los teólogos del Tercer Mundo en 1976, con sus varios congresos internacionales (1976 en Dar Es Salaam en Tanzania; 1977

¹ Boff, Leonardo y Clodovis Boff., *Como hacer Teología de la Liberación.*

en Acora, capital de Gana; 1979 en Wennapuwa, Sri Lanka; 1980 en Sao Paulo Brasil; 1983 en Ginebra, Suiza), todos ellos extrayendo conclusiones que, con acentos de caracteres propios, se sitúan en el marco de la teología de la liberación; y finalmente, la revista internacional "concilium", editada en 7 lenguas, ha dedicado un número entero a la teología de la liberación (es el número 96 de 1974, estructurado con la colaboración de teólogos latinoamericanos).

Revistas importantes de América Latina se convirtieron en vehículos normales de publicación de reflexiones y debates de los teólogos de la liberación. Así en México, Christus, Servir, Contacto; SIC en Venezuela; Pastoral en Chile, Páginas e Perú, Revista Eclesiástica Brasileira, Grande Sinal, Puebla, Revista Pastoral, Perspectiva Teológica e Brasil; Eca y Revista Latinoamericana de Teología de el Salvador; Diálogo Social de Panamá.

Centros de estudios teológicos y pastorales se señalaron en la formulación de agentes inuidos de las perspectivas de la liberación, observándose paralelo a éste desarrollo reservas y oposiciones de parte de algunos por temer una excesiva politización de la fe; por parte de otros, por rehusar cualquier utilización de categorías marxistas en en análisis de la realidad social, y, finalmente, por parte de muchos por no estar de acuerdo con los cambios profundos que postula esta teología en las estructuras de la sociedad capitalista.

Esta reacción negativa cristalizó particularmente, en tres figuras: Alfonso López Trujillo, en los tiempos en que era secretario y luego presidente, del CELAM (Centro Episcopal Latinoamericano); Roger Vekemans, con su instituto CEDIAL y su revista Tierra Nueva, y Buenaventura Ploppengurg, exeditor del Instituto Pastoral de Medellín, y posteriormente obispo auxiliar del Salvador (Bahía).

De modo general, el magisterio de la Iglesia, sigue con atención la aparición de nuevas teologías y raramente interviene, casi siempre con mucha reserva y apoyos o críticas discretos.

Se puede observar una resonancia de la teología de liberación en 1971, en el documento final sobre la justicia en el Mundo, tema de la II Asamblea Ordinaria del Sínodo de los Obispos.

Más poderosamente resuena durante las intervenciones de la III Asamblea del Sínodo en 1974, cuando se trata de Evangelización del mundo Contemporáneo. Al año siguiente, 1975, el papa Pablo VI, en su exhortación apostólica Evangelii Nuntiandi, dedica 15 números a la relación entre evangelización y liberación (nn25-39). Discute esta cuestión en la parte central de éste documento en el cual se aborda el contenido de la evangelización.

También siendo de grande importancia mencionar la "Instrucción", redactada bajo la responsabilidad del prefecto y del secretario de la Congregación para la Doctrina de la FE, de fecha 6 de agosto de 1984, no publicada hasta el 3 de septiembre, teniendo como gran mérito de legitimar la expresión y el proyecto de la teología de la liberación (Cap. 3), y de advertir seriamente a los cristianos sobre el riesgo de una aceptación rígida y acrítica del marxismo como principio determinante del quehacer teológico.

A partir de 1974 se estudiaba en Roma este tema, objeto de innumerables sesiones de trabajo de la Comisión Teológica Internacional.

Es importante mencionar la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Medellín (1968). Allí afloró la temática de la liberación.

En la Tercera Conferencia General de Puebla (1979), el tema de la liberación penetra el texto episcopal en toda su densidad. La dimensión liberadora es considerada como "parte integrante", "indispensable", "esencial" de la misión evangelizadora de la Iglesia. Dedicó gran parte a la evangelización, la liberación y la promoción preferencial por los pobres, eje fundamental de la Teología de la Liberación.

Ahora bien, lo que le da sentido a la Teología de la Liberación es la transformación histórica, en la realidad misma y no en el pensamiento. Lo que le interesa es liberar a la realidad de su miseria pues eso es lo que ha oscurecido el sentido de la fe, y de una nueva praxis, praxis de hacer real el amor y la justicia entre los oprimidos, surja una nueva fe.

1.1.2 DESARROLLO INTERNO DE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

Además de la difusión de la teología latinoamericana hacia el exterior y de su carácter paradigmático para otras teologías del Tercer Mundo y del Primero, hay que constatar también la existencia de un desarrollo interno, es decir, de una ulterior profundización en las instituciones primeras y en los contenidos teológicos.

Esto sucede a partir de 1975, con la aparición de lo que ha dado en llamarse "segunda generación" de teólogos de la liberación y con la nueva producción de los iniciadores de la TL.

Siguiendo el proyecto originario diseñado por G. Gutiérrez,²

² G. Gutiérrez teólogo latinoamericano, que utilizó por primera vez la expresión "teología de la liberación" en 1968, poco antes de la II Conferencia General del episcopado latinoamericano celebrada en Medellín (Colombia).

tiene lugar una elaboración sistemática y metódica de una serie de temas fundamentales que sólo aparecían esbozados o apuntados en las obras programáticas de finales de los 60's y principios de los 70's.

En los dos últimos lustros, los teólogos de la liberación han presentado especial atención a la eclesiología³, cuestión que sido abordada de manera creativa y original a partir de la nueva experiencia conciencia eclesial latinoamericana, que tiene su traducción más precisa en el fenómeno de las comunidades eclesiales de base y en la Iglesia de los pobres.

Se trata de una eclesiología que acentúa la dimensión histórica, comunitaria y fraterna de la Iglesia, así como su función evangelizadora al servicio de la liberación de los oprimidos.

"Eclesiogénesis" y "resurrección de la verdadera Iglesia" son algunas de la expresiones que reflejan certeramente la originalidad de la eclesiología de la liberación.

La cristología⁴ es otro de los temas teológicos en los que se ha profundizado. Muchos de los teólogos de la liberación han elaborado en estos años importantes estudios cristológicos, que se mueven en una órbita diferente de los tratados cristológicos europeos,

Si bien unos y otros coinciden en el punto de arranque general: cristología desde abajo, desde el Jesús histórico, las diferencias son notables a la hora de concretar e identificar social y eclesialmente ese desde dónde.

Las cristologías europeas parte del hombre ilustrado que se pregunta por el sentido de la vida y de la historia, y suele dar respuesta a los desafíos que provienen de la crítica histórica.

Las latinoamericanas, sin descuidar las cuestiones planteadas por los métodos históricos-críticos, parte del no-hombre, del pobre que siente amenazada su vida por el hambre, la opresión, la persecución y la muerte que le ronda por doquier.

La originalidad de la cristología latinoamericana radica, sin

³ Eclesiología: *doctrina teológica acerca de la Iglesia*. RAHNER K. y VORGRIMLER H.; DICCIONARIO TEOLOGICO, Ed Herder 1966.

⁴ *Ibid.* Cristología: se llama al tratado teológico sobre Jesucristo, y en sentido estricto al tratado acerca de su persona, mientras que la teología que versa sobre su obra redentora se estudia en el tratado teológico llamado soterología.

lugar a dudas, en la presentación de Jesús como liberador, pero no en abstracto, sino en el contexto de injusticia estructural que viven los países subdesarrollados del continente.

La opción por los pobres constituyen en esa cristología la opción fundamental, la actitud moral radical de Jesús, siendo otro de los temas sobre los que ha habido una profundización a varios niveles:

a) se ha hecho un esfuerzo de identificación de los pobres en América Latina;

b) se ha redescubierto otras formas y dimensiones de la pobreza y de la opresión, que no se reducen, sin más, a la pobreza socioeconómica, cuales son las culturas marginadas y silenciadas por la cultura dominante, las razas sojuzgadas y discriminadas (indios, negros), la marginación y subordinación de la mujer en la Iglesia y en la sociedad latinoamericana;

c) Se ha llevado a cabo una sólida fundamentación antropológica, bíblica, teológica, cristológica y eclesiológica de la opción por los pobres.

Notables han sido los avances en la metodología teológica que constituyen la aportación por excelencia de la TL al conjunto de la teología, y en la hermenéutica bíblica.

El tema de la espiritualidad, ha sido rescatada de la esfera espiritualista, ascética e intimista donde permanecía cautiva y ha sido puesta en estrecha relación con la praxis de la liberación.

Más aún aparece, de una parte, como aliciente de esa praxis y, de otra, como correctivo frente a las posibles desviaciones del proyecto liberador genuino.

La espiritualidad cristiana se define, en sus rasgos básicos, como "presencia histórica del Espíritu" y como "don de Dios a los pobres" (I. Ellacuría), y constituye el elemento vertebral de la T.L.

La religiosidad popular⁵ ha sido objeto, por parte de los teólogos de la liberación, de un análisis interdisciplinario: antropológico-cultural,, sociológico, histórico, teológico y pastoral.

Las diferentes manifestaciones de la religiosidad popular

⁵ III CELAM, DOCUMENTOS DE PUEBLA define a la religiosidad popular o piedad popular como: "... la forma o de la existencia cultural que la religión adopta en un pueblo determinado".

latinoamericana son situadas en el horizonte de lo simbólico, donde se descubren importantes valores humanos y evangélicos rodeados, a veces, de actitudes evasivas y secuestrados interesadamente por el poder dominante.

Entre los desarrollos de los últimos años, hemos de referirnos, finalmente, a la ética de liberación, de lo que ha sido pionero E. Dussel, y que hoy cuenta con nuevas aportaciones.

La ética de la liberación adopta una actitud crítica frente a la ética progresista de la modernidad, a la que califica de elitista, idealista, privatizante y funcionalista.

El cometido que tiene delante la ética de la liberación es, formular de manera orgánica las opciones, actitudes y valores morales que conforman la práctica de los cristianos comprometidos con el proceso de liberación en América Latina.

Los polos de referencia de dicha ética son el otro (el pobre) y el reino. La liberación constituye la exigencia ética fundamental a la que debe responder todo creyente.

1.2 CARACTERISTICAS DE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

Al hablar de la Teología de la liberación no es hablar de la teología de genitivo, cuya originalidad consista en incorporar la liberación como nuevo tema a la reflexión cristiana.

Nada tiene que ver a ese respecto con las teologías de genitivo elaboradas en Europa después de la Segunda Guerra Mundial: la teología de las realidades terrenas, del trabajo, del progreso, de la cultura, de la técnica, etc. Estas teologías se proponían ampliar el campo temático de la reflexión cristiana, cometido que no se corresponde con la intención de la Teología de la Liberación.

Así mismo no ha de ser entendida como parte de la teología moral que se ocupe de los problemas sociopolíticos propios de los países subdesarrollados. Es cierto que la TL (teología de la liberación) ha traído consigo la elaboración de una ética liberadora, pero eso no quiere decir que se reduzca a ella, como a veces se ha dicho.

La TL se autocomprende como teología fundamental, y se ocupa de repensar el contenido de la revelación, pero no en abstracto, sino en su concreción histórica y de explicitar la autocomunicación de Dios a los hombres que viven bajo el peso de la miseria humana, descubriendo en el pobre el verdadero rostro de Dios. Replena las naciones fundamentales de la teología dentro del contexto histórico de los pueblos latinoamericanos. Entiende la salvación como un proceso único y complejo de liberación integral que comporta la comunión de los hombres con Dios y la comunión de los hombres entre sí.

La salvación para la TL, se hace realidad en la historia, si bien no es sin más una pura salvación histórica, intercambiable con otras (Ellacuría). Pretende mostrar la credibilidad de la Iglesia, pero de una Iglesia, que se mueve en la óptica del seguimiento de Jesús, y asume, por ende, la causa de los pobres, que es la opción fundamental de Jesús. Subraya, en fin, la dimensión crítica y pública de la revelación y de la fe como respuesta a la palabra de Dios.

La TL pertenece a la familia de las teologías políticas, mas no vía Carlo Schmitt, cuya teología política venía a legitimar las formas sociales y políticas autoritarias, sino vía Metz, Moltmann y Sölle. La corriente de la teología política iniciada por estos autores nada tiene que ver con una política fundada y sublimada teológicamente, ni con una teología de lo político (otro teología de genitivo), cuyo objeto o tema fuera la realidad política.

Se trata de una teología esencialmente crítica del orden establecido desde la reserva escatológica. Se entiende como hermenéutica política del mensaje cristiano, frente a otras

hermenéuticas como la existencial de Bultmann (que recurre a las categorías de la filosofía de la existencia de Heidegger para la comprensión de la fe) o la ontológica.

La teología política se mueve en un horizonte hermenéutico que considera lo político como el ámbito más amplio, abarcador y decisivo de la existencia humana. Lo político no es una región más de la realidad; ésta se encuentra mediada políticamente. Esta hermenéutica teológica tiene muy en cuenta la dimensión política de nuestra vida y sus condicionamientos sociales y las posibilidades de cambio de la realidad. Y desde ahí intenta comprender e interpretar el evangelio, descubriendo en él su necesaria e ineludible dimensión política.

La teología política tiene una comprensión práctico-operativa de la verdad ("hacer la verdad") y no sólo teórico- contemplativa. De ahí que, como afirma Metz, en su libro "teología del mundo",... la razón práctica ha de estar presente en la reflexiones críticas de la teología. Más aún: el criterio de verificación de toda afirmación teológica es la praxis que posibilita el futuro, según D. Sölle, para quien "las frases teológicas contienen tanta verdad cuanto produzcan prácticamente en el cambio de la realidad" ⁶. Por tanto el problema hermenéutico fundamental de la teología es el de la relación entre teoría y praxis, ente comprensión de la fe y práctica social, entre esperanza escatológica y crítica social.

La teología política no se limita a deducir del mensaje cristiano determinadas consecuencias o aplicaciones socio-políticas, que no estarían en la entraña misma del evangelio. Lo que hace es mostrar la dimensión crítica, pública, liberadora y, en definitiva, política de las promesas escatológicas y de la misma salvación cristiana, pública, liberadora y, en definitiva, política de las promesas escatológicas y de la misma salvación cristiana.

Las promesas escatológicas de la tradición bíblica -Libertad, paz, justicia, reconciliación_ observa Metz, no se puede privatizar, no se pueden reducir al círculo privado.

Esta hermenéutica política de la teología europea es compartida en su conjunto por los teólogos de la liberación, quienes consideran la política como "el condicionamiento global y el campo colectivo de la realización humana" ⁷ y se refiere al primado de lo político, entendiendo por tal la inserción de las diferentes dimensiones de la actividad de la existencia humana.

⁶ SOLLE D. *Teología Política, confrontación con Rudolf Bultmann*, Ed. Sígueme, Salamanca. 1972.

⁷ GUTIERREZ G. *Teología de la liberación, Perspectivas*. Ed. Sígueme, Salamanca 1972, 76.

A partir de ahí, la TL afirma la dimensión política de la fe y la estrecha vinculación de la política con la teología, frente a la supuesta distinción de planos: teología, por una parte, y política, por otra, defendida por teólogos latinoamericanos conservadores.

J.L. Segundo es bien explícito cuando afirma, en su libro - Liberación de la teología- que toda teología es política, aún la que no habla o no piensa en términos políticos... Y dejar a la teología cumplir esa función (política) inconscientemente es la pero de las políticas, ya que esa forma de política va siempre asociada con el Statu Quo.

La TL no oculta sus relaciones con la política, sino que las asume de manera explícita y consciente. Y ello a dos niveles:

a) La política entra de lleno en el marco hermenéutico del quehacer de los teólogos latinoamericanos y forma parte del proceso de la reflexión teológica.

b) La TL no se mantiene neutral ante las diferentes opciones políticas, sino que toma partido y opta parcialmente por la liberación de los oprimidos.

Sin embargo, el hecho de que la TL pertenezca a la familia de las teologías políticas no significa que vaya a la zaga, miméticamente, de la teología política elaborada en Europa. cuyo punto de partida no es la realidad política general o en abstracto, sino la situación de la América Latina dependiente y dominada.

Lo que caracteriza a esta forma latinoamericana de teología política y la diferencia notablemente de la teología política europea es el entronque que hace de las categorías de la infraestructura, los elementos de análisis de la infraestructura latinoamericana no son simples datos externos que interesan lateralmente y de pasada a la teología, constituyen un momento interno del quehacer teológico, si éste no quiere caer en planteamiento idealistas o ideológicos en el sentido marxista, es decir, deformadores y falseadores de la realidad.

Aquí radica una de las aportaciones más originales de la TL. Junto a ella hay que destacar, asimismo, otras dos: el recurso de la mediación socio-analítica (análisis dialéctico-estructural) como palabra primera, y la praxis histórica de liberación como acto primero de la actividad teológica.

1.2.1 NUEVO METODO TEOLOGICO.

Los teólogos de la liberación han presentado su reflexión teológica, desde el principio, como "una nueva manera de hacer

teología" ⁸, como una nueva hermenéutica de la fe, como "una manera global de articular praxísticamente en la Iglesia la tarea de la inteligencia de la fe..., un modo diferente de hacer y pensar en teología" frente a quienes la ven como una teología de genitivo que incorpora un nuevo tema, la liberación, a la reflexión teológica.

A primera vista, esto puede dar la impresión de una arrogancia subida por parte de dichos teólogos, o de una transgresión de la metodología teológica clásica que ha venido utilizándose tradicionalmente, sin apenas cambios notables. Es por eso que surge una pregunta al respecto ¿dónde radica la novedad y la diferencia de la TL? Y la primera pista para responder dicha pregunta se encuentra ya en las mismas definiciones que los teólogos de la liberación ofrecen.

G. Gutiérrez define la TL como "reflexión crítica de la praxis histórica a la luz de la Palabra" ¹⁰, o como "reflexión crítica en y sobre la praxis histórica en confrontación con la palabra del Señor vivida y aceptada en la Fe" ¹¹.

E. Dussel ofrece una explicitación mayor de las definiciones precedentes y define la TL como "momento reflexivo de la profecía, que arranca de la realidad humana, social histórica, para pensar desde un horizonte mundial las relaciones de injusticia que se ejercen desde el centro contra la periferia de los pueblos pobres". Y esa injusticia es repensada "teológicamente a la luz de la fe, articulada gracias a las ciencias humanas, y a partir de la experiencia y el sufrimiento del pueblo latinoamericano." ¹²

Según estas definiciones, nos encontramos con un elemento nuevo que estaba ausente en la reflexión teológica anterior: la praxis histórica. Esta más que el objeto específico de la TL, se entiende como lugar desde donde se elabora la reflexión teológica. Estamos, por tanto ante una nueva perspectiva hermenéutica de la fe.

Lo que define a la TL y la diferencia de otras formas de hacer

⁸ G. Gutiérrez, o.c.(nota 7)

⁹ BOFF, L. *Teología del cautiverio y de la liberación*. Paulinas, Madrid 1978.

¹⁰ GUTIERREZ G. o.c. (nota 7)

¹¹ GUTIERREZ, G., *Evangelio y praxis de liberación*, en *Varios, Fe cristiana y cambio social en América Latina*, Sígueme, Salamanca 1973.

¹² DUSSEEL, E. *Historia de la fe cristiana y cambio social en América Latina*, en *Varios, Fe cristiana y cambio social en América Latina*, o.c. (nota 6)

teología es el método empleado. La liberación, como agudamente ha observado J.L. Segundo, en su libro 'Liberación de la teología', "no pertenece tanto al contenido, sino al método para hacer teología frente a nuestra situación. Y sólo un acuerdo en torno al método teológico para la realidad latinoamericana", sigue afirmando Segundo, "puede desafiar tal vez, victoriosamente, los mecanismos de la opresión y las tentativas de apropiarse del vocabulario liberador por parte del sistema opresor".

El nuevo método de la TL consiste en que, como afirma G. Gutiérrez, la teología es, en realidad, acto segundo; el hablar sobre Dios viene después del "compromiso de caridad", que es el acto primero.

Esta observación, que aparece obvia y a primera vista ingenua e intrascendente, constituye el punto decisivo de la TL y supone una verdadera revolución en la metodología teológica.

Tradicionalmente, la teología académica ha seguido un orden inverso: la reflexión desde la fe viene antes y el compromiso resulta irrelevante; a lo sumo, es una derivación moral. No parte de la realidad, sino de certidumbres teológicas, de afirmaciones dogmáticas deducidas de la revelación.

En general para todos los teólogos latinoamericanos de la liberación, es precisamente la atención a los signos de los tiempos como criterio de la teología, siendo esto lo que demarca la división entre una teología conservadora y académica y una teología de la liberación.

La teología comienza a ser significativa y relevante cuando parte de una opción asumida en un contexto determinado. El mismo autor muestra, a través de un análisis exegético de gran agudeza, cómo la diferencia entre la teología de Jesús y la de sus oponentes, los fariseos, radica, además de en los contenidos, en la metodología seguida por uno y otros.

Mientras Jesús se sitúa en el nivel de lo humano y está atento a los signos de los tiempos y deja entra lo relativo y provisional en la teología, los fariseos se mueven en el terreno de las verdades teológicas de su religión, para, desde ahí, aterrizar en las situaciones concretas, que son juzgadas según las verdades de su religión.

Para los teólogos de la liberación, la teología no brota, por tanto, de un interés científico y académico, ni de preguntas metafísica o universales, sino de preguntas nacidas del presente y de un compromiso humano, pre-teológico, por cambiar y mejorar el mundo. Y más en concreto, del compromiso de los cristianos en el proceso de liberación, de la praxis histórica de los que se confiesan seguidores de Jesús.

La TL parte de la experiencia de la fe que se expresa y despliega en dos niveles complementarios e inseparables: el de la praxis y el de la contemplación, el de espiritualidad y el del compromiso. Este no es un accesorio de la fe, sino que entra de lleno en la experiencia cristiana, constituyen una parte integrante de la misma y posee una significación teológica profunda. De esa manera, la TL supera airoosamente la clásica dicotomía entre historia de la salvación e historia del mundo y redescubre la fuerza de transformación histórica inherente a la revelación y a la salvación cristiana.

Se podría decir con esto que ¿los teólogos están en un acto segundo en donde su única función es la de elaborar el discurso teórico de la fe y de la praxis?

En modo alguno. Los teólogos latinoamericanos son conscientes de que han de estar antes en el acto primero, y ello es condición "sine que non" para poder hacer teología. De lo contrario su hablar de Dios se torna vacío y retórico.

¿Cómo entiende la TL la relación entre reflexión teológica y praxis? La teología está animada por una intencionalidad práctica y está indisolublemente unida a la praxis histórica. No sólo hace de ella, sino que, como observa L. Boff, en su libro teología del cautiverio y de la liberación, conserva siempre su referencia a ella, la ilumina, se deja cuestionar y enriquecer por ella, manteniendo así permanentemente y dialécticamente la unidad de la teología con la vida cristiana.

La teología no se queda por tanto, en el simple acto de pensar el mundo, contribuye también, en cuanto momento del proceso liberador, a la transformación del mundo. Se sabe parte integrante de la praxis de liberación, en cuyo interior se sitúa como momento específico, con una significación y una función propias.

La teología así entendida posee una dimensión liberadora, tanto del hombre y de la comunidad cristiana como de la teología.

A los primeros los libera del fetichismo y de la idolatría. A la teología la libera de su abstracción y de su cautiverio intrasistemático. Y esto se logra como lo afirma L: Boff, no mediante unas simples interpretaciones de interpretaciones, sino mediante una nueva experiencia y una praxis diferente de la fe y de la Iglesia.

Pero la TL no quiere dejarse apresar acríticamente por la praxis histórica. Ella misma se autodefine como reflexión crítica, y ésta es una de sus dimensiones fundamentales.

R. Vidales, nos menciona al respecto: "El nacimiento de la teología desde la praxis determinada y concreta, hace que esta inteligencia de la fe lleve en sí misma una carga esencial de

revestimiento crítico sobre la experiencia misma que ha generado y, desde aquí, a la globalidad histórica.¹³ La teología se vuelve crítica de sí misma y de sus fundamentos, ya que no sólo está expuesta a las ideologizaciones y manipulaciones, sino porque esta actitud crítica se le impone al caminar por las mediaciones históricas".¹³

La crítica se extiende a la realidad histórica en su conjunto, en la medida en que se opone a la realización de la promesa de los nuevos cielos y la nueva tierra. Pero se dirige también a la propia praxis de los cristianos comprometidos en el proceso de liberación, llamando la atención sobre los peligros a los que están sometidos.

La TL es crítica, en fin, de la Iglesia, en la medida en que no responde a su misión de anunciar el evangelio de la liberación integral a los pobres y de sembrar la esperanza con hechos y palabras.

La función crítica le lleva también, como indica R. Vidales, a detectar y enunciar "las experiencias de liberación concretas", así como a mantener "críticamente la pro-vocación hacia la consumación final"¹⁴

1.2.2 LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION UNA PERSPECTIVA DEL POBRE.

Una de las principales intuiciones de los iniciadores de la teología latinoamericana de la liberación ha sido, sin lugar a dudas, el situarse en la perspectiva del pobre. Ya que no es posible profundizar en teología de la liberación si los pobres no dan cuenta de su esperanza, desde su mundo y en sus propios términos.

Dicha intuición primera sigue vigente hoy, con la misma intensidad que al comienzo, en los teólogos de América Latina, quienes han hecho un esfuerzo vital e intelectual de profundización y clarificación de esta perspectiva.

Hacer teología desde el lugar de los pobres, comporta, para ellos, no una simple preocupación teórica por los sectores marginados de la sociedad, ni una atención desde fuera al mundo de los oprimidos; significa hablar de Dios desde la opción por lo pobres. Y aquí radica el carácter revolucionario que se atribuye a la TL.

¹³ Christus 457 (1973) VIDALES, R., *El método en la teología de la liberación. El acontecimiento como lugar teológico*, pags. 28-33.

¹⁴ *Ibid.*

Los pobres han hecho irrupción en la historia latinoamericana: Los hasta ahora ausentes de la historia, se hacen presentes en ella con clara conciencia del protagonismo que les corresponde en su liberación.

Los hasta ahora objeto de asistencia social o de beneficencia, se convierte en sujetos históricos.

Los que vivieron multiseccularmente bajo la dependencia y la explotación, caen ahora en la cuenta de su estado de postración, levantan su voz de protesta y lucha organizadamente por salir de tal estado. Los pobres ocupan hoy el centro de la escena latinoamericana.

Esta irrupción ha ejercido una influencia decisiva en el cristianismo latinoamericano, pues ha obligado a la Iglesia del continente a redefinir su identidad y su misión.

La Iglesia ha sido sensible a dicha irrupción y se ha integrado en el proceso de liberación. Pero hay más todavía: la irrupción de los pobres en América Latina ha incidido poderosamente en la manera misma de hablar de Dios, es decir, en la forma de hacer teología. Lo que ha supuesto una ruptura con el paradigma de la tradición teológica colonial y dependiente.

Toda teología se hace desde un lugar, unas veces de forma declara y explícita, otras forma latente y no confesada. Y la TL se sitúa decidida y conscientemente en el lugar social y político del pobre, en la ruta de los oprimidos, en la perspectiva de los marginados. Los pobres constituyen el lugar hermenéutico y el sujeto histórico de la TL.

Es verdad que otras teologías se habían ocupado, ya antes, de los pobres, pero su interés por los pobres en nada cambió la metodología teológica. En realidad, ninguna otra teología había sido capaz de situarse tan claramente en el horizonte de los pobres, hasta el punto de convertir a éstos en el lugar teológico por excelencia.

Ha sido la TL lo que, atenta al despertar de los oprimidos en el Tercer Mundo, ha elevado dicho despertar a categoría teológica y lo ha interpretado salvíficamente.

Conviene destacar, a este respecto,, la modestia con que se presenta la TL, frente a las actitudes arrogantes que han caracterizado tradicionalmente a la teología.

La TL no tiene pretensiones de originalidad intelectual, ni se arroga protagonismo alguno en la sociedad y en la Iglesia, no se considera fin en sí misma, ni se erige en salvadora de los pobres. Su cometido no es otro que contribuir a que el compromiso liberador de los cristianos "sea más radical y más lúcido", a que el anuncio

de la buena noticia y la liberación de los oprimidos se lleva a cabo en fidelidad al proyecto de Jesús.

Ahora llega un momento necesario, el precisar y clarificar que entiende por pobres la TL. Así se evitará todo equívoco y podremos reparar más fácilmente en la verdadera significación e importancia que tiene el hacer teología desde la perspectiva del pobre.

Pobre y pobreza son dos conceptos sobre los que TL ha reflexionado desde sus orígenes y en los que ha ahondado y profundizado posteriormente, aportando matices nuevos.

Frente a la visión funcionalista de la pobreza, tan extendida en medios políticos, intelectuales y técnicos y especialmente en el campo de la sociología, los teólogos latinoamericanos de la liberación se inclina por la explicación dialéctica. Frente a la visión romántica de los pobres- tan extendida en ambientes eclesiales y teológicos-, ellos se decantan por una visión más realista.

Por ellos, la pobreza es inicial y radicalmente una realidad socioeconómica. Pobres son todos aquellos que se ven privados de bienes materiales, sean en referencia a las necesidades biológicas y culturales fundamentales, sea en referencia a lo que es un mínimo aceptable en una determinada sociedad, sea en referencia a otras personas o grupos sociales, que son considerados ricos.

Destacan asimismo el carácter colectivo y estructural de la pobreza y de los pobres. Concretándose en América Latina, constatan que los pobres no son minorías cuantitativamente irrelevantes, sino que constituyen la mayoría de la población. De ahí que, al referirse a los pobres, hablen con precisión de las mayorías populares oprimidas. La pobreza no es un fenómeno individual, sino una situación estructural.

Subrayan también el carácter dialéctico y conflictivo de los pobres. Como se puede ver a lo largo de la historia, fenómeno social producido, y no un hecho natural. Existe una relación dialéctica entre pobreza y riqueza, entre pobres y ricos.

La pobreza no es causada por un sistema económico explotador. Los pobres lo son frente a los ricos: éstos son los empobrecedores y desposeedores; los pobres son los empobrecidos y desposeídos. En este sentido hablan de los pobres como miembros de "una clase social explotada -sutil o abiertamente- por otra clase social"¹³

La TL presta especial atención a la fuerza social y política que poseen los pobres, en razón de un número, de sus condiciones

¹³ Concilium 96, (1974) GUTIERREZ, G. *Praxis de liberación. Teología y anuncio.*

objetivas y de su capacidad de constituirse en protagonistas de su propia historia.

Hay teólogos de la liberación para quienes lo que confiere fuerza social y política a los pobres es su conciencia política, de clase y su capacidad de articulación organizativa. Con estas precisiones se propone huir de las concepciones populistas y espontaneistas sobre el pueblo y los pobres.

A lo pobres se les considera portadores de un conciencia ético-política y ético-personal. Por una parte, critican y denuncian la raíz estructural que produce históricamente la situación generalizada de opresión. Por otra, proponen y demandan una transformación estructural, una alternativa global que lleve a la creación de una sociedad nueva y de un nuevo hombre.

Además de la pobreza socioeconómica, los teólogos de la liberación se fijan también en otras pobrezas llamadas socioculturales, cuales son los provocados por discriminaciones de carácter étnico, racial, cultural y sexual.

Dichas pobrezas son situadas en el interior de la pobreza socioeconómica, que es la determinación fundamental, la contradicción principal y lucha prioritaria, como afirman J. Pixley y Cl. Boff en su libro "Opción por los pobres", si bien no se reducen a ella y poseen una autonomía relativa.

Así, se refieren a los indios y negros, relegados a los lugares más periféricos de la sociedad y segregados en su capacidad de producción intelectual y política.

La discriminación a que son sometidos los indios y negros constituyen un ejemplo elocuente de cómo sigue manteniéndose todavía la opresión colonial.

La discriminación aparece igualmente en el ámbito cultural y tiene su base en la pretendida superioridad de una cultura, la occidental, sobre las otras, a las que se califica de precientíficas.

La cultura occidental se convierte en paradigma al que han de ajustarse las otras culturas. Y en la medida en que no se ajustan a dicho paradigma, son marginadas e incluso eliminadas.

Finalmente, la TL ha comenzado a tener en cuenta la pobreza surgida de la discriminación sexual, que parte de la pretendida supremacía del sexo masculino sobre el femenino y atribuye a las personas papeles y pautas de comportamiento de predeterminados y perfectamente diferenciados en función del sexo. En el reparto de papeles, al hombre le corresponde la dominación y a la mujer la subordinación.

Resumiendo, podemos concluir que los pobres, desde donde se elabora la TL, son, en frase feliz de G. Gutiérrez, las clases explotadas, las razas marginadas, las culturas despreciadas.

Ellos son la clave para comprender la revelación de Dios a los hombres y para captar el significado profundo de la salvación aportada por Cristo. Ellos son el lugar teológico por excelencia y, más en concreto, el lugar originante y los principales inspiradores de la TL.

Los teólogos latinoamericanos consideran importante llegar a una conceptualización e identificación sociológica correcta de los pobres, al objeto de huir de visiones idealistas y románticas. Para ello recurren constantemente a las ciencias sociales.

Pero no se quedan ahí, sino que se ocupan prioritariamente de descubrir la densidad teológica, cristológica, eclesialógica y soterológica de los pobres.¹⁶

Llegamos así a la opción por los pobres, que es el eje de la nueva manera de ser hombre y cristiano en América Latina, como indica Gutiérrez¹⁷, y el principio práctico generador de la T.

Dos son las razones en que se apoyan los teólogos de la liberación para fundamentar la opción por los pobres. La primera es bíblico-teológica; la segunda, política. Entre ambas se da una relación estrecha.

En lo que se refiere a la bíblico-teológica: El Dios que se revela en el éxodo no es impasible ante el sufrimiento de su pueblo, sino que escucha su clamor, toma partido por él, legítima el levantamiento contra el faraón y acompaña al pueblo oprimido en el itinerario que lo llevará a la liberación de la esclavitud.

En el éxodo encontramos el paradigma de la imagen bíblica de Dios: él es el liberador de los pobres.

El Dios que libera a los pobres se hace pobre entre los pobres en Jesús de Nazaret. Aquí la toma de partido se torna identificación por la causa y el destino de los pobres para liberarlos. Siendo rico, Jesús se hace pobre y anuncia el reino, la buena noticia, a los pobres desde el interior de su mundo.

Precisamente por ello es excluido de la sociedad, condenado a muerte y ejecutado. En los márgenes de la sociedad es donde tiene lugar la manifestación de Dios, donde se gesta el futuro para los condenados de la tierra y donde alumbra la luz de la resurrección.

¹⁶ Cf. los trabajos de Ellacuría (nota 15)

¹⁷ G. Gutiérrez, o.c. (nota 16)

La identificación de Dios con los pobres, a través de una persona concreta, Jesús de Nazaret, que sufre el mismo destino que ellos, constituye el lugar histórico de la revelación de Dios.

No hay aquí resto alguno de espiritualismo. Para la T.L., Dios asocia su destino histórico al destino de las masas oprimidas, no por una actitud romántica, sino con el objetivo de liberar a aquéllas de la miseria y de la postración en que se encuentran.

La opción de Jesús por lo pobres no es un dato más de su vida, no es una ocupación más entre otras; se trata, de la realización fundamental de su praxis moral.

Su inserción en el mundo de los pobres, así como su anuncio del evangelio de la liberación, son algo esencial a la vida y a la misión de Jesús.

La identificación de Jesús con los pobres se pone de manifiesto en el texto del evangelio de Mateo sobre el juicio final: Os aseguro: Cada vez que lo hiciste con un hermano mío de esos más humildes, lo hiciste conmigo... Se los aseguro: Cada vez que dejaste de hacerlo con un de esos más humildes, dejaste de hacerlo conmigo" (Mt 25,40,45).

El problema de los pobres es, en definitiva, el problema de Dios y el problema de Jesús.

Tan importantes y decisivas como las razones bíblico teológicas para fundamentar la opción por los pobres son, para la TL, las razones políticas, siendo éstas las que confieren a dicha opción su consistencia histórica y las que la hacen aterrizar en un praxis auténticamente liberadora.

Tanto la política del largo período colonial como la de la época de la independencia nacional y la de la etapa desarrollista de los últimos decenios, lejos de contribuir a mejorar las condiciones de vida de los pueblos latinoamericanos, lo único que han hecho ha sido, consolidar las estructuras de injusticia y reforzar todavía más la marginación y el empobrecimiento del pueblo.

Las mismas democracias occidentales, que en todos los foros internacionales proclaman incesantemente la declaración universal de los derechos de los hombres y de los pueblos, son más claro ejemplo en su relación con el Tercer Mundo: "Sus estructuras sociales, unidas a su sistema económico, exigen para su buen funcionamiento la dependencia y la marginación de los países del Tercer Mundo".¹⁹

¹⁹ DUQUOC, Ch. *Liberación y progresismo. Un diálogo teológico entre América Latina y Europa*, CERF, París 1987.

Ello explica que los teólogos de la liberación se muestren tan críticos con la sociedad moderna nacida de la Ilustración y, también, con la teología europea progresista por su complicidad con la lógica de Occidente, que está en la base y es la causante del subdesarrollo de América Latina.

La opción por los pobres no se queda en el terreno de los principios abstractos; tiene importantes e ineludibles consecuencias eclesiales y políticas, hasta el punto de generar una ruptura tanto con la clásica espiritualidad o mística de la pobreza, defendida y seguida por la Iglesia durante siglos, como con la doctrina social de la Iglesia.

La espiritualidad cristiana se ha caracterizado por el desprendimiento y la renuncia a los bienes de este mundo y por un modo de vida austera, que, lejos de cuestionar las estructuras de opresión y explotación de los pobres, las legitimaba; que, lejos de convertirse en un mensaje y en una praxis de liberación para los pobres, dejaba a estos abandonados a su propia suerte haciéndoles ver que su estado de pobreza constituían una condición propicia para poder salvarse.

Pues bien, lo que hace la TL es sustituir la mística de la pobreza por la solidaridad con los pobres, la protesta y la lucha contra la pobreza.

La pobreza no es camino hacia Dios; es un mal a erradicar. Sólo la lucha por la justicia lleva a Dios y construye el reino.

Por la lucha contra la pobreza implica para la TL -y ahí radican las consecuencias políticas de la opción por los pobres- la lucha contra las estructuras injustas para alumbrarse una sociedad nueva y un hombre nuevo.

Se trata de quebrar el modo de producción capitalista y de construir el socialismo. Con el término de "socialismo", los teólogos de la liberación se refieren más directamente a la ruptura política y económica con el capitalismo que a un modelo político y económico perfectamente diseñado.

Llegados aquí, surge una pregunta obligada que exige una respuesta precisa: ¿Tiene el mismo sentido la opción por los pobres para la TL que para el discurso oficial de la Iglesia?

Parece que no. El mismo principio remite a cosas diferentes en un caso y en otro. La apropiación por parte del magisterio eclesiástico de la fórmula no significa la apropiación de su contenido más profundo y radical.

Hay una tendencia progresiva a rebajar la fuerza explosiva que

encierra originariamente. Los documentos de Puebla¹⁹, por ejemplo, introducen dos importantes correctivos que no tienen nada de ingenuos: en ellos se habla de la opción preferencial por los pobres y los jóvenes. Al añadir preferencial, se está suavizando el carácter conflictivo y parcial de la opción.

Aunque, como indica J.L. Segundo, añadir "preferencial" a "opción" es semánticamente redundante. Al añadir "por lo jóvenes", se elimina por completo la conflictividad que subyace a la opción.

Las diferencias que se reflejan en el lenguaje, aumentan cuando se analizan más en profundidad el alcance y las concreciones de la opción por los pobres en uno y en otro caso.

Para la TL, la opción por los pobres es una verdad teológica con base dogmática; para el discurso eclesialístico oficial no pasa de ser una exigencia ética.²⁰

Para la TL, la concreción económico-política de la opción por los pobres es, como vimos, el socialismo; para la Iglesia oficial, es una tercera vía indefinida entre socialismo y capitalismo.

1.2.3 PARCIALIDAD Y UNIVERSALIDAD DE LA TL.

No existe una teología de puras verdades eternas. Toda teología es necesariamente histórica en el sentido de que posee un arraigo social y, por ende, un trasfondo ideológico detectable...; es una ciencia provisoria, necesariamente deudora a una ineludible ubicación social²¹

Toda teología se ha hecho, se hace y se hará desde un determinado lugar social. Lo que pasa es que algunas teologías son conscientes, y, si lo son se cuida mucho de no explicitarlo.

La TL, por el contrario, es consciente de su parcialidad e identifica su desde dónde, incluso en los mismo títulos de sus obras: Teología desde el lugar del pobre (L. Boff), Teología desde el reverso de la historia (G. Gutiérrez), Teología desde la praxis de la liberación (H. Assmann), Cristología desde América Latina (J. Sobrino).

A partir de aquí, J.I. González Faus constata que en el Primer

¹⁹ CELAM (Documento de el Consejo Episcopal Latinoamericano) Celebrado en Puebla de los Angeles, 1979 México.

²⁰ PIXLEY, J. y BOFF, Cl., *Opción por los pobres*. Paulinas, Madrid 1987.

²¹ ASSMANN, H., *Teología desde la praxis de la liberación. Ensayo teológico desde la América dependiente*. Sígueme, Salamanca, 1973.

Mundo se han desarrollado las "teologías de", mientras América Latina es la cuna de las "teologías desde".

Lo que significa que los teólogos latinoamericanos son conscientes de los propios límites y condicionamientos de su quehacer teológico.

Y esto es algo de importancia capital, ya que esos condicionamientos constituyen "un factor hermenéutico imprescindible".

Veamos cómo explicita la TL su desde dónde. Según L. Boff, "toda teología se constituye a partir de dos lugares: el lugar de la fe y el lugar de la realidad social dentro del cual se vive la fe"²²

El primero no es dado, si bien debe ser interpretado desde nuestro aquí y ahora; el segundo hay que identificarlo. El hoy llamado "kairológico", que es el lugar de la fe, se vive dentro del hoy cronológico, que es lugar de la realidad social. Una de las pretensiones de la TL es precisamente articular coherentemente ambos lugares.

La TL identifica su desde dónde con nitidez y precisión. Afirma de nuevo L. Boff: "partimos de una constatación: el hecho brutal y clamoroso de las grandes mayorías de nuestro continente cristiano que vive y muere en condiciones inhumanas de existencia: desnutrición, mortalidad infantil, enfermedades endémicas, bajos ingresos, desempleo, falta de seguridad social, de higiene, de hospitales, de escuela y de viviendas; en una palabra, el fenómeno de la insuficiencia de los bienes necesarios para un mínima dignidad de la persona."²³

J. Sobrino se ocupa también de definir el lugar eclesial y social de la TL. El lugar social es la Iglesia de los pobres, que constituyen una "fuente de conocimiento teológico" muy importante para el teólogo.

El lugar social es el mundo de los pobres. Sobrino reconoce que se trata de una ubicación parcial, pero, al mismo tiempo, considerada que desde esa doble ubicación parcial el teólogo conoce mejor la totalidad y el sentido de la totalidad.

En resumidas cuentas, que los teólogos latinoamericanos de la liberación son bien sabedores de que elaboran su teología desde unos condicionamientos, desde una óptica parcial, e incluso

²² BOFF, L., *La fe en la periferia del mundo. El caminar de la Iglesia con los oprimidos*. Sal Terrae, Santander 1981.

²³ GUTIERREZ, G., *Beber en su propio pozo. En el itinerario espiritual de un pueblo*, Sígueme Salamanca 1984.

partidaria: la de los pobres o, por mejor decir, la de los empobrecidos.

En el discurso de la TL, la parcialidad no se opone a la universalidad.

La fuerza universal de la TL radica en su vinculación orgánica con el proyecto histórico de los oprimidos, en la asunción de las causas universales de la justicia, de la vida, de la libertad, de la dignidad, que han de concretarse históricamente en la defensa de los derechos humanos de quienes se ven privados de ellos.

Pues esos derechos sólo serán de verdad universales, cuando puedan disfrutarse de ellos, sin cortapisa alguna, todos los hombres y todas las mujeres de nuestro planeta.

Se trata de una universalidad que pasa por lo concreto, que se encarna en lo limitado y asume lo transitorio. Una universalidad que no pasa por lo concreto cae irremisiblemente en la abstracción o, lo que es peor todavía, en la imposición de algo particular como universal, como le sucede con frecuencia a la teología europea.

Un ejemplo de particularismo europeo disfrazado de universalismo lo encontramos en un documento elaborado por la Comisión Teológica Internacional el año 1985, bajo el título La única Iglesia de Cristo.

En él está ausente toda referencia a las mayorías oprimidas del Tercer Mundo, se aborda la misión de la Iglesia haciendo caso omiso de la opción evangélica por los pobres y se pasa por alto la relación teológica existente entre pueblo de Dios y pueblo de los pobres.

1.3 PRINCIPIOS TEORICOS EN QUE SE FUNDAMENTA LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

1.3.1 MEDIACION SOCIOANALITICA.

1.3.1.1 LAS CIENCIAS SOCIALES, PALABRA PRIMERA.

Las ciencias humanas, y especialmente las sociales, juegan un papel relevante y significativo en la nueva manera de hacer teología en América Latina.

Es obligado reconocer que el recurso a dichas ciencias no es algo exclusivo de la TL, ni constituyen una aportación de la misma.

Ya el Concilio Vaticano II introdujo el análisis sociológico en la constitución sobre la Iglesia en el mundo actual (*Gaudium et spes*) y recomendó su empleo en la reflexión teológica: "los teólogos, guardando los métodos y las exigencias de la ciencia sagrada, están invitados a buscar siempre un modo más apropiado de comunicar sus conocimientos a los hombres de su época, porque una cosa es el depósito de la fe -o sea, sus verdades-, y otro es el modo de formularlas, conservando el mismo contenido. Hay que reconocer y emplear suficientemente en el trabajo pastoral no sólo los principios teológicos, sino los descubrimientos de las ciencias profanas, sobre todo en psicología y en sociología, llevando así a los fieles a una más pura y madura vida de fe" (GS 62).

A partir de esa recomendación conciliar, las ciencias sociales han sido incorporadas a la metodología teológica de forma generalizada.

No cabe duda de que la TL y el magisterio episcopal latinoamericano en sus Conferencias de Medellín (1968) y Puebla (1979) han sido las dos instancias eclesiales de posconcilio que han prestado una atención preferente a las ciencias sociales y han recurrido a ellas de manera más sistemática para un conocimiento más profundo de la realidad latinoamericana tendiente a su transformación y a una presencia liberadora en medio de los pobres.

Su originalidad en la aproximación a dichas ciencias radica quizás en su intencionalidad praxicoliberadora. No se trata del conocer por el conocer, como puede suceder en determinadas tendencias teológicas del Primer Mundo.

Los teólogos latinoamericanos comienzan por justificar el empleo de la mediación socioanalítica. La fe se realiza en unas condiciones históricas concretas.

Según eso, la determinación y el estudio de esas condiciones no es algo lateral al quehacer teológico, sino que es uno de los momentos intrínsecos del mismo.

En el caso de América Latina, es necesario contar con una interpretación correcta de la situación, para lo que hay que recurrir a la mediación de las ciencias sociales.

Así piensa I. Ellacuría, quien ofrece tres razones en favor de la conexión entre teología y ciencias sociales: "la unidad histórica de la realidad social y del cuerpo social al que ambas se dirigen;... el carácter práctico con que se presenta hoy en AL tanto la sociología como la teología;... la ideologización a la que están sometidas tanto la interpretación de la fe como la interpretación de la realidad histórica"²⁴.

En este último punto abunda el teólogo uruguayo J.L. Segundo, quien se fija en la ideologización que ha penetrado en la estructura de la fe, en la práctica religiosa en y la teología. Es el mismo mensaje cristiano el que impele a conocer y comprender los mecanismos de ideologización de la fe, en aras del encuentro con el núcleo genuino y liberador del Evangelio. Pero dicho mensaje no aporta los instrumentos científicos adecuados para cometer dicha tarea. De ahí la necesidad de apelar a la sociología.²⁵

La mediación socioanalítica tiene como función considerar y explicitar las condiciones materiales de existencia, que la teología no puede poner entre paréntesis, so pena de que le importe mitificar la realidad de situaciones inícuas, según asevera Cl. Boff, uno de los teólogos de la liberación que más ha profundizado en este punto.

Según él, yendo a un tiempo contra el pragmatismo teórico y contra el idealismo epistemológico, es preciso reconocer que la práctica teológica supone dos regímenes distintos e inseparables: el régimen interno y el régimen externo. El primero se define por la autonomía de la práctica teórica, cuyas reglas exigen ser respetadas. El segundo corresponde a la dependencia de la teología en relación con las condiciones sociales de producción, es decir, con la economía de los bienes culturales, sobre los que el teólogo está llamado a ejercer una vigilancia ideopolítica permanente.²⁶

La TL es bien consciente de que no es suficiente la referencia a la praxis histórica, así como tampoco la simple mirada al evangelio, aun considerando ambas referencias necesarias y nucleares en su proyecto teológico. Entienden que la sola

²⁴ ELLACURIA, I. *HACIA UNA FUNDAMENTACION FILOSOFICA DEL METODO TEOLOGICO, ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE TEOLOGIA*. Cristiandad, México, 1975.

²⁵ SEGUNDO, J.L. *Teología y ciencias sociales, Fe cristiana y cambio social en América Latina*. Sígueme Salamanca 1973.

²⁶ BOFF, Cl., *Teología de lo Político, Sus mediaciones*. Sígueme, Salamanca 1980, 401.

referencia a la praxis desemboca, más tarde o más temprano, en un activismo sin norte, y que la referencia al evangelio sin más corre el peligro de caer en una ingenuidad fundamentalista.

La realidad no es plana, no tan diáfana como a primera vista puede parecer; posee muchas capas y subcapas, encierra una gran complejidad. En ella operan mecanismos latente que es necesario desvela. Y ése es precisamente uno de los cometidos principales de la ciencias sociales.

No pocos teólogos de la liberación coinciden en que las ciencias sociales son la palabra primera y, la teología, la palabra segunda. Ello no quiere decir que la TL tenga su punto de partida en el análisis sociológico. Su punto de arranque es la praxis histórica, la realidad latinoamericana, pero esa realidad es mediada críticamente por un determinado análisis sociológico, dentro de un marco interpretativo general.

Las ciencias humanas y especialmente las sociales, ofrecen a la teología un diagnóstico de la realidad, la revelan las causas y raíces de la situación de opresión vivida por los pueblos latinoamericano, le descubren los procesos y dinanismos estructurales, le muestran los funcionamientos y las tendencias del sistema y las alternativas al mismo, y le revelan los cauces organizativos con que cuentan las mayorías populares para hacer realidad sus aspiraciones.

Las ciencias sociales son, además, un instrumento que permite dibujar con mayor precisión los desafíos que ella (la realidad social) plantea al anuncio del evangelio, y por consiguiente a la reflexión teológica.

Así pues, la mediación socio-analítica es esas operación teórica que ejerce la práctica teológica, asumiendo los resultados de la ciencia de lo social. La teología se apropia de los resultados interpretativo de las ciencias de los social en la relación con la realidad humana histórica.

Se llama mediación porque mediatiza, esto es, cumple con la función de puente teórico entre la realidad humana histórica y el conocimiento propiamente teológico, proporcionándole a éste una elaboración científica de la realidad humana histórica.

Es analítica, porque capta los datos, no de manera intuitiva y experiencial, sino por la vía del análisis , de la distinción entre los elementos constitutivos de lo real y sus relaciones.

Se llama socio-analítica, porque lo real es estudiado en su condición de estructura social, situado dentro de la sociedad y sometido a las leyes que rigen el universo de las formaciones sociales, bien sean éstas económicas, políticas o culturales.

1.3.1.2 EL ANALISIS MARXISTA.

La TL utiliza el marxismo como mediación socialanalítica en cuanto método científico para analizar la realidad sociohistórica, deslindándolo de la ideología atea, sea ésta o no constitutiva del marxismo. Ante tal afirmación es necesario aclarar cual es el tipo de uso que se le da en la TL y evitar con ello una deformación.

El marxismo ayuda a conocer mejor la realidad social, sus conflicto, sus mecanismo de opresión, a descubrir las intencionalidades estructurales que están más allá de la intención o voluntad de las personas consideradas individualmente, y a combatir la presión ideológica y económica que impone el sistema capitalista sobre una parte de la población.

Varios teólogos de la liberación destacan la importancia del marxismo en cuanto que sirve para aclarar teóricamente que los pobres constituyen el auténtico lugar social de la Iglesia, para fundamentar y activar la opción histórica por los pobres, para promover prácticas liberadores en consonancia con las necesidades de las mayorías oprimidas y en cuanto refuerza la actitud evangélica de ver y construir la sociedad y la historia desde los olvidados del sistema.

Pero los teólogos de la liberación hacen importantes precisiones en torno a la utilización del marxismo por parte de la teología.

I. Ellacuría indica que la teología puede adoptar el lenguaje marxista como otro adoptara el lenguaje aristotélico. Pero subraya, a su vez, que dicha adopción debe ser crítica para no incurrir en los errores de antaño y, en este caso, para evitar que "el lenguaje usado no desfigure la pureza y la plenitud de la fe y... que no convierta la teología en una versión sacralizada de un determinado discurso secular"²⁷

Según L. Boff, el marxismo sólo entra en la teología en el momento de aproximarse a la realidad social, no en todas y cada una de las partes de la elaboración teológica. En realidad, si el teólogo recurre al método de análisis marxista es porque le parece más adecuado para denunciar las falsificaciones ideológicas del capitalismo, que oculta las verdaderas causas que producen el empobrecimiento, y especialmente el hecho de la acumulación de la riqueza en pocas manos, con la exclusión de grandes mayorías.

En ese sentido hay que evitar el considerar el marxismo como una especie de anti-sacramento que segrega maleficios sobre quienes entran en contara con él. El maleficio más próximo y más real para las mayorías oprimidas, asevera Boff, es el capitalismo. Pero lo

²⁷ ELLACUARIA, I. (o.c.24)

que Boff propone "no es una teología dentro del marxismo, sino la utilización del marxismo (materialismo histórico) dentro de la teología. El principal referente no es el marxismo, sino la teología, la cual posee su propia gramática."

Por lo tanto queda claro, que el marxismo juega un papel puramente instrumental en la TL y en el ámbito de la fe. La fe en cuanto a tal, apunta Ellacuría, recurre al método de análisis marxista para conocer mejor la realidad y para conseguir una eficacia libertadora en los planos socio-político y económico, pero no está ligado a dicho método, sino que se mueve en un horizonte más amplio.

El marxismo no aparece nunca en la TL como algo vinculado esencialmente al quehacer teológico o a la dinámica de la fe. R. Muñoz, teólogo latinoamericano, en su artículo de la revista *En la colaboración Noticias obreras 890 (1984)*, escribe: los teólogos latinoamericanos sostenemos la creencia y verificamos en nuestra práctica pastoral que el evangelio es más englobante que el marxismo en cualquiera de sus formas; por lo mismo, cuando los creyentes confrontamos honesta y críticamente nuestra fe con el marxismo, es la fe la que asimila elementos del marxismo en una síntesis cristiana, y no viceversa, y que este mismo fenómeno es coherente con lo que ha ocurrido a lo largo de toda la historia de la Iglesia cuando el mensaje cristiano es confrontado seriamente con las grandes corrientes de pensamiento humano.

Por lo demás, los teólogos de la liberación insisten en una serie de puntos en torno al uso de marxismo: la necesidad de evitar su absolutización y su uso indiscriminado; cuidar que no se vacíen la fe y la reflexión teológica en el encofrado marxista en lo que tiene de interpretación y transformación del hombre y la sociedad; someter el marxismo a una crítica permanente que muestra sus limitaciones: A la lectura crítica del hecho cristiano realizada desde el marxismo, debe acompañar la lectura crítica de la interpretación y acción marxista llevada a cabo desde la más auténtica fe cristiana.

Mostrar una gran libertad frente al marxismo, ya que éste sólo es útil a personas libres, que han superado el marxismo como un religión y lo utilizan como un instrumento teórica y práctico para suplantarlo opresiones y crear caminos hacia la libertad (L. Boff)

Evidentemente, el encuentro con el marxismo no se ha dado en el nivel de la especificada teológica. Porque el marxismo no nos ayuda, en principio, a entender a Dios, los grandes temas teológicos. la revelación, sino que pretende iluminar la realidad social de nuestra sociedad capitalista para mejor poder discernir en ella los signos del obrar de Dios.

²⁸ BOFF, Cl. (o.c.26).

Como la TL se pregunta como creer en Dios en el interior de una sociedad de cautiverio y de liberación, el análisis marxista se presenta con competencia para definir los mecanismos profundos que engendra ese cautiverio. Entonces partiendo de una mayor claridad sobre esta situación, cabe la posibilidad de entender mejor el proyecto salvífico de Dios, que comienza en la historia y que se prolonga hasta dentro del Reino definitivo.

El encuentro con el marxismo se da en la interpretación de la realidad, no en la interpretación de la revelación. Y tan sólo indirectamente influye en esa lectura de la Palabra de Dios al elucidar la contextura de la realidad social a partir de la cual se interpreta esa Palabra de Dios.

1.3.2 MEDIACION HERMENEUTICA.²⁹

Toda hermenéutica dirige una mirada atenta al pasado, más no por mera ficción arqueológica, ni por creer que cualquier tiempo pasado fue mejor, ni siquiera con la idea de afianzar el presente sobre los firmes pilares de la tradición.

La mirada al pasado está guiada por la intención de buscar en él las huellas y anticipaciones del futuro. El recuerdo del pasado es, en realidad, memoria peligrosa y subversiva.

La hermenéutica cristiana lee la Biblia como testimonio de la historia de las promesas de Dios y de la historia de la esperanza de los hombres, con la mirada puesta en la liberación humana.

El círculo hermenéutico de la TL es diferente del círculo hermenéutico de otras teología. En la originalidad y singularidad de su constitución es donde reside la especificidad de la TL.

El momento específicamente teológico consiste en trabajar la pregunta suscitada por la situación, analizada con mediaciones sociales, a la luz de la revelación divina.

La novedad específica de la TL reside en el único acto productivo teológico de una doble percepción: una nueva comprensión de la Palabra de Dios (que no habría sido posible sin el impacto de la realidad científicamente analizada) y una nueva percepción de la realidad (que no sería posible sin la Palabra iluminadora de Dios.)

Quizás más exactamente todavía, lo específico de la TL

²⁹ HERMENEUTICA: Arte de interpretar textos para fijar su verdadero sentido, y especialmente el de interpretar los textos sagrados. DICCIONARIO MANUAL E ILUSTRADO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, ESPASA-CALPE, Madrid 1989.

consiste en la articulación de tres elementos: la realidad analizada por instrumentos sociales, la revelación y la praxis.

De hecho, una determinada realidad social analizada con mediaciones científicas es interpretada, releída, reapropiada a la luz de la revelación, y esa interpretación es devuelta a la praxis para orientarla cristianamente, realizándose de este modo la trilogía clásica de ver- juzgar-, y actuar.

1.3.2.1 HERMENEUTICA BIBLICA EN LA TL.

Todos los teólogos de la liberación coinciden con G. Gutiérrez en definir la teología como reflexión crítica desde y sobre la praxis histórica a la luz de la palabra de Dios o a la luz de la fe. Dicha definición es asumida hoy por un amplio sector de teólogos, aun cuando no se muevan en la órbita de la TL.

En esa definición aparece ya la teología como hermenéutica. La mediación hermenéutica constituye, junto con la mediación socialanalítica, uno de los momentos centrales de la metodología de los teólogos latinoamericanos. Estos pretenden huir a toda costa de la repetición mecánica tanto de los textos bíblicos como de las afirmaciones del magisterio, así como de su utilización fundamentalista o de la ilusión de creer que se puede tener acceso directo al sentido original de los citados textos.

El trabajo hermeneutico es considerado " necesario e indispensable para entender críticamente lo dado en la Escritura como respuesta a una determinada situación... No se toma el decir escriturístico como algo terminado y concluso, sino como respuesta a una situación, sólo desde la cual se entiende y se alcanza la clave para referir lo ya dicho a lo por decir en nuestra situación.³⁰

La hermenéutica teológica latinoamericana establece una correlación e interrelación dialéctica entre los textos fundantes de nuestra fe y la experiencia histórica que viven los cristianos del continente, entre la historia bíblica y la historia presente, entre el mensaje bíblico y la situación actual.

La lectura de la Biblia se hace desde un doble registro: desde la situación en que se recogió literariamente la experiencia originaria y fundante de la revelación, y desde la propia situación latinoamericana. Ello exige dos requisitos ineludibles y, a su vez, complementarios: por una parte, un conocimiento crítico de la Escritura, al que se accede a través de las ciencias exegéticas, y

³⁰ I. Ellacuría, (o.c.24)

un conocimiento crítico de la situación real y de los mecanismos que operan en la realidad, para lo que hay que recurrir preferentemente a las ciencias sociales; por otra parte, una vivencia profunda del mensaje cristiano en toda su radicalidad y una vivencia profunda y operativa de la propia realidad latinoamericana.

El punto de partida hermenéutica de la TL, la perspectiva de su lectura de la Biblia, son las mayorías oprimidas, la opción real y efectiva por los oprimidos, la liberación integral de los pobres.

Ello implica una interpretación no neutral, partidaria, comprometida. Desde ahí se redescubre dimensiones olvidadas del mensaje bíblico.

La TL pone especial empeño en redescubrir y activar la fuerza de la transformación presente en los escritos bíblicos, desembocando en la necesidad e la conversión personal y estructural. En la misma línea, intenta descubrir el carácter conflictivo y dialéctico que tiene el proceso salvador- liberador en la Escritura descuidado frecuentemente en la exégesis bíblica.

La hermenéutica liberadora concede gran importancia al contexto social y político en que se redactaron los textos Bíblicos, aunque sin caer en planteamientos reduccionistas. Así se facilita la traducción del ayer al hoy, pero evitando toda transposición mimética a todo trasvase mecánico del contexto histórico actual.

Este tipo de hermenéutica choca frontalmente con las interpretaciones tradicionales de la Biblia, que deshistoriza la historia, desvinculan la historia real presente en la Escritura de la historia real de los creyentes hoy, e apoyan en una concepción cíclica del tiempo, ofrecen una imagen espiritualista de la salvación y privatizan el mensaje cristiano.

La hermenéutica bíblica de la TL se caracteriza por la recuperación histórica del mensaje bíblico alejándolo de toda abstracción universalista, del historicismo o conceptualización intemporal.

1.3.3 CIRCULARIDAD HERMENEUTICA O DIALECTICA TEORIA PRAXIS.

La TL se mueve también la circularidad hermenéutica que se da entre el análisis de la situación latinoamericana y al praxis histórica de los creyentes a la luz de la palabra de Dios, de una parte, y el análisis o relectura de la palabra de Dios desde la situación concreta y la praxis liberadora, de otra.

En su obra Liberación de la teología (año 1975) J. L. Segundo definía círculo hermenéutico como el continuo cambio de nuestra

interpretación de la Biblia en función de los continuos cambios de nuestra realidad presente, tanto individual como social.

Dicha hermenéutica tiene carácter circular, ya que cada realidad nueva lleva a una interpretación nueva de la palabra de Dios que genera, a su vez, un cambio de la realidad. Desde ese cambio vuelve a interpretarse de nuevo la palabra de Dios... y así sucesivamente.

Dos son las condiciones que tiene que darse para conseguir un círculo hermenéutica en teología:

a) Que las preguntas emanadas de nuestra realidad sean tan ricas y básicas que nos obliguen a cambiar nuestras concepciones de la sociedad y del mundo en general;

b) Que la respuesta de la teología a esas nuevas preguntas comporte un cambio en la interpretación de la Biblia.

Y estas a su vez suponen cuatro puntos fundamentales:

1.- El círculo hermenéutica se inicia con una manera especial de experimentar y valorar la realidad. Dicha experiencia ha de ser crítica.

El círculo hermenéutica en teología supone siempre un profundo compromiso humano de cambiar el mundo, una parcialidad asumida conscientemente.

El destino de la hermenéutica es partir de un punto de vista partidario, lo cual, lejos de constituir algo negativo, resulta una cualidad positiva. Dicha parcialidad no tiene por qué ser contraria a la universalidad, pues aquí no se entiende la universalidad como el llegar a las raíces humanas profundas que explican actitudes de valor y de influencia universal.

Parece fuera de duda que una teología liberadora no brota de un interés científico o académico, sino de un compromiso humano, que Segundo llama preteológico, por transformar el mundo.

2.- Se trata de desenmascarar los mecanismos de opresión que operan en realidad y en la teología (sospecha ideológica).

También en la teología operan mecanismos ideológicos que es necesario descubrir para desterrarlos. Cuando la teología no cae en cuentas de los mecanismos ideológicos de la realidad establecida, se convierte en portavoz inconsciente de las experiencias e ideas de los grupos dominantes.

3.- La nueva manera de experimentar la realidad teológica, conduce a la sospecha de que también la interpretación de las fuentes bíblicas puede estar influida por mecanismos ideológicos

velados que hay que sacar a la luz.

En este tercer punto del círculo hay un decidido compromiso de cambiar la teología, en consonancia con el compromiso de mejorar el mundo, que aparecía en el punto primero del círculo, y de llegar a una relectura bíblica liberadora.

4.- El último punto del círculo hermenéutica, consiste en un nuevo modo de interpretar la Biblia apoyado en nuevas preguntas.

El principio hermenéutica esencial en la interpretación bíblica es presencia simultánea del pasado y del presente.

Se trata de descubrir el significado de la revelación de Dios aquí y ahora, con la originalidad propia de la nueva situación. donde Dios sigue revelándose de forma liberadora.

El criterio a seguir tanto en la teología como en la interpretación de los textos bíblicos no es la ortodoxia, sino la ortopraxis.

1 ORIGEN DE LA EDUCACION POPULAR.

1.1 ALGUNOS ANTECEDENTES HISTORICOS.

Hoy día se habla muy insistentemente de Educación Popular y de hecho pretenden bautizarse toda acción educativa -pública o privada- como de "Educación Popular; es la moda.

Igual suerte han corrido muchos otros conceptos o formulaciones que se han referido a prácticas muy particulares, y que al ser sistematizadas, se generalizaron, perdiendo muchas veces su verdadero significado al ser "utilizadas" como recetas, o lo que es peor, al ser manipulados por intereses opuestos a los que originalmente servían.

Caso típico es sin lugar a dudas la famosa "concientización". Sin embargo, a lo largo de América Latina y desde tiempos muy remotos, han habido múltiples experiencias de educación ligada a los sectores populares, sirviendo a sus intereses y desarrolladas, tanto por sectores intelectuales comprometidos, como por los mismos cuadros avanzados de los movimientos populares.

Es oportuno no dejar de mencionar experiencias tan importantes como las desarrolladas por Augusto César Sandino, durante el desarrollo de su gesta libertaria y antiimperialista de los años 20 en Nicaragua, donde dio gran importancia a los aspectos educativos -ligados a la lucha militar-, y particularmente a la alfabetización.

Esta preocupación e inspiración, dio origen a la gran "Cruzada Nacional de Alfabetización" desarrollada en los primeros meses de la revolución popular sandinista, al ser retomada la línea y ejemplo que Sandino había desarrollado en la montañas de Las Segovias.

Carlos Tunnermann, Ministro de Educación en la nueva Nicaragua hasta 1984, analizando la gesta de Sandino desde una perspectiva educativa, nos dice: "la primera escuela rural creada en Nicaragua bajo el doble signo pedagógico y político, esto es, una verdadera escuela para la liberación, la abrió el general Augusto César Sandino en la montañas de Las Segovia en 1928. Una verdadera escuela rural, junto a los ríos y bajo los altos árboles. Donde alfabetizador y alfabetizado compartían las misma condiciones inhóspitas: el mismo suelo hollado por las bombas y el mismo cielo nublado por los aviones. Donde el maestro era un guerrillero, guerrillero el alumno y alumnos y maestros juntos, siempre guerrilleros, lo que equivalía a enseñar, aprender y disparar en una situaciones apremiantes"³¹

³¹ Tunnerman B. Carlos. "Hacia una nueva educación en Nicaragua..." Edición del Ministerio de Educación, Managua Nicaragua 1980.

Y en otra cita nos refiere cómo Sandino organizó en su ejército un "departamento docente", dando fe de la gran importancia que Sandino daba a los aspectos educativos.

La ligazón de lo educativo con los otros aspectos de la lucha libertaria, como lo fueron lo militar, lo político, lo social, lo ideológico y lo económico, constituyen un factor esencial de lo que hoy llamamos educación, máxime cuando es abordado con una verdadera posición dialéctica (aunque no se mencionara así) pues Sandino refiere con insistencia la relación entre práctica y su pertinente análisis e interpretación, para aprender de la misma y esto, con la participación de sus compañeros de lucha.

Por ello Tunnermann dice también "esta es, creo yo, una de las grandes lecciones que nos da nuestro máximo héroe: aprender del análisis de la realidad."Todas estas características nos hacen coincidir como muchos otros educadores populares en que Sandino y su gesta, son precursores de la educación popular.

Pero quizá nadie como José Carlos Mariátegui, el amauta peruano, fue precursor ideológico y fundador práctico de toda una corriente de pensamiento que, al interpretar el marxismo desde una perspectiva latinoamericana, impulsa y desarrolla una gran cantidad de tareas organizativas y formativas, que mucho tiene que ver con lo que hoy llamamos educación popular.

Su atinada visión nacionalista, a la vez que latinoamericanista y su verdadero interés y respeto por el valor de lo propio -Particularmente lo indígena, convierten a Mariátegui en la inspiración todavía no suficientemente conocida y valorada por políticos y pedagogos latinoamericanos de la actualidad.

Entiende el rol del maestro e intelectual, según nos refiere Adriana Puiggrós "entre el sentido común y el socialismo como proyecto compartido por grandes sectores sociales".³² Y este vínculo..."Es específico, adquiere características peculiares en cada situación nacional; las contradicciones raciales, generacionales, sexistas, la cuestión sindical, las luchas reivindicativas, ocupan en el esquema Mariateguista un lugar propio, pero siempre articulándose a un eje central, la lucha de clases".³³

Dicho de otra manera el intelectual, maestro o educador, conocedor de su realidad específica y dotado de conocimientos teóricos, serviría como un apoyo y como un referente de mayor calidad de conocimientos, capaz de ayudar a encontrar el proyecto

³² PUIGGROS, Adriana , "La educación popular en América Latina" orígenes, polémicas y perspectivas. Editorial Nueva Imagen . México 1984.

³³ PUIGGROS, A. o.c. (nota 2)

histórico del pueblo peruano; y esto, dentro de una acción transformadora, conducida por el pueblo y sus organizaciones.

Así, realidad, práctica transformadora, teoría y organización, son elementos constitutivos de su planteamiento pedagógico político, que se oponía a que el pueblo solamente tuviera el papel de destinatario, aunque quien emitiera el mensaje político fuera un partido de izquierda.

El papel protagónico del pueblo organizado, a partir de su realidad y en su lucha, son elementos que hoy consideramos esencialmente constitutivos de toda tarea de educación popular. Mariátegui así lo planteó -y realizó en su época- constituyendo su legado un eslabón sin el cual no es posible entender el actual momento de la educación popular.

Antes de concluir este apartado es importante mencionar tres casos, que son los más destacados ; en lo que se refiere a Universidades Populares:

- Guatemala 1923, tomando en consideración que eran necesario crear un centro en que los obreros pudieran acrecentar su cultura y sin perder de vista los fracasos que habían obtenido en la época de Cabrera en las escuelas nocturnas, se dispuso la creación de la Universidad popular; teniendo cuatro principales objetivos 1.- Combatir el Analfabetismo; 2.- Divulgar los principios científicos con finalidad práctica; 3.- Mejorar la educación social de los individuos y despertar su iniciativa particular; y 4o. Enseñar lo medios necesarios para que los hombres sean sanos y fuertes. (fue clausurada en 1932, por no llenar los fines para los cuales fue instituida; reabierta en 1946)

- El Salvador 1920.- La Regional, nombre con el que se conoció la Federación Regional de Trabajadores de El Salvador, creó la Universidad Popular y ya para 1930 tenía por objetivo elevar, en un sentido amplio, la cultura de las masas populares, partiendo de sus necesidades, y se nutrió de varios discursos de la época, entre ellos el reformista.

- Perú 1921.- Se fundó en Cuzco nombrándola Universidad Popular González Prada (UPGP), sintetizó una serie de experiencias que se desarrollaron en el conjunto de los países del continente latinoamericano desde principios de siglo. Fue creada como resultado de la situación represiva que el gobierno de Augusto B. Leguía (1919-1930) ejerció sobre los sectores oprimidos y gracias a los acuerdos que la Federación de Estudiantes de Perú, tuvo en su congreso en 1920. Se destacó la importancia de la educación de los sectores populares para el proyecto de la liberación. Su práctica educativa partía de la relación educación-trabajo.

Estos ejemplos, sumados a otras muchas y muy ricas experiencias no llevan (como dice Oscar Jara)... " A encontrar

algunas de las raíces de la educación popular latinoamericana en el amplio y complejo proceso de organización obrera que se dio en nuestros países con la aparición y desarrollo del proletariado industrial.

Los orígenes del movimiento obrero latinoamericano, tanto en su expresión sindical, como a través del surgimiento de partidos con una orientación de clase definida, están llenos de experiencias educativas ligadas directamente a las exigencias de organización clasista del proletariado. en este periodo surge, a la par del movimiento obrero, escuelas sindicales, universidades populares, amplios movimientos culturales y artísticos así como intensas actividades de propaganda y prensa clasista, como aparatos ideológicos de clase, en clara pugna con los aparatos ideológicos de la naciente burguesía y de las clases oligárquicas tradicionales"³⁴.

En todo caso, múltiple y muy ricas experiencias de educación popular y de promoción social, han sido sin duda precursoras y partes substancial de la práctica pedagógica popular latinoamérica.

Algunos fenómenos incidirán más directamente en nuestro país.

Estos casos, no muy frecuentes ni muy desarrollados, han convivido históricamente con otras experiencias manipuladoras e integradoras, a las que también se pretende identificar como "populares".

La más de las veces, corrientes "ingenuas" de "buena intención" se han acercado al pueblo tratando de "ayudarlo". En la mayoría de los casos han servido sin embargo, a sectores reaccionarios y a sus intereses.

La ingenuidad, la confusión, el paternalismo, la manipulación, la dependencia y la frustración, son consecuencia reiterada de este tipo de experiencias. Todas las diferentes opciones han estado íntimamente ligadas al desarrollo o retroceso del movimiento popular, al contexto particular en que se desarrollan y por supuesto, a las diferentes influencias ideológicas que generan los diversos sectores en búsqueda de su hegemonía.

En todas aquellas corrientes orientadas a fortalecer el movimiento popular y su proceso de liberación, tenemos que reconocer la presencia del múltiples esfuerzos de educación popular.

³⁴ JARA, Oscar " *Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular* ." Ponencia presentada en México, en el Inst. Politécnico Nacional, Sep. 1982.

1.2 LA OPINION DE ALGUNOS AUTORES.

Varios de los autores que escriben sobre el tema hacen referencia los antecedentes. No puedo mencionar y resumir a todos pero será útil fijar la atención en algunos que representan ciertas tendencias.

Tomemos primero a Carlos Rodríguez Brandão. Este antropólogo brasileño que ha publicado una buena cantidad de libros y artículos, tiene su "encuentro" con la educación popular cuando en 1963 ingresa en el Movimiento de Educación de Base (MEB) de Brasil³⁵, un organismo de la iglesia católica, pionero en el continente.

Brandão distingue entre formas primitivas -que en realidad niega que puedan ser nominadas como de educación popular- y formas actuales. Entre estas últimas señala:

- La "educación fundamental", inspirada en las definiciones acordadas en UNESCO a fines de los años 40 e instaurada sobre todo por los gobiernos de la región bajo las denominaciones de alfabetización funcional, educación de adultos y educación fundamental.

- "Educación fundamental y desarrollo comunitario", que es el mismo modelo anterior integrado en programas comunitarios de promoción. La educación se redefine como un "instrumento de promoción humana y social".

- "Educación fundamental y desarrollo socioeconómico" que, dentro de una visión más regional, integra el mismo modelo pedagógico a los intentos desarrollista: modernización, formación de mano de obra, etcétera.

- La "educación de base", en la cual se situaría lo realizado en Brasil por el MEB (Movimiento de Educación de Base), a partir de los años 60, y que pretende una educación en la que personas y comunidades tomen conciencia de las dimensiones naturales e históricas y de la dignidad del hombre, instrumenten formas de organización y movilización popular en función de cambios para la formación y realización de la dignidad de la persona humana, y la transformación estructural de la sociedad a través de la acción política popular.

- La "educación popular del sistema Paulo Freire" que sistematiza y profundiza experiencias anteriores y que junto con el MEB, en Brasil, transforman "la educación fundamental para el pueblo", en "educación del pueblo" (valores culturales de los

³⁵ Entrevista a Carlos Rodríguez Brandão, en : Revista *Chasqui* No. 14 (abril-junio 1985), CIESPAL, Quito, Ecuador, págs. 4 y ss.

grupos populares reproducidos por un proceso educativo).

El autor aclara que quiere evitar impresión de que lo que señala marque etapas claras y ordenadas, cuando la realidad indica la superposición de formas y estilos. También advierte, sobre el peligro de creer que se dan los modelos como formas puras, ya que la mayoría de los programas combina a más de uno.

Alfonso Castillo y Pablo Latapí en un estudio preparado para la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ³⁶ reseña una evolución de las concepciones de educación de adultos para terminar en la educación popular. Señala la importancia de la relación entre la evolución de las estructuras sociales y las diversas concepciones propuestas para la educación de adultos en la región y la correspondencia entre las modalidades educativas y el contexto sociopolítico de cada período. Con la salvedad de que la aparición de una nueva concepción no corresponde ni es consecuencia de la desaparición de la que le precedió, sino que se verifican coexistencias de corrientes y modalidades.

Apunta que los primeros intentos de educación de adultos en Latinoamérica están ligados al sector campesino para que su economía transforme las posibilidades productivas y se incorpore al mercado.

Paralelo a ello se realizan campañas de alfabetización (1942-46) en países de la región, organizadas dentro de la llamada " concepción optimista" de la educación que considera que alfabetizar es derrotar la miseria y la pobreza a las que estaban condenados los campesinos por su ignorancia. Su escaso impacto lleva, a fines de los 40, a un intento de vincular más estrechamente lo educativo con las actividades cotidianas y las preocupaciones fundamentales de los adultos (que por primera vez se convierte en punto de partida metodológico de la actividad educativa). Es lo que se conoce como educación fundamental que trata de remediar las carencias instruccionales de los adultos.

A principios de los 60, cuando se profundiza la crisis de los modelos económicos que se venía aplicando en el Continente, surge la concepción de la educación inserta en desarrollos de comunidad (Conferencia de Montreal, 1960; Alianza para el Progreso). Y poco más tarde, y a partir de la alfabetización, la educación funcional, que intenta el establecimiento de un vínculo sistemático entre educación, desarrollos concretos y modernización. En los 70, y por efecto de concepciones originadas principalmente en las llamadas sociedades desarrolladas, se incorpora la noción de educación permanente que da origen a varios programas de post-alfabetización.

³⁶ Educación no formal de adultos en América Latina : situación actual y perspectivas ORELAC- UNESCO, Santiago de Chile, 1983.....

Un balance de los autores que vengo reseñando, sobre esta evolución, resalta que casi por 40 años, la educación de adultos en América Latina ha tenido:

a) Una concepción o teoría dominante: la educación es uno de los más importantes factores para acelerar y profundizar el desarrollo y el cambio social, y un requerimiento para mejorar los niveles de vida personal y comunitario.

b) Un criterio en cuanto a los "beneficiarios": trabajar con grupos que se encuentran entre los más explotados y oprimidos, pero que son quienes pueden emerger más fácilmente a mejores condiciones de vida.

Para Castillo y Latapí, la práctica y la teoría de la educación popular (cuya concepción surge de las propias experiencias de base), parte de un punto de vista sustancialmente diferente de los anteriores: las mayorías no son "marginadas" sino explotadas y oprimidas; los países no son retrasados y carentes de modernización, sino dependientes; los oprimidos serán los sujetos de su propio proyecto liberador.

Oscar Jara es un peruano y allí trabajó varios años. Luego se trasladó a Centroamérica donde es uno de los animadores de la red ALFORJA. Ha colaborado en programas en la región y con emprendimientos en Nicaragua. Escribió varios folletos y artículos que tienen suma difusión entre los interesados en educación popular: debe ser uno de los autores más citados en el tema.

Desde una perspectiva un poco distinta de los autores anteriores, Jara busca pistas de aproximación para comprender históricamente el significado y el papel de la educación popular en el movimiento popular latinoamericano. Para él las primeras raíces se pueden encontrar a principios de siglo: los orígenes del movimiento obrero latinoamericano, tanto en su expresión sindical, como a través del surgimiento de partidos con una orientación de clase proletaria, están llenos de referencias educativas ligadas directamente a las exigencias de organización clasista de la clase obrera.

Otra pista estaría ya en la década de los 60 con la experiencia y el pensamiento de Paulo Freire. Sus planteamientos de una educación liberadora y de la concientización como proceso de cambio de conciencia orientado hacia la transformación social, aunque fueron formulados inicialmente desde una óptica más humanista de política y sin una clara definición de clase, marcaron un vuelco teórico-metodológico radical sobre las experiencias anteriores de educación de adultos.

Llama a la década de los 70's como de redefinición política de la educación popular, originada en los cuestionamientos que, especialmente en el Cono Sur, presentan las movilizaciones y

organizaciones de masas a los planteamientos iniciales de Freire (concientización como momento previo a la acción organizada. En esta década habrá importantes renovaciones de la educación popular: una buena cantidad de experiencias que se van encontrando y articulando; ya no se separará la actividad educativa de lo político-organizativa; la creciente participación en el movimiento popular de grupos de cristianos renovadores; el surgimiento de instancias y formas de educación popular para la formación de cuadros y bases de organización de masas.

En una línea similar a la de Jara se sitúa Carlos Núñez, un mexicano que colabora con el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC) de Guadalajara, también miembro de la red ALFORJA. En su trabajo más difundido rescata como antecedentes históricos de la educación popular al pensamiento del Gral. Augusto Cesar Sandino y del peruano José Carlos Mariátegui. También las experiencias que están en el origen del movimiento obrero latinoamericano, tanto en su expresión sindical como de partidos de orientación clasista.

Para Núñez la Alianza para el Progreso es una frustrada estrategia del imperialismo frente al triunfo de la Revolución Cubana. Pero a pesar de su fracaso, aporta el concepto de desarrollo de comunidad como método de trabajo que luego, despojado de su sentido desarrollista, servirá a la educación popular. Coincidentemente la teología del desarrollo, reflejada en encíclicas sociales y documentos conciliares, opone al desarrollismo economicista la concepción de integralidad y a mediados de los 60 el enfoque desarrollo subdesarrollo es impactado por propuestas de la teoría de la marginalidad que apesar de su carácter reformista realiza un nuevo aporte de un gran valor, porque por primera vez se formula el quehacer en términos metodológicos (no sólo de métodos de trabajo) y se vincula lo social con lo político.

No es difícil advertir los matices diferenciales que presentan los autores que he presentado brevemente. Mientras Rodríguez Brandão pone un eje fundamental en el aporte de Freire y las experiencias brasileñas que abrevan allí -y de las cuales él mismo participa-; Castillo y Latapí trabajando desde el ángulo de la educación de adultos destacan la relación entre las estructuras sociales y las concepciones educativas que se van dando en la región. Jara y Núñez hacen, en cambio, referencias genéricas a otro tipo de fuentes, como el movimiento obrero, y otorgan importancia a la presencia explícita de una dimensión política en lo educativo para redefinir la concepción.

Tal vez el elemento común a los autores reseñados está dado por la perspectiva educativa de la cual parte. En efecto, si bien todos ligan la llamada educación popular, la perspectiva desde la cual se contemplan los antecedentes (y la misma denominación lo delata), es lo educativo, lo pedagógico, si bien se quiere.

2 FUNDAMENTOS TEORICOS DE LA EDUCACION POPULAR.

2.1 SENTIDO Y METODOLOGIA DE LA EDUCACION POPULAR.

Los procesos de educación popular tienen como objetivo el fortalecimiento y consolidación de las organizaciones de clase. Esto supone realizar un esfuerzo activo, ordenado y sistemático de análisis, estudio y reflexión sobre la práctica, para transformarla.

Tradicionalmente las experiencias de Educación Popular han establecido su "identidad" en base a dos criterios: el trabajo con los sectores populares organizados y el contenido o punto de vista de los temas sobre los que versan los procesos educativos. En cambio, los aspectos metodológicos (fundamentalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje) empieza a abordarse con cierta sistematicidad sólo en los últimos años.

El proceso de educación popular, es un proceso teórico-práctico de creación y de re-creación de conocimientos. Es la puesta en práctica de una teoría de conocimiento, a través de una metodología educativa y organizativa en función de una práctica de clase.

La metodología no puede reducirse a una técnica o un conjunto de técnicas. Significa definir cómo estructurar toda la lógica del proceso de conocimiento que se va a desarrollar a través de una estrategia pedagógica-política.³⁷

Debe ser la visión global que oriente todo el proceso, que le dé unidad y coherencia a todos los elementos que intervienen en él, a todos los momentos y a todos los pasos de este proceso.

Se trata de trabajar no sólo el hecho educativo a través de talleres, seminarios y cursos. Sino de desarrollar la Concepción Metodológica Dialéctica, sustentada en la Teoría Dialéctica del Conocimiento.

Lo práctico y lo teórico deben unificarse; convertirse en la unidad entre el hacer y el saber, en función de un proyecto histórico de transformación de la realidad. Así la práctica social se convertirá en una práctica transformadora. El proceso de conocimiento tiene como punto de partida la Práctica Social; que es la base para la elaboración de la Teoría y la Teoría debe servir para transformar la Práctica.³⁸

³⁷ JARA, Oscar. *Aprender desde la práctica*, reflexiones y experiencias de educación popular en Centroamérica. ALFORJA Costa Rica 1989.

³⁸ o.c. Nota 7.

Esta práctica social nueva, transformadora, se fundamenta en la Concepción Metodológica Dialéctica, la cual tiene su columna vertebral en los cuatro puntos siguientes:

1. Conocimiento, lógica y conciencia dialéctica.
2. La coherencia entre práctica y teoría.
3. La producción colectiva del conocimiento.
4. La revalorización de lo cotidiano.³⁹

2.1.1 CONOCIMIENTO, LOGICA Y CONCIENCIA DIALECTICA.

2.1.1.1 EL CONOCIMIENTO.

El conocimiento es un hecho, práctico y social en la vida todo conocimiento empieza por la experiencia, por la práctica que nos pone en contacto con la realidad objetiva, en donde todos actuamos relacionándonos unos con otros. El que conoce y es conocido interactúan entre sí. Todos somos al mismo tiempo emisores y receptores, y no sólo lo uno o lo otro.

El conocimiento, siendo pues, un hecho práctico y social es reflejo del movimiento de la realidad concreta; pero también influye en esta realidad contribuyendo a su cambio o estancamiento. Si camina hacia el cambio el conocimiento es políticamente liberador.

Saber es entonces descubrir la esencia de la realidad entre el bosque enmarañado de las apariencias.

El conocimiento es preñado por una práctica social coherente, una acción social y política que corresponda al proyecto histórico de liberación. Es decir, saber es la relación entre la práctica y la teoría, y es popular cuando en función del proyecto político que impulsa el Movimiento Popular.

Conocemos cuando tomamos la práctica como punto de partida, profundizamos en la esencia de esa práctica (teorizamos) y volvemos a la práctica transformadoramente. Se teoriza pues partir de la práctica, y no sobre o debajo de ella, logrando así nuevos niveles de comprensión sin alejarnos de una realidad.

³⁹ LEIS, Raúl, *El arco y la flecha*, apuntes metodológicos y práctica transformadora, CEASPA Panamá 1988.

En ese sentido teorizar no es, pues un ejercicio intelectual despegado de la práctica y la realidad, sino que más bien es un proceso de pensamiento ordenado y sistemático que se apropia de la esencia de la realidad social y orienta la práctica transformadora.

El saber es resultado de la acción transformadora, del matrimonio de la práctica con la teoría.⁴⁰

Saber significa pasar del conocimiento sensorial (sensaciones, percepciones), al conocimiento racional (conceptos, juicios, razonamientos).

Lo racional sintetiza los datos proporcionados por las sensaciones, ordenándolas y elaborándolas. Esto alimenta la relación entre el saber y el hacer (teoría y práctica) a través de diversos métodos o parejas dialéctica:

- Lo individual y lo colectivo.
- Lo particular y lo general.
- Lo inmediato y lo mediato.
- lo simple y lo complejo.
- Lo conocido y lo desconocido.
- Lo relativo y lo absoluto.
- lo parcial y lo global.
- Lo superficial y lo profundo.
- Lo presente y lo pasado.
- El análisis y la síntesis.⁴¹

Los principales aspectos del conocimiento son, pues, su carácter práctico, social, político; su relación con la práctica y la teoría; y la articulación con los métodos o parejas dialécticas.

2.1.1.2 LA LOGICA.

Para que la práctica social sea transformadora, el conocimiento debe ser coherente. La lógica dialéctica es la forma

⁴⁰ARRUDA, Marcos, *Metodología de la Práxis y Educación Popular Liberadora en Nicaragua Sandinista*. (Inédito), Managua 1986.

⁴¹(o.c. No.9)

ordenada y coherente de desarrollar el pensamiento y la acción, es la forma más adecuada para pensar, conocer y transformar la realidad.

La lógica dialéctica es concreta, y el contenido (el conocimiento, el pensamiento) es lo que determina la forma. Esta lógica busca apreciar los aspectos, vínculos, contradicciones y relaciones que se dan en la realidad.

La lógica que el sistema de dominación nos enseña es la lógica formal, que se llama así porque la forma oculta el contenido. Esta lógica lo que hace es taparnos la realidad misma, las relaciones y contradicciones entre las cosas, se hace hilación entre las cosas, se enumeran y no se ven el movimiento de la realidad.⁴²

2.1.1.3 LA CONCIENCIA.

La conciencia dialéctica es la interacción entre el conocimiento, la lógica y la realidad objetiva (materia).

No se trata sólo de una manera de interpretar la realidad, sino de pensarla y vivirla.⁴³

La dialéctica no es una caricatura, un método mecánico y alejado de las cosas, sino por el contrario, un modo de pensar la realidad, en donde el pensamiento es reflejo del movimiento real e influye en ese movimiento. Y por lo tanto requiere de ser vivida; de convertir las pequeñas modificaciones en grandes transformaciones, y darles salidas constructivas a las crisis que se enfrentan.

2.1.2 LA RELACION PRACTICA-TEORIA-PRACTICA.

2.1.2.1 TEORIA Y PRACTICA.

En la educación popular se busca producir conocimientos sobre la realidad que contribuyan a su transformación radical por el pueblo. Para ello, es preciso, que la teoría y la práctica formen una unidad. Esta unidad constituye el elemento fundamental del método dialéctico.

Para ser eficaz, la práctica requiere de la teoría, y la teoría requiere de la práctica. Sin teoría crítica no puede haber práctica transformadora, y sin una práctica transformadora es imposible desarrollar una teoría adecuada de nuestra realidad.

⁴²o.c. (Nota no. 11)

⁴³o.c. (Nota 11)

2.1.2.2 LA PRACTICA COMO FUNDAMENTO.

Dentro de dicha unidad, la práctica es el fundamento de la teoría. Nuestra actividad en la producción, la lucha política, la actividad cultural, etc, forman la base de nuestros conocimientos.

La finalidad de todo este proceso de conocimiento es la transformación de la realidad, la superación de la práctica social haciéndola más eficaz y eficiente en función de la liberación del pueblo.

Visto desde la concepción metodológica de la educación popular se plantea así:

1. la elección de los temas de estudio debe surgir del diagnóstico de la realidad y de la práctica de los participantes (punto de partida) Es decir que:

2 El proceso de enseñanza aprendizaje debe tomar en cuenta la experiencia, el nivel de conocimiento, la cultura y el lenguaje de la gente. Es decir el como. A esto le llamamos punto de entrada.⁴⁴

Cuanto más sencillo, próximo y cercano sea el punto de entrada, y cuanto más se relacione con la práctica y la realidad (punto de partida), mayores son las posibilidades de comprensión y conocimiento.

2.1.2.3 LA TEORIZACION.

Realmente empezamos a teorizar sobre la práctica desde el momento en que partimos de esa práctica; pero hay momento metodológico en que hacemos énfasis intencionadamente, ordenadamente, en esa reflexión.

Este proceso, al calificarlo así, se convierte desde el punto mismo de partida, en un proceso de teorización, a partir de la práctica, donde el método se convierte en el articulador dialéctico entre la teoría que lo fundamenta y la realidad que pretende conocer.

Se teoriza a partir de la práctico y no sobre ella, logrando nuevos niveles de comprensión de la propia realidad y de la propia practica.

Por eso, este nivel de comprensión de la realidad nos permite justamente avanzar y ascender a nuevos niveles de comprensión sin alejarnos nunca de la propia realidad. De esta manera, no volvemos al mismo punto de partida, que nos conduciría a quedar atrapados en

⁴⁴ o.c. (Nota 11)

un círculo cerrado, sino generamos una verdadera espiral, que sin alejarse de su referencia, avanza y enriquece permanente y progresivamente con el conocimiento y comprensión cada vez más compleja, del punto de partida.

Con todo esto se puede afirmar que teorizar es un proceso de profundización ascendente, es decir, un proceso de acumulación y avance cuantitativo y cualitativo, en el conocimiento de la realidad y a partir de la misma realidad, mediante acciones sistemáticas de reconocimiento, abstracción, análisis y síntesis, que llevan mediante la construcción y apropiación de conceptos, al conocimiento y apropiación de un modelo científico de interpretación de la realidad y de sus leyes históricas.

2.1.2.4 EL REGRESO A LA PRACTICA.

El conocimiento no es un fin en si mismo. No es saber por saber, sino saber para impulsar la transformación en beneficio del pueblo. Esta transformación es integral pues significa una nueva manera de hacer economía, política, la ideología de la colectividad.

No se trata pues de un volver mecánicamente, sino de avanzar dinámica y creativamente, aunque sin alejarnos nunca de nuestra propia realidad.

Por otro lado, no debe entenderse el regreso a la práctica, como un hecho final del proceso de educación; no hay que pensar que hasta que se haya hecho todo un proceso teórico, llevado al máximo de profundidad posible, se está capacitado para volver a la práctica.

Esta formulación rompería con la esencia del planteamiento dialéctico y con la teoría del conocimiento que lo sustenta, pues no se estaría siendo coherente con la afirmación que sostiene que la práctica es la fuente del conocimiento y el criterio de su verdad.

Lo importante es apropiarse de la realidad y de la práctica transformadora, de una manera consciente, crítica y creativa.

Por lo tanto, la vuelta a la práctica no sólo debe entenderse como tener la capacidad de dar talleres o cursos, sino de apoyar y coordinar, metodológicamente, hablando, el proceso de acción-reflexión-acción de la organización.

Es aplicación de la metodología dialéctica, el trabajo directo de base y no sólo la tareas de capacitación como tales.

2.1.3 LA PRODUCCION COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO.

Los conocimientos deben producirse en el propio proceso educativo. Esta producción no es individual, sino colectiva, a través del intercambio, el diálogo y la reflexión, relacionando la práctica y la teoría.

2.1.3.1 EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.

La Educación Popular es esencialmente creativa, ya que la producción de conocimiento a partir de la teorización sobre la práctica, significa la creación de un saber nuevo y apropiado a su realidad particular.

No se trata de memorizar y repetir definiciones, sino de construir conceptos que reflejen y explique la práctica y la realidad particular de los participantes.

Tampoco se trata de copiar los métodos usados en otras realidades para solucionar otros problemas, sino de crear y adaptar las formas apropiadas a las realidades donde se mueven los participantes.

2.1.3.2 LA PARTICIPACIÓN ACTIVA.

El hábito de la participación que impulsa la Educación Popular permite recoger experiencias, inquietudes y aportes de las bases, las cuales fortalecen a las organizaciones populares y sus dirigencias.

La participación activa recorre los diversos momentos de la educación popular, el trabajo organizativo y promocional.

2.1.3.3 EL PENSAMIENTO CRITICO.

Al romperse las inhibiciones y temores entre los participantes en base a su participación y creatividad, se abren las puertas también a un análisis más crítico de la realidad. También se trata de desarrollar el saber por qué, de buscar el fondo y su razón, de acostumbrarse a la argumentación razonada como método de diálogo.

La autoevaluación por parte del propio colectivo para ver deficiencias y aportes del proceso ayuda a desarrollar la crítica constructiva en los participantes.

2.1.3.4 LA APROXIMACION METODOLOGICA.

En la metodología de educación popular no sólo se comparte y producen contenidos, conocimientos, sino que se busca que los participantes se apropien de los métodos y técnicas, de la lógica del proceso para la multiplicación de la experiencia con sus grupos, como para la continuidad de su autoformación.

La producción colectiva del conocimiento, demuestra confianza hacia el pueblo, su capacidad de transformación y de impulsar una práctica transformadora. Lo opuesto a esto, supone ver al pueblo como minusválido, incapaz de ser sujeto de su historia y hace permanente la división entre lo que piensa u analizan, y entre los que son receptores pasivos del pensamiento de otros.

2.1.4 LA REVALORACION DE LO COTIDIANO.

La Concepción Metodológica Dialéctica busca ser una praxis (coherente entre teoría y práctica) integral, que se inserte en los espacios cotidianos de los sectores populares. Se propone dinamizar el proceso cotidiano popular, impulsando una práctica organizativa y educativa, que promueva la lógica de las mayorías organizadas en una estrategia de poder popular, contra la dominación y el sometimiento.

Lo importante es impulsar la apropiación de la propia existencia individual y colectiva, para multiplicarla y potenciarla participativamente, y que los sectores populares se conviertan en protagonistas de su propio proceso de liberación.

2.1.4.1 EL DESENEROLLO DE LO COTIDIANO.

Una praxis liberadora, insertada en la cotidianeidad, exige un proceso de desarrollo; a sea, el descubrimiento y la potencialización de la vida total del sujeto popular; es decir, de sus formas cotidianas de saber, vivir y actuar.

3 EDUCACION POPULAR EN CHILE.

La historia de la Educación en América Latina puede ser leída desde ángulos diversos. Su lectura nos lleva a reconocer o negar prácticas pedagógicas que se han desarrollado como alternativas a las formas de dominación social. Este ángulo particular nos permite rescatar experiencias surgidas desde las propias luchas de los sectores populares. Siendo el caso de Chile una con mayor representatividad en esta área.

3.1 EDUCACION DE ADULTOS, EDUCACION POPULAR CUESTION DE CONTEXTO.

En las décadas de los 60's y 70's, se evidenciaron una tendencia de cambio radical para la educación y la cultura. Durante este período, se privilegiaron respuestas educativas desescolarizantes, y una ampliación creciente de las oportunidades educativas a sectores tradicionalmente marginados de la vida económica, social, política y cultural en Chile.

Una tendencia, democratizante y participativa se vio interrumpida en 1973 provocando una ruptura en el desarrollo que había tenido estas formas de educación. A partir de ese momento se revirtió el proceso de cambios a que se venía sometiendo la sociedad chilena.

Una política económica sustentada en la privatización y regulación de las actividades productivas por el mercado y el libre juego de la oferta y demanda, vino a sustituir un modelo que perseguía transformar las relaciones de propiedad e incorporar a los trabajadores a la gestión del aparato productivo. A su vez el Estado, que había asumido una participación progresiva en la vida económica del país, redujo su papel en función de control de las formas de organización social reproduciéndose ésta no sólo al interior de la práctica educativa sino en el conjunto de la sociedad.

El área educacional representa uno de los campos donde se ha venido verificando una acción coordinada tendiente a difundir e imponer los principios, normas y valores del esquema socio-político y adecuar la formación de jóvenes y adultos a las exigencias del modelo de desarrollo económico social.

La Educación de Adultos, desde la década del 30 y en especial en las del 60 y 70, había sido considerada como tarea prioritaria del Estado y de las organizaciones populares, pero tuvo un vuelco significativo por efectos de la política de privatización vigente para la actividad económica y la supresión de los organismos de representación y estructuras de participación de los trabajadores.

En el campo de la educación de aquellos trabajadores

incorporados directamente a la producción de bienes, su formación quedó restringida al campo puramente educacional por efectos de la promulgación del denominado Estatuto de Capacitación Ocupacional y Empleo.

Tomando como base estructural a la empresa, se estipuló que el financiamiento de estos programas quedaba en sus manos, pudiendo realizar su ejecución a través de entidades públicas o privadas debidamente autorizadas por el SENCE, Servicio de Capacitación y Empleo.

En parte dichas acción han sustituido las actividades que, desde 1965, se venían desarrollando en áreas sub-urbanas con el fin de promover el desarrollo comunitaria sobre la base de la acción organizada de los grupos poblacionales.

En lo referente al sector rural, tuvo mayores consecuencias. Significó, por una parte, el fin definitivo de las políticas de formación labora en función de cambio agrario y, por otra la inmediata desaparición del Fondo de Educación y Extensión Sindical (FEES).

La revocación de este mecanismo sumado a la promulgación de un decreto anterior que prohíbe la celebración de reuniones de carácter deliberativo acabó por congelar las acciones que, en el campo educacional, formaban parte de la historia educativa de las organizaciones campesinas.

Por otro lado existen, programas regulares de educación de adultos y que se ciñen, en sus rasgos básicos, a las normas establecida por el sistema formal de enseñanza. Que comprenden planes de alfabetización, Educación de Adultos que comprenden planes de alfabetización, nivelación y regularización de estudios.

Dichos programas se han desarrollado sobre la base de la estructura que se conformara a raíz de la reforma educacional de 1965, habiéndose modificado los contenidos y métodos de trabajo.

Contrariamente a lo ocurrido en épocas anteriores, en que dicha actividad se ligaba al análisis y búsqueda de soluciones a problemas derivados de la realidad social y económica, se pone énfasis en programas que se centran en aprendizajes para un eficiente funcionamiento del sistema vigente.

Por último, la publicación de las Directivas Educativas del Gobierno explicitando el marco y objetivos de la política educacional, restringiendo aún más estos programas, rematando el conjunto de medidas que se habían tomado con anterioridad respecto a la educación de adultos.

El caso de Chile donde las tendencias rupturistas se contraponen con aquellas que intentan mantener y desarrollar un

proceso educativo centrado en el desarrollo integral del adulto que, vinculando la enseñanza con el mundo del trabajo y la organización sindical, reafirma el derecho a la participación en la gestión de los procesos educativos y en la transformación de la propia realidad. Son estos procesos los conocidos, genéricamente como educación popular.⁴⁵

3.2 EDUCACION POPULAR Y MEDIO RURAL.

El desarrollo de los programas de educación de adultos en el agro estuvieron desde 1965 en función de la implementación del proceso de reforma agraria y de las políticas de sindicalización campesina.

Los programas de alfabetización, educación básica, capacitación agro-económica, agro-técnica y social se cambiaron en un esfuerzo de modificar sistemas tradicionales de producción agrícola e incentivar la participación campesina en el proceso de toma de decisiones.

Dichos programas eran dirigidos y ejecutados por el Estado, dando como origen a algunas instituciones y la reorganización de otras.

En materia educativa implemento, conjuntamente con el Ministerio de Educación (MINEDUC), campañas masivas de alfabetización y educación básica así como formación agro-técnica y empresarial.

Al Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), se le asignó la asistencia técnica y crediticia de los pequeños productores y la promocional de organizaciones campesinas.

La progresiva desaparición de los organismos del sector público agrícola y las políticas de capacitación vigentes empezaron a hacer muy difícil, sino imposible, la sobrevivencia de los pequeños propietarios y/o asignatarios agrícolas y se hizo difícil llevar a cabo programas educativos en un contexto en el cual el campesino no cuenta con recursos que lo apoyen en la coordinación y planificación del crédito, y búsqueda de formas adecuadas para lograr un mejor rendimiento de sus cultivos.

En el marco de una política estatal restrictiva tanto en el plano económico como organizacional empezaron a diseñarse, entonces, los programas educativos desarrollados por los organismos del sector no-gubernamental con vistas a apoyar la sobrevivencia de

⁴⁵ ALMARZA, Osvaldo. *Reflexiones a partir de una experiencia*, CIDE, Santiago de Chile. 1990.

estos grupos.

Esto, a través de la implementación de programas de ayuda directa, proyectos productivos o asignación de recursos a los grupos postergados, programas de capacitación diseñados en función de los intereses y necesidades de los distintos estratos campesino y fomento de acciones coordinadas por parte de las organizaciones existentes.

La iglesia y los grupos de inspiración cristiana siempre tuvieron una participación en estos procesos.

La acción del Estado, en etapas sucesivas y recurrentes este quehacer educativo varió sus funciones moviéndose entre la suplencia, el asistencialismo y las acciones de corte socio-político y organizacional. Estas últimas funciones parecen mantenerse en el conjunto de organismos no-gubernamentales dedicados a implementar programas educativos en el medio rural.

Se señala una tendencia marcada a atender las necesidades de los campesinos que fueran beneficiados por la Reforma Agraria (asignatarios) y, muy particularmente, aquellos grupos que se mantienen como organizaciones vigentes. Entre éstas últimas destacan las cooperativas de la reforma agraria y las sociedades agrícolas de responsabilidad limitadas.

En los últimos años ha surgido un interés especial por la población indígena (mapuches) y el apoyo a las organizaciones que representan sus intereses.

Con lo anterior apunta a un aspecto relevante, cual es la adopción por grupos y entidades de la sociedad civil de estrategias y prácticas que en épocas pasadas se podían asumir desde el aparato del Estado.

Señal de lo anterior es que en el año 1972 existían al menos cinco entidades estatales dedicadas a la promoción y capacitación campesina. Esto sin considerar los organismos no-gubernamentales y las propias organizaciones campesinas.

Hasta el año de 1982, no sólo han desaparecido los organismos estatales dedicados a esta actividad, sino que han sido suprimidas las organizaciones, entidades y recurso que le permitían operar en este campo.

3.3 REALIDAD URBANA Y EDUCACION POPULAR.

Al hacer referencia a la realidad de programas de EP en el medio urbano, se debe considerar dos grandes grupos: aquel grupo de programas que se dan con sectores marginales-urbanos y aquellos más específicos, que se constituyen como instrumentos de apoyo a grupos del movimiento obrero.

3.3.1 LOS PROGRAMAS CON SECTORES MARGINALES-URBANOS.

Este tipo de actividades fueron prioritarias en las políticas gubernamentales de la década de los 60's y posteriormente, del período el énfasis de las políticas educativas del Estado estuvo puesto en la atención de aquellos grupos que habían permanecido al margen de la producción, el consumo y la vida político del país.

Estos grupos, definidos como marginales, constituían según el diagnóstico de la época un elemento de desintegración social y un factor de retraso del desarrollo en tanto no participaban de los valores y pautas de comportamiento propio de una sociedad moderna.

Tras el objetivo de incorporarlos a la vida nacional se diseñó una política de promoción popular donde la educación jugaba un papel de apoyo en la tarea de impulsar el desarrollo organizacional en estos grupos.

A través de la Consejería Nacional de las organizaciones surgidas en el medio del pueblo se implementaron un conjunto de acciones educativas que apoyaban la formación de dos tipos de organizaciones:

a) Territoriales (juntas de vecinos), encargadas de las demandas reivindicativas de consumo y dotación de las áreas de jurisdicción, a partir de los recursos de la comunidad.

b) Funcionales, que atendían el desarrollo de los intereses recreativos y culturales de categorías específicas de pobladores.

Entre las acciones de educación de adultos desarrolladas con sectores populares en el período destacan la:

1) Capacitación vecinal: promoción de la formación y afianzamiento de las organizaciones comunitarias a través de la formación de dirigentes en aspectos doctrinarios y técnicos.

2) Capacitación femenina: Dotar a la mujer de aspectos tanto técnicos como sociales, necesarios para desempeñarse en la vida comunitaria. Llegándose a constituir la Confederación Nacional de Centros de Madres (CEMA).

3) Capacitación juvenil: dirigida a la juventud como elemento vital en los cambios que se pretendían y dinamizadora de acción en el medio poblacional urbano.

Entre 1969-1970 la acción gubernamental creó 3,487 juntas de vecinos funcionando un total de 9,000 centros de madres con una participación de socios estimada en 45,000.

Durante el período comprendido entre 1970-1973 se mantuvo una política organizativa enmarcada en el contexto de: los objetivos

organizacionales y la participación social añadiendo a la reivindicacional de la satisfacción de necesidades básicas (vivienda, salud, dotación urbanística, culturas), la reivindicación por el control de los medios de producción y la plena participación en la toma de decisiones.

Frente a las políticas gubernamentales de desarrollo local, de 1982, los programas educativos no oficiales en el medio poblacional urbano, se han insertado en el marco de lo que se denomina, particularmente en la última década, como estrategias de sobrevivencia.⁴⁶

Estos, a su vez, se vinculan con aquellas actividades destinadas a apoyar la emergencia de nuevas organizaciones de base surgidas a nivel local para la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas que estos grupos enfrenta. Entre ellos caben destacar los Comedores Populares, Bolsa de Cesantes, Comités de vivienda, Centro de Apoyo Escolar, entre otros.

Se conocen, pues, de la existencia de un número de experiencias de desarrollo social y educativo implementadas por veintidós instituciones - en su mayoría de inspiración cristiana- en poblaciones urbano-marginales de la Gran Santiago. Se sabe, también, que éstas privilegian un trabajo educativo vinculado a los procesos de organización social en función de la satisfacción de necesidades básicas.⁴⁷

3.3.2 EL MUNDO LABORAL URBANO.

La formación impartida a aquellos grupos que se encuentran directamente ocupados en la producción de bienes se venía dando en el país bajo la denominación de educación de trabajadores, actualmente, capacitación ocupacional.

La definición de estos procesos como actividades destinadas a desarrollar un conjunto de habilidades y destrezas básicas para un mejor desempeño ocupacional se contradice con la política de ampliación de oportunidades educativas y mejoramiento de la calidad de la enseñanza que caracterizaba la política educacional en décadas pasadas.

Dichas actividades, que calificaban para el eficiente desempeño de un oficio en diversos niveles de operación se complementaban con programas de capacitación estructurados en función de programas específicos de desarrollo nacional, destinados a aumentar la productividad de la fuerza de trabajo ocupada en

⁴⁶ GUAJARDO, Marcela. *La Educación Popular en Chile. Un esfuerzo de sistematización*. PIIE, Santiago de Chile 1982.

⁴⁷ o.c. (nota 16).

diversos sectores de la economía.

Bajo la denominación de programas integrales, comprendían: Aprendizaje, Promoción Superior del Trabajo (PST), Promoción Profesional en el Empleo (PPE) y niveles Medios.

En lo que concierne a la formación socio-laboral y/o social de la fuerza de trabajo, el Estado creó el Instituto Laboral y Desarrollo Social, suprimido por los efectos de la creación del SENCE.

Dentro del medio industrial urbano las prioridades estaban centradas en la atención de aquellos sectores que se encontraban vinculados a organizaciones laborales.

Ambas dimensiones educativas, técnica y social se vieron progresivamente complementadas por la acción de las Universidades del país, que vieron las necesidades de los grupos menos privilegiados.

Estas actividades se remontan al año 1945 con la creación de la Escuela Diego Portales dependiente del Centro de alumnos de la Escuela de Ingeniería de la Universidad Católica de Chile, llegándose a desarrollar programas de enseñanza básica y capacitación socio-laboral.

Siendo su tarea de una política de acercamiento de las universidades a los sectores marginados de la vida económica y social del país y en parte integral del proceso de democratización de las universidades chilenas.

Debe sumarse a ello la participación de las organizaciones de trabajadores a través de su organismo máximo de representación, la Central Unica de Trabajadores (CUT), en la planificación e implementación de la mayoría de los programas educativos.

En el año de 1972, la CUT propuso al Gobierno un proyecto postulando que los programas realizados por el Instituto Laboral, Universidades y Ministerio de Educación, se orientaba hacia la creación de un Sistema Nacional de Educación de Trabajadores. Y se proponían cuatro niveles: alfabetización, nivelación básica de carácter politécnico, nivelación media tecnológica y cursos de formación de técnicas a nivel medio.

Este sistema no llegó a implementarse. La CUT fue disuelta y con ella la mayoría de los sindicatos.

El denominado Sistema de Capacitación a Distancia (SINCAD) viene siendo utilizado desde 1974, extendiéndose a otros organismos o agencias educativas.

En 1978 los programas de tele-educación adquieren carácter

nacional al impartirse a través de la red nacional de TV.

En 1982 si bien la tele-educación significa, en general un paso importante en la apertura y búsqueda de nuevas formas de aprendizaje, ubicada en el contexto social y económico significa la anulación de las formas colectivas de aprendizaje, un énfasis en el desarrollo individual y limitaciones que se derivan de la utilización exclusiva de medios de comunicación.

La privatización de los procesos de capacitación ocupacional y sustitución de la acción del Estado, van en detrimento de aquellos grupos con niveles bajos de escolaridad o sin niveles de calificación.

La variedad de alternativas que existían en este campo no han sido asumidas por organismo dedicados a la formación integral del trabajador, exceptuando, quizás, las experiencias de formación socio-laboral desarrolladas por entidades de Iglesia y grupos de inspiración cristiana.

4 EDUCACION POPULAR EN NICARAGUA.

Una de las prácticas más significativa y más grande en la historia de la Educación Popular en centroamérica, se dió en las primeras décadas del presente siglo en Nicaragua. Marcando con esto una nueva etapa de desarrollo en dicho renglón⁴.

4.1 CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION POPULAR EN NICARAGUA.

Tratar el tema de la educación popular en Nicaragua, es ubicarse en el contexto político de la Revolución Popular Sandinista.

La educación popular en Nicaragua no es un concepto metafísico, inmóvil; es un concepto que ha surgido de la teorización de experiencias concretas, las cuales le han dado su significado.

La Nicaragua revolucionaria, nos plantea, por eso, el reto de redefinir en la práctica, el contenido, el significado, las características del concepto de educación popular.

4.1.2 LA INSURRECCION DE TODO UN PUEBLO.

Una de las cuestiones más relevantes es el caso de Nicaragua, ya que presenta un contexto político, algo absolutamente nuevo en la historia de Latinoamérica: la acción revolucionaria insurreccional de todo un pueblo, que con su heroísmo, combatividad y articulación de las más diversas formas de lucha, logró derrotar a una de las más feroces dictaduras del continente, y con ello, al Imperialismo Norteamericano en su zona de influencia más directa.⁴

El triunfo de la Revolución Popular Sandinista fue posible, fundamentalmente, porque hubo una vanguardia política y militar, que logró canalizar un gran movimiento democrático, popular y nacional que luchaba espontánea y dispersamente contra la condiciones económicas y políticas de opresión que mantenía la dictadura burguesa pro-imperialista de dinastía Somoza.

Fue en el mismo transcurso de las acciones revolucionarias donde se gestó clandestinamente el proceso de educación popular previo al derrocamiento de la tiranía.

⁴ Marcela Gómez y Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina I*, antología. Caballito, SEP cultura, México 1986.

⁴ La Belle, Thomas J., *Educación No-formal y cambio social en América Latina*. Nueva Imagen, México, 1980.

Sin embargo se podría decir que a nivel de las amplias masas, el grado de conciencia que se logró generar era fundamentalmente antidictatorial y antiyanqui.

Luego del triunfo, la educación política tiene que asumir el reto de desarrollar ese grado de conciencia y transformarlo en una conciencia política, de clase anti-imperialista y anti-burguesa.

4.1.3 EDUCACION POPULAR: TAREA NACIONAL Y DE MASAS.

La Revolución Sandinista, planteó la necesidad de diseñar un vasto programa de educación popular, que abarcara a todos los sectores populares del país, los cuales no habían sido cubiertos por los programas de educación popular en otros países.

Una de sus características es que la masa popular debía ejercer cada vez mayores niveles de ejercicio del poder.

Así mismo la utilización al máximo de los recursos de comunicación; la implementación de programas diversificados de acuerdo a las particularidades regionales y de los distintos sectores de clase (obreros, campesinos, pobladores de barrios); y la puesta en marcha de estos programas al ritmo acelerado que va marcando el proceso revolucionario mismo.

Por otro lado la Revolución Sandinista, no sólo creó estas exigencias, sino los canales que hicieran posible responder a ellas: las organizaciones de masas: La Central Sandinista de Trabajadores (CST), la Asociación de Trabajadores del Campo (ATC), r los Comités de Defensa Sandinista (CDS), la asociación de Mujeres Nicaragüenses Luisa Amanda Espinoza (AMNLAE), la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN), la Juventud Sandinista 19 de Julio.

4.1.4 LA EDUCACION POPULAR. OPCION DEL ESTADO REVOLUCIONARIO Y DE LA VANGUARDIA POLITICA.

En Nicaragua, la educación popular no sólo se plantea en un nuevo contexto político y con una amplitud nacional y masiva; se plantea como una opción explícita de Gobierno de Reconstrucción Nacional y de la vanguardia del pueblo nicaragüense, el Frente Sandinista de Liberación Nacional.

Ahora bien, un planteamiento que fue un reto; la tarea de diseñar y crear un nuevo sistema educativo, en el que la implementación de programas de educación formal, tuvieran un carácter distinto a la de los programas escolarizados, propios del sistema capitalista.

Y más problemático aún llevar adelante una educación

sistemática y formativa por canales extraescolares e informales de muy diversa índole, generandó una dinámica educativa en todas las instancias orgánicas del pueblo, teniendo como motor de este proceso, el hecho mismo de la revolución.

Como bien lo manifiesta el Ministro de Educación, Carlos Tunnermann: Nada mejor para la transformación de la educación de un pueblo, que una auténtica revolución y nada más profundamente educativo, que un proceso revolucionario.⁵⁰

Por este motivo, la educación popular en Nicaragua, jugó un papel sumamente importante y concreto en el proceso de articulación entre la vanguardia y las masas.

La educación popular en Nicaragua, fue tomada como parte integrante de la construcción de una nueva sociedad, que posibilitaría la apropiación de la nueva realidad económica y política.

4.1.5 LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION PUERTA DE ACCESO A LAS LINEAS DE ACCION DE LA EDUCACION POPULAR.

Nicaragua heredó de Somoza la mitad de su población analfabeta; una aguda malnutrición infantil; y una dramática situación económica y social, para las amplias mayorías de la población; todo esto sin contar los muertos, heridos, las personas desplazadas de sus hogares, los niños huérfanos, viviendas destruidas, y la deuda externa.

Apenas a los 15 días de la victoria revolucionaria, uno de sus propósitos fundamentales era anunciado; erradicar el analfabetismo.

El proyecto tenía sus antecedentes en el General Sandino, que en medio de la lucha frontal contra los invasores yanquis en los años 1926-1934, se había preocupado por elevar el nivel cultural en las filas de su Ejército y había promovido escuelas para los campesinos.

Más tarde Carlos Fonseca, fundador del FSLN, (Frente Sandinista de Liberación Nacional) y Comandante en Jefe de la Revolución Sandinista, repetía entre sus compañeros la frase que habría de convertirse en consigna de la Cruzada: Y también enséñenles a leer..

Al momento del triunfo de la Revolución, este gran sueño comenzó a hacerse realidad, la juventud fuerza fundamental de la insurrección, habría de ser también la fuerza motriz que llevaría

⁵⁰ BAUTISTA ARRIEN, J. *Nicaragua, Revolución y proyecto Educativo*. Ministerio de Educación. Managua, 1980

adelante la guerra contra el analfabetismo, acompañada y asesorada por los maestros organizados en la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN).

La división del territorio en dos tipos de zonas, rurales y urbanas hizo necesaria la organización de dos grandes grupos de alfabetizadores:

- el Ejército Popular de Alfabetización (EPA), compuesto fundamentalmente por estudiantes y maestros, los cuales alfabetizarían a tiempo completo en el campo y la montaña,

- y los Alfabetizadores Populares (AP), obreros, empleados del gobierno, amas de casa, que alfabetizarían en los centros urbanos o en comarcas cercanas después de la jornada diaria de trabajo, así como las Milicias Obreras de Alfabetización (MOA), compuesta por trabajadores urbanos que alfabetizaría a sus compañeros en los centros de trabajo.

A ellos se sumaron contingentes de alfabetizadores voluntarios de varios países tanto de América Latina como de Europa.

Como se ha visto la experiencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización, abrió una gran cantidad de líneas de acción para la educación popular, por su carácter masivo e integral, que puso en tensión toda la estructura del nuevo estado nicaraguense y de las organizaciones de masas; por su carácter vivencial y humano que permitió acercar la ciudad y el campo y servir de experiencia fundamental para la vida futura de muchos jóvenes.

Por su carácter específicamente instructivo, que permitió poner al alcance de más de 400,000 nicaraguenses el código del lenguaje escrito y los números.

Por su carácter investigativo, que hizo posible acceder a la realidad histórica concreta de los lugares más dispersos del país.

Por su carácter multiplicador, que proporcionó una cantera enorme de recurso humanos entregados a la revolución etc.⁵¹

En suma la Cruzada Nacional de Alfabetización ha significado una experiencia de dimensión estratégica para la educación popular en Nicaragua, proporcionándole multitud de caminos y posibilidades futuras.

Fue en el seno de las mismas Unidades de Alfabetización Sandinista (UAS), durante la fase de ofensiva final de la cruzada, que surgieron los Colectivos de Educación Popular (CEP), como círculos de estudio y autoformación, en los que los recién alfabetizados se mantendrían organizados luego de la salida de los

⁵¹ TORRES, Rosa María, *Revolución y alfabetización*, ALFORJA publicaciones, Managua. 1980.

alfabetizadores.

El Colectivo de Educación Popular y el Taller Semanal⁵², constituyen dos aportes fundamentales para la educación popular de adultos.

Toda la dinámica de formación y consolidación de las organizaciones de masas, ha estado impregnada de esfuerzos y acciones de educación popular.

Se fue asumiendo la búsqueda de caminos, métodos, formas diversas para realizar una educación política de masas. Todo su trabajo organizativo, agitativo, y propangandístico ha estado orientado hacia la educación popular.

Por lo tanto la Educación Popular aparece como una actividad natural de las propias masas organizadas, como una actividad inherente al proceso de consolidación del poder popular, como una tarea eminentemente revolucionaria, eminentemente democrática, en la que es el pueblo el que educa al pueblo.

Ciertamente que estas experiencias, como otras que se han llevado a cabo con comunidades cristianas de base: desde la división de capacitación del Ministerio de Desarrollo Agropecuario y Reforma Agraria (MIDINRA) y otros ministerios, no han estado carentes de dificultades, pero ha expresado el fortalecimiento de la conciencia de las masas populares.

4.1.6 LA POST-ALFABETIZACION UN NUEVO RETO POR ENFRENTAR.

Después del triunfo de la Revolución y con el planteamiento de la Cruzada de Alfabetización se presentó el un gran problema por resolver ¿Solamente era necesario alfabetizar al pueblo? o ¿era necesario realizar un programa que garantizara una educación permanente?

Necesidad en términos del proyecto estratégico de la Revolución, del crecimiento científico, cultural y político de amplios sectores del pueblo hasta entonces marginados y oprimidos, que con la Revolución conquistaron el derecho a ser sujetos de su propia historia.

Necesidad, en lo inmediato, de continuar, consolidar y profundizar ese gran esfuerzo nacional que fue la Cruzada, cuyo sentido vendría dado sólo en la medida en que su acción educativa y popular se prolongue en un Programa de Educación de Adultos que garantice a las masas populares una educación flexible, permanente,

⁵² Taller semanal, en donde varios coordinadores de una comarca o barrio, son apoyados en sus labores por un Promotor Popular, con quien cada semana evalúan el trabajo colectivamente en una instancia de capacitación permanente.

progresiva y sistemática.

Para el mes de octubre (1980) aparecía, así, un primer documento que recogía algunas reflexiones iniciales sobre la organización y estructuración del Programa del subsistema nacional de educación de adultos, éste constituiría la enseñanza básica y comprendería cuatro niveles, cada uno de ellos correspondía a un semestre escolar, (equivalían a la primaria del sistema educativo nacional), al final de los cuales los adultos podrían incorporarse a los estudios del ciclo básico común, ciclo básico de producción o cualquier carrera técnica del nivel medio.³³

El programa se iniciaría en enero de 1981, con la apertura del Primer Nivel y de un plan paralelo de Alfabetización Permanente y después, semestre a semestres, se abriría el Segundo, Tercero y Cuarto Nivel.

El 9 de marzo de 1981, a casi exactamente un año de haber arrancado la CNA (Campaña Nacional de Alfabetización), se inicia el primer semestre del Programa de EPB (Educación Popular Básica).

En ocasión del Primer Congreso Nacional de Educación Popular para adultos (6 y 7 junio 1981) celebrado a mitad del primer semestre, una mirada retrospectiva del conjunto hacía ver la urgencia de un periodo de acumulación de fuerzas que permitiera, por una parte, asimilar y afianzar los niveles alcanzados y, por otra, contar con márgenes más amplios para la planificación, evaluación y control de las tareas pedagógicas.

El Plan de Capacitación en Contenidos (noviembre 1982-febrero 1983) que involucró a miles de Coordinadores y Promotores Populares, y cuyo fin era elevar su nivel cultura y político desde la perspectiva de los contenidos específicos contemplados en los cuatro primeros niveles del Programa y de su posterior manejo en el Colectivo de Educación Popular (CEP).

Se trataba de transformar temporalmente a los maestros en alumnos de esos cuatro niveles para que pudieran posteriormente enfrentar con mayor confianza y seguridad la labor en el CEP.

Transfiriendo al pueblo las funciones magisteriales, Nicaragua sentó las condiciones para una auténtica democratización de la educación, ya no sólo en el sentido más amplio y único de extensión de la educación a la masa del pueblo, sino también en el sentido más estricto y profundo de una relación no-autoritaria en el acto mismo de enseñar aprender.

³³ MED-UNESCO. Ponencia presentada por Nicaragua sobre el "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe y sus incidencias en el proceso de transformación educativa en Nicaragua", Managua, 20-21 de nov. 1981.

Una educación popular que, entonces, apuntaría a un objetivo doble: educar y democratizar.

Educar -no meramente transmitir conocimientos- en una práctica social conjunta en donde enseña-aprende un Coordinador Popular, pero también - y quizás sobre todo- enseña el proceso mismo.

Democratizar -no meramente dar al pueblo acceso a la educación-, transfiriéndole al pueblo la posibilidad de educar y, con ello, la posibilidad de reivindicar, como clase, el acceso al trabajo intelectual, a través de una vía peculiar que no pide a las clases populares dejar de ser clases populares para ponerse en proceso y en estado de enseñanza-aprendizaje ⁵⁴

⁵⁴ Torres, Rosa Ma. *De alfabetizando a maestro popular. La post-alfabetización en Nicaragua (Un modelo de autoeducación colectiva del pueblo)* Managua, INIES-CRIES, 1983.

5 LA EDUCACION POPULAR EN PERU.

5.1 UN CONCEPTO DESDE VARIAS OPTICAS.

El concepto de Educación Popular no siempre ha reflejado un mismo contenido. Incluso dentro del actual debate no ha terminado de madurar un entendimiento común entre quienes piensan y trabajan en ello.

Sin embargo, para hacer un balance de las peripecias de la Educación Popular en Perú, conviene señalar el recorrido seguido por el concepto en el pensamiento educación de las clases dominantes de la sociedad Peruana y también dentro del pensamiento y acción de las clases dominadas.

5.1.1 LA CONCEPCION DE LAS CLASES DOMINANTES.

La preocupación de las clases dominantes por escolarizar al pueblo y a los indios comienza en particular en la etapa posterior a la guerra con Chile.

Las leyes de 1901, y su reglamentación en 1905, fueron el reflejo de una preocupación para que la inmensa mayoría del elemento ciudadano, abandonado e inculto, se incorpore al movimiento civilizador emprendido por las clases dirigentes.³³

Esta idea de incorporación (de integración) de la masa indígena a la civilización va a ser el eje de las políticas que desarrollaron todos los gobiernos.

Unos con el criterio villaranista de capacitar a la fuerza de trabajo necesaria para la modernización económica y otros, como Noriega (1926), para evitar la revuelta popular.

Algunos intentos de revalorización de la cultura andina se quedaron en las buenas intenciones o en la demagogía. Eso ocurrió en Leguía en 1920, con Bustamanta y su Ministro Luis E. Valcárcel en 1945 y con la reforma velasquista en 1970.

La razón fue que el Estado oligárquico no era capaz de asimilarlas en su proyecto histórico.

5.1.2 LA CONCEPCION DE LAS CLASES DOMINADAS.

La reproducción de la ideología popular se ha llevado a cabo, esencialmente de manera espontánea. La riqueza cultural del pueblo

³³ Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción. *Boletín de Instrucción Pública*, Año I, No. 1 Lima, 1986.

peruano es el producto final de una educación que hasta fines del siglo pasado estaba profundamente regionalizada y dirigida por y para el indígena o mestizo indigenizado.

El inicio de las migraciones masivas hacia la costa y hacia Lima, la integración territorial por carreteras y la proliferación de los medios de comunicación de masas han originado un proceso de interrelación cultural que, poco a poco, va forjando la unidad de la diversidad.

Por esa razón van a ser las ciudades (Lima, Arequipa, Cusco, Puno, Trujillo) el centro del surgimiento de algunas sistematizaciones educacionales provenientes de las clases dominadas.

5.1.3 EL NACIONALISMO EDUCACIONAL MAGISTERIAL.

A pesar de la notoria influencia extranjera (europea y norteamericana) en la formación de los preceptores y en la formulación de las políticas educativas a comienzos del siglo, surge entre los maestros (preceptores), principalmente primarios, una corriente educacional profundamente nacionalista y democrática, reflejo de una ideología pequeño burguesa bien orientada en este sector magisterial.

Representan esta corriente la Sociedad de Preceptores de Lima y las revista El Faro, la Enseñanza Popular, animados respectivamente por Ramos y Palacios, Federico Villareal y Ramón Espinoza, desde 1885.

Los primeros preceptores que gradúa la Escuela Normal de Varones desarrollaron este mismo espíritu, alentados por su práctica en el interior del país y por los trabajos de algunos de sus líderes.

Esta corriente se manifestará en los Congresos Pedagógicos del Sur (Arequipa, 1910) y del Norte (Trujillo, 1911).

El nacionalismo educacional va a incorporar las doctrinas europeas en su pensamiento pedagógico, pero considerarán indispensable la forja del sentimiento nacional en razón de que los peruanos eran ...un agregado de individuos unidos únicamente por un vínculo tan ficticio como es la llamada unidad nacional, unidad nacional que sólo existe en el nombre.³⁶

El nacionalismo educacional va a llevar a uno de los ponentes del congreso a decir:

³⁶ KANUCCI, Carlos : Intervención en el Primer Congreso Pedagógico Regional del Norte. En *Conclusiones del Congreso*, Trujillo, 1982.

"Yo creo que entre dos libros: uno con muy buena literatura y pedagogía, y nada nacional; y otro, inferior al primero bajo el punto de vista pedagógico y literario; y con nada de extranjerismos; se debe preferir, en los niños y para el efecto de formar el espíritu nacional, al segundo" ³⁷

Esta afirmación nacional de los preceptores no era gratuita. En aquellos tiempos hasta los libros de lectura de 1o. y 2o. años se compraban en la casa Newson de Nueva York y los de Ciencias Naturales, Historia del Perú, etc, en Europa.

Este movimiento magisterial no fue solamente nacionalista: fue también el primero en preocuparse por la escolarización de los trabajadores.

Fundaron en 1892 las primeras escuelas nocturnas y dominicales con su propio peculio y se preocuparon por enseñar quechua a los preceptores, curas y militares que iban a trabajar a la Sierra.

5.1.4 LA EDUCACION ANARQUISTA.

La vertiente paralela al nacionalismo magisterial en el seno del proletariado y artesanado urbano fue la educación anarquista.

Esta educación tiene un extraordinario valor en cuanto a la formación de la conciencia gremial y popular de Perú. Es importante destacar la profunda vocación pedagógica de toda la militancia anarquista, existen unos grandes pensadores peruanos, estudiosos de la materia, que así lo reconocen: César Lévano, Alberto Flores y Manuel Bruga y Piedad Pareja, todos ellos coinciden en indicar que fue extremadamente clasista y celosa de su independencia.

5.1.5 LA EDUCACION PROLETARIA.

Con el surgimiento del Partido socialista y la CGTP, José Carlos Mariátegui pondrá las primeras piedras para el surgimiento de la educación proletaria.

El hecho de que la clase obrera haya alcanzado estatus de clase para sí, hizo indispensable la necesidad de forjar mecanismos para reproducir su ideología.

El partido organizó entonces su escuela en cuadros, su prensa doctrinaria y su prensa de difusión. Así lo entendió Mariátegui.

Planteó la necesidad de comprender los procesos políticos, económicos, sociales y pedagógicos latinoamericanos utilizando el materialismo dialéctico y el materialismo histórico.

³⁷ o.c. (nota 26).

Planteaba al mismo tiempo, la necesidad de lograr una comprensión particular de los procesos sociales y las formas de su transformación en Perú y en toda América Latina.

Pero Mariátegui también entendió que una era la educación proletaria (dentro del partido) y otra la educación del Frente.

Mariátegui, hace esta diferencia con la relación a la prensa y afirma la necesidad de un órgano que incluya personas ajenas a él y que puedan tener como única identidad su discrepancia con la sociedad actual.

Mariátegui sentó las bases de la diferenciación entre educación proletaria y educación popular.

La Educación popular (prensa amplia, acción cultura amplia, etc.) debería ser alentada en el partido y por sus militantes.

Mariátegui consideró al movimiento de los maestros de un gran valor dentro de la etapa nacional popular. Le adjudicaba un papel fundamental en la elaboración de una nueva conciencia nacional.

Este movimiento si bien recibía influencias pedagógicas internacionales (Dewey, Lunacharsky, Ingenieros, Unamuno) había trabajado de manera similar, a través del movimiento reformista y de las Universidades Populares González Prada³⁸, un ideario que interrumpió definitivamente el erudito y académico diálogo entre el discurso demoliberal burgués y el latifundista aristocrático.³⁹

A la muerte de Mariátegui, el PCP (Partido Comunista Peruano) entendió que el pueblo sólo debe educarse bajo la dirección del partido y comenzó a dejar una huella que hasta hoy se sigue.

³⁸ El 22 de enero de 1921 se fundó en Cuzco la Universidad Popular González Prada (UPGP), que sintetizó una serie de experiencias que se desarrollaron en el conjunto de los países del continente latinoamericano desde principios del presente siglo.

Se destacó en la experiencia la importancia de la educación de los sectores populares para el proyecto de liberación. La práctica educativa partía de considerar la relación educación-trabajo signada por un matiz particular al enfatizar capacitación técnica como base para la elevación integral de la cultural y un mayor progreso económico.

La extensión de la Universidad Popular a los centros fabriles y campesinos trascendió al programa de cursos que se impartían entonces a trabajadores de la ciudad y el campo llegando a crearse experiencias diversas.

³⁹ PUIGGROS, Adriana, *La educación popular en América Latina, Orígenes, polémicas y perspectivas*. Ed. Nueva Imagen, México 1988.

6. EDUCACION POPULAR EN MEXICO.

En el caso de México, las tendencias en búsqueda de hegemonía, marcaron etapas tan significativas como el "cardenismo" o el "alemanismo" con el consiguiente impacto en el desarrollo del proceso popular y su dimensión educativa.

Las características propias del desarrollo del movimiento revolucionario (caudillismos, falta de conducción unitaria, etc) y las etapas de consolidación posteriores al movimiento armado, marcaron con muchos signos ideológico-políticos épocas, personajes, instituciones, programas, etc.

El caso del gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas -de 1934 a 1940- considerado por casi todos como el último (o quizá el único) presidente revolucionario (de nuestra particular revolución), es notable. Su tendencia "socialista" provocó una gran cantidad de medidas de gran trascendencia en todos los campos del quehacer nacional, baste recordar la expropiación petrolera y el apoyo decidido al movimiento obrero, pues en su periodo se ve incrementada la capacidad de lucha expresada.

En el terreno educativo su proyecto de "Educación Socialista", sustentado en una posición científica, quiso marcar una orientación popular y democrática a todo el modelo educativo formal.

La experiencia de la educación socialista en México a partir de 1933, constituye uno de los puntos nodales de la discusión sobre educación popular al delinear 4 tendencias fundamentales, como lo fueron:

- La identificación de Educación Popular con la posición revolucionaria y con el carácter laico de la Educación Cardenista.

- La Educación Racionalista o Científica, que trataba de relacionar el quehacer (y el modelo) educativo, con la realidad histórica del pueblo mexicano.

- El carácter masivo y gratuito de la educación, llamada "instrucción pública" en su época.

- Como síntesis, el intento de construir una pedagogía socialista nacional, que lograra sintetizar los grandes principios marxistas pedagógicos, con las características y necesidades mexicanas.⁶⁰

No cabe duda que el impacto de esta experiencia marca en

⁶⁰ Puiggrós Adriana, "Discusiones y Tendencias en la Educación Popular Latinoamericana". Encuentro Académico México-España Universidad Autónoma de Sinaloa. Mayo 1983.

América Latina un antecedente histórico de gran importancia en el desarrollo de la educación popular, no en cuanto su metodología, sino, que pone en evidencia el elemento común de lo que se denomina educación popular, esto es, la intensión antiimperialista, democrática y participativa, expresada mediante propuestas educativas muy diversas.

Justamente el mundo se encuentra en plena 2da. Guerra Mundial, cuando el cambio gubernamental lleva al Gral Manuel Avila Camacho a la presidencia de la República para el período 1940-46.

México, país dependiente y traspatio de los Estados Unidos (según su prepotente afirmación) no puede quedar al margen de los acontecimientos y como tal se le asigna al país un determinado rol en el conflicto bélico; el proceso de industrialización se ve acelerado e impulsado, atendiendo las condiciones de restricciones del mercado interno norte-americano, obviamente orientado con prioridad a la producción bélica.

México (y otros países latinoamericanos) ayudarían en esta situación y este proceso no podía desarrollarse tranquilamente en las condiciones generadas de manera evidente, apoyadas por el gobierno del General Cárdenas, por lo cual la inclinación del proceso nacional se ve fuertemente orientado hacia la derecha, produciéndose en el período de Avila Camacho y con mayor consolidación en el de Miguel Alemán (1946-1952) la etapa del "desarrollo estabilizador" como se le llamó a la implantación sin escrúpulos de un modelo capitalista dependiente orientado a jugar un papel útil a los intereses de las clases dominantes y al servicio de los grupos transnacionales.

Ahora bien, es necesario retomar, aunque brevemente las principales etapas, que han seguido estas cada vez más numerosas experiencias de "educación popular", a partir de la década de los 60.

6.1 EL DESARROLLISMO, DESARROLLO DE LA COMUNIDAD, LA ALPRO.

Al triunfo de la Revolución Cubana, el imperialismo crea su frustrada estrategia de la "Alianza para el Progreso", que pretendía, mediante la asistencia técnica, el apoyo financiero y el gran despliegue ideológico, cultural y organizativo, cooptar muchos procesos populares que ellos pensaban existían y proliferarían promovidos por la influencia (y la acción directa) de un fenómeno socio-político de indudable trascendencia.

La experiencia, globalmente, fue un fracaso, pero en muchos países dejó sin embargo un sinnúmero de impactos (obras materiales, movimientos cooperativas, organizaciones, etc.).

El más importante fue la incorporación del "desarrollo de la

comunidad" como método de trabajo.

Este método, aun concebido y manipulado en su aplicación latinoamericana con una clara intención desmovilizadora, introdujo por primera vez quizá, conceptos como el de la "participación", "necesidad sentido" y tantos otros, que en el transcurso del tiempo superados en su mero alcance desarrollista original.

Quizá el problema se interpretaba como el pasar de una situación de "subdesarrollo" a otra de desarrollo... pero el concepto de desarrollo se le agregaban calificativos como "integral", "equilibrado", "armónico", etc.

Todo esto es lo que pone las bases para la búsqueda de la superación de una actitud paternalista y asistencial y un enfoque meramente economicista.

Muchos sectores encuentra en el "desarrollo de la comunidad" una feliz coincidencia histórica y aunque inspirados en tendencias a veces convergentes y a veces contradictorias con las que inspiraban el desarrollo comunitario, la verdad es que fueron conformando en todo América Latina (y en México en menor escala) crecientes conglomerados que se identificaban con el pueblo y sus necesidades.

En todo caso, a mediados de la década de los 60, el modelo que ofreció la Alianza para el Progreso y el desarrollo comunal -que nunca lograron (ni intentaron) superar una posición desarrollaste- fue fuertemente impactada por la ideas y propuestas provenientes de una nueva interpretación: la "teoría de la marginalidad".

6.2 LA PROMOCION POPULAR (VS) LA MARGINALIDAD.

Según esta teoría, la sociedad estaba dividida en participante y marginal. Estad dos características señalaban una división injusta, en la que una pequeña minoría, la participante, contribuía activamente al proceso de desarrollo y gozaba igualmente de beneficios que la sociedad proporcionaba (ingreso, salud,, vivienda, recreación, etc); la otra parte, francamente mayoritaria, estaba "al margen" de esta realidad.

Los marginados -decía- no participan ni "activa" ni "pasivamente" del proceso social, por cuanto no genera ni aportan significativamente al proceso de desarrollo (son desempleados o sub-empleados, obreros no calificados, etc) y obviamente no reciben tampoco ni el mínimo de bienes y servicios que todo ser humano requiere.

Los autores de esta teoría, señalaban también un origen histórico desde la misma conquista, donde la dominación y la superposición cultural, "marginaron" social, cívica, económica,

geográfica y culturalmente a los grandes conglomerados indígenas y mestizos, dejando un saldo de dependencia económica y cultural, hacia los "centros herodianos"⁴¹ primero europeos y posteriormente norteamericanos.

La marginación, la "no participación" y una cierta visión de la dependencia geopolítica, representaron sin duda para muchos sectores y organizaciones de trabajo popular, un nuevo aporte de gran valor, porque por primera vez se formulaba el quehacer en términos "metodológicos" (y no sólo de métodos de trabajo) y se vinculaba lo social con lo político de una mera primaria y un tanto cuanto errática.

6.3 PAULO FREIRE Y LA "EDUCACION LIBERADORA".

Desde el inicio de la década de los '60, Paulo Freire desarrollaba en el Brasil su "pedagogía para la liberación".

Su experiencia, sin embargo, no fue conocida en México sino a partir de su exilio en Chile, donde suma su aportación a ese enorme laboratorio de práctica popular y política como lo fue la experiencia Chilena hasta el trágico 1973.

La importancia que a los aspectos ideológicos de Freire con su teoría de la concientización, hicieron caer en cuenta a muchos, de la inutilidad - (y más bien, del sentido reformista y utilitario a los intereses de la clase dominante)- de las tradicionales políticas asistencialistas y desarrollistas, provocando una mayor radicalización.

En el caso de México, el retraso de todos los fenómenos descritos dado el carácter monopólico de "lo popular" por apropiación burguesa de la revolución, mantenía una muy débil sociedad civil.

Los grupos, centros, instituciones y la misma actividad netamente política, vivían en México el "surrealismo" de la represión, falta de apoyo y manipulación que la Revolución Mexicana hacía (y hace) dizque en favor de las mayorías, pero de verdad, en contra de la Revolución Verdadera.

Por ello, los pocos grupos existentes, asumieron el planteamiento de Freire desde dicha perspectiva pedagógica y educativa, pero no política.

⁴¹ Centros herodianos es un concepto utilizado por el equipo de DESAL (Desarrollo Social de América Latina). En sus trabajos sobre marginalidad y promoción popular y hace referencia a los centros de poder no nacionales, extraños y ajenos a las realidades nacionales. Es un concepto cercano al de imperialismo.

Enfocándose la mayoría de la veces, el trabajo de concientización a proyectos (micro-proyectos) de desarrollo en donde lo social y muchas veces lo netamente asistencial de etapas anteriores, incorporaron acciones de alfabetización como típicas de la acción concientizadora.

La concientización se entendió ligado inevitablemente a la tarea de alfabetizar y los promotores se dieron a ala tarea de "sembrar" círculos de cultura -según la propuesta de Freire- en cuanto barrio o comunidad se prestaba.

En la mayoría de los casos -sin embargo- los límites de este tipo de "círculo de cultura", sin más proyección ni vinculación orgánica con movimientos u organizaciones, provocaron frustraciones, desencantos o radicalismos estériles.

Pero en el caso de México debemos mencionar además un hecho histórico de enorme trascendencia : el movimiento del 68.

Su origen, desarrollo y cancelación formal, han sido ampliamente estudiados, pero su impacto, perdura y marca definitivamente al movimiento popular en general.

Vino a darle al fenómeno de la promoción popular en nuestro país un impulso extraordinario, tanto cuantitativamente, como en su inspiración y orientación claramente política.

El sector estudiantil y universitario, así como el intelectual en general, buscaron sumarse y comprometerse con el trabajo popular; decenas de grupos y experiencias se iniciaron, sobre todo en barrios populares y en comunidades campesinas; la proyección de la universidad al medio, encontró en acción de promoción y concientización, un campo propicio.

Si embargo, la falta de experiencia (y por tanto de métodos y técnicas) y el predominio de un sentido ético y hasta moral para fundamentar el trabajo, trajo como consecuencia la mitificación del único método que se conocía (Freire y su alfabetización "concientizadora") y por tanto, se generó un espacio no cubierto entre la formulaciones teóricas y la práctica concreta.

En forma por demás hábil, el sistema-político mexicano desarrollo alternativas populistas y neodesarrollistas (financiadas por el petróleo) que vinieron a requerir cientos de técnicos, promotores, etc. que fueron incorporados, extrayéndolos de su trabajo popular, mediante la alternativa de un espacio de acción legitimado, un aparente deseo de hacer bien las cosas.

6.4 UNA EDUCACION ALTERNATIVA EN MEXICO, LA EDUCACION EXTRAESCOLAR (1958-1972).

La educación extraescolar en nuestro país, como actividad

organizada y dependiente de la SEP, data desde 1923, cuando se aprobó el Plan de la Misiones Federales de la Educación.

Desde entonces a la fecha han sido varios las modalidades, formas de organización y objetivos de los programas de educación extraescolar e informal pudiéndose agrupar en dos tipos:

1.- Actividades educativas de índole extra-escolar cuyo propósito es suplir o complementar la falta de oportunidades escolares entre quienes han carecido de ellas:

a) La Campaña Nacional de Alfabetización instituida en 1944 e incorporada a la estructura del Sistema Educativo en 1948. Hasta 1970, estuvo a cargo de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la SEP.

b) Los centros de Educación Fundamental, que abarcan: los Centros Regionales de Educación, los Centros de Cultura Popular, los albergues escolares, y los Centros de Educación para Adultos.

c) Salas Populares de Lectura y aulas móviles (en los medios rurales).

2.- Modalidades de Educación Extraescolar y/o informal destinada a compensar las diferencias sociales y económicas de los grupos menos favorecidos por el sistema formal de enseñanza:

a) Clubes juveniles rurales, que en la década pasada llegaron aproximadamente a 450.

b) Brigadas Juveniles Cívicas y Culturales del Servicio Social del Instituto Nacional de la Juventud Mexicana.

c) El servicio de Extensión Agrícola, que funciona desde 1954.

d) Las Misiones Culturales: Estas datan desde 1923, cuando el entonces Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, aprobó el Plan Misiones Federales de Educación. En 1965, por disposición presidencial se convirtieron en agencias complementarias o auxiliaadoras de la Campaña de Alfabetización.

e) Las Brigadas para el Desarrollo Rural: desde 1959 se constituyó una comisión mixta con representantes de la SEP, para echar a andar las primeras brigadas móviles de promoción agropecuaria, y en 1973, la SEP fundó 20 Centro de Capacitación para el Trabajo Rural.

El programa de Brigadas se reestructuró en 1968.

f) Dentro de esta misma modalidad educativa, pueden enumerarse también los Centros de Seguridad Social para el Bienestar Familiar del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Algunas actividades del Departamento de Desarrollo de la Comunidad, Dentro del Plan Lerma. No puede pasarse por alto la labor desarrollada por los Centro Coordinadores Indigenistas que dependen del INI (Instituto Nacional Indigenista).

Así mismo la iniciativa privada ha creado organismos y programas de acción encaminados a la promoción cultural en general. Tales son:

- Asociación de Trabajadores en Desarrollo de la Comunidad (ATEDEC).
- Unión Mexicana de Secretariados Sociales.
- Asociación Mexicana de Cámaras Junior.
- Sistema Educativo Radiofónico de México (SER de México).

Pero todo esto por parte del gobierno y algunos particulares, para redistribuir con más justicia las oportunidades educativas y sociales han fracaso o tenido muy poca efectividad, por dos razones: una, porque les ha faltado el apoyo de una investigación científica seria con objetivo y metas a largo plazo.

Y la otra, porque los trabajos mismos de investigación han partido casi siempre de un marco de referencia de tipo funcionalista: cómo adaptar el sistema educativo a las presiones de índole social, política y económica del sistema social para que éste mantenga su equilibrio.⁴²

III LA EDUCACION POPULAR DESDE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

1 LA EDUCACION POPULAR FUNDAMENTADA DESDE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

Si es cierto que la educación popular se orienta desde la propia experiencia del pueblo oprimido que lucha por la liberación, esta lucha manifiesta, ciertamente, las contradicciones radicales de la base productiva. Supone una opción fundamental de clase contra todas las formas de dominación capitalista; implica una ligazón real con las organizaciones políticas a través de las cuales se materializa la lucha popular.

Se dice que la educación popular desarrolla formas educativas en oposición sistemática a las formas burguesas de educación. ¿Cuáles son estas formas educativas de oposición a nivel económico? ¿Cómo se ha respondido a las demandas populares a este nivel?

Con esto lo que se intenta es señalar un aspecto de la determinación social de cualquier tarea educativa, y es que la determinación económica aparece cuando hay un grado relativamente avanzado de desarrollo de las fuerzas productivas.

Aunque haya diferencias en la apreciación de las características del desarrollo en América Latina, hay acuerdo desde un punto de vista teórico en la historicidad de las relaciones entre educación y actividades económicas. No basta, pues, el trabajo de desenmascaramiento y confrontación con el sistema educativo dominante.

Si el futuro es la conquista de un nuevo tipo de sociedad, habrá que preguntarse qué tareas positivas puede aportar la educación.

1.1 PRODUCCION Y APROPIACION DE LA CULTURA DEL PUEBLO.

Se dice con frecuencia que la educación popular es la producción y la apropiación de cultura por el mismo pueblo. Tal vez

⁶² GUZMAN, José Teófilo., *Alternativas para la Educación en México*, Ed. Gernika, México 1985.

en el terreno específicamente educativo sea este punto el que más exija un análisis realista.

El postulado global no sólo es correcto, sino absolutamente necesario y apremiante. ¿Cuáles son las formas concretas de esta cultura? ¿Cuál es la estructura interna de sus concepciones, valores, tradiciones, símbolos? ¿Cómo se va articulando y perfilando dentro de los proyectos políticos?

El control de este terreno que ejerce la cultura burguesa se establece por la vinculación que ella tiene con el aparato productivo, de aquí las consecuencias que derivan.

Para quienes es posible acceder a los grados superiores de la enseñanza y de allí a las posiciones privilegiadas en la producción y apropiación del excedente, el sistema educativa es un medio útil: pero para quienes este camino es impracticable y están condenados a salir de los primeros escalones de la pirámide, el sistema educativo burgués los mantiene en la ilusión de que la permanencia en el sistema es una posibilidad real, que existe una carrera y una progresión universal en la educación, es decir, que ella estaría realmente abierta.

Es evidente que una educación en una perspectiva popular está en abierta contradicción con un sistema basado en la división y parcelación del trabajo; entra en oposición con la cultura burguesa del papel especializado y limitado del trabajador en el proceso de producción.

Por lo tanto, también es lógico que una educación tal no puede producirse sin una transformación de las relaciones en el interior de las unidades productivas y sin una organización verdaderamente colectiva, y no sólo desde el punto de vista técnico.

La conciencia del trabajo como acción colectiva debe llevar una participación generalizada en la gestión de las unidades productivas y en el control del excedente.

1.2 EDUCACION POPULAR Y PROYECTO POLITICO.

Es ahora cuando se presenta antes nosotros una afirmación: la transformación de la educación, que involucra un proceso de sistematización de las prácticas pedagógicas, es necesariamente un proyecto político y como tal se involucra en procesos más amplios.

Por lo tanto se puede afirmar que la alternativa educativa no puede nacer nada más que en la lucha por la transformación social.

Sólo a partir del rechazo de toda tesis reformista, es que se puede definir una línea política en favor de o en contra de las distintas formas concretas de la educación popular.

A partir de la educación burguesa, reproductora de una sociedad desigual, podrá renacer en la matriz de la educación popular la real unidad orgánica entre intelectuales y obreros, entre pobres y campesinos, entre todos los explotados.

Porque no es por casualidad que dicha unidad no ha podido realizarse jamás, y nunca se realizará sobre el terreno de una modernización del instrumento. ¡Nadie colabora para mejorar sus propias cadenas; los explotados, al menos, tienen ahora la astucia de no hacerlo!

De aquí, pues, la necesidad de reflexionar a partir de las prácticas concretas insertas en la experiencia histórica de la lucha ideológico-política en cada contexto concreto. Este condicionamiento básico, ciertamente, no va a relativizar las conclusiones teóricas de reflexiones específicas, ni las va a circunscribir temporal y espacialmente a los casos particulares analizados.

1.3 FUNCION "INTEGRADORA", FUNCION "LIBERADORA" DE LA EDUCACION.

La educación, en relación con el sistema dominante puede jugar una doble función:

- Integradora: ésta, como su nombre lo indica, "integra al sistema de dominación vigente. En este caso, la educación es un proceso de domesticación, es, en definitiva antipopular.
- Liberadora: crea una capacidad crítica frente al sistema dominante y ayuda a su desenmascaramiento correlativamente, desarrolla un proceso de toma de conciencia, de politización; se juega como un factor decisivo en la capacidad de organización y como elemento permanentemente necesario en todo proceso de movilización.

La educación liberadora entraña otros aspectos fundamentales, como la opción de clase; es decir, la toma de partido por los intereses, necesidades y valores de las clases populares.

Es popular, por lo tanto, plantea la exigencia de usar un aparato crítico adecuado y se socializa a través de distintos canales, ya sea formales, no formales e informales. Dinamiza, además, una permanente maduración política e impulsa, tanto al rescate, como la creatividad de los valores autóctonos del pueblo, al tiempo que desarrolla un hábito de autocritica que garantiza un permanente trabajo de purificación de todas las adherencias o introyecciones antipopulares.

Finalmente, orienta la atención de forma especial al cultivo y la creatividad de las fiestas populares, de sus tradiciones,

mitos y creencias, a través de los cuales, en ciertas coyunturas históricas, el pueblo vehiculiza su esperanza histórica de liberación.

1.4 EL PUEBLO SUJETO HISTORICO DE LOS PROCESOS POLITICOS DE LIBERACION.

Al hablar del pueblo como "sujeto histórico" hay que poner cuidado en no dejar caer esta afirmación en terrenos resbaladizos. Si algo hay que defender como conquista adquirida en nuestro continente es el hecho de la lucha revolucionaria de las mayorías oprimidas.

Pero si esto ha sido posible es porque de múltiples formas y condicionamientos objetivos las masas explotadas han tenido que pasar por la toma de conciencia, y han tenido que organizarse política y aun militarmente para conquistar sus propias metas.

Sin estas precisiones histórico-políticas las masas nunca podrán configurar un sujeto socialmente relevante.

La categoría "sujeto histórico" (pueblo) está históricamente ligada a los sectores explotados que han arribado a un grado de politización y organización política; está ligada, además, a la necesidad política de una vanguardia que dé conducción y movilice en función de los objetivos históricos perseguidos.

Desde esta perspectiva se puede afirmar que el pueblo es también el primero y más original pedagogo; él es quien hace los hechos pedagógicos radicales donde se origina todo proceso educativo que signifique la materialización adelantada del nuevo tipo de sociedad que está por construirse.

1.4. LA FE HISTORICA DE LOS POBRES PEDAGOGIA DE DIOS.

El éxito de la revolución cubana por un lado y el fracaso del modelo desarrollista por otro fueron en un momento determinado, los indicadores de que en América Latina estaban dadas las condiciones objetivas y subjetivas para el surgimiento de los movimientos populares dentro de una perspectiva revolucionaria.

Justamente el acontecimiento más relevante fue la politización cada vez más amplia de sectores populares a lo largo de todo el continente. Esto implicó históricamente una doble ruptura: una política y otra científica. Es decir, junto con el surgimiento de proyectos políticos revolucionarios surgen un nuevo marco científico.

En este largo y penoso proceso libertario han estado presentes los creyentes desde el principio.

Primero fue la apertura a la problemática social, después la pertenencia a organizaciones populares, después la pertenencia a organizaciones populares independientes y, finalmente, la franca militancia partidaria.

Esta experiencia suscitó una práctica nueva de los cristianos en los procesos latinoamericanos.

Esta determinación histórica de los creyentes los llevó también a enfrentar los desafíos que planteaba el proceso de liberación. A partir de esta manera nueva de ver, de analizar y transformar la realidad, se fue editando también una nueva manera de vivir, de reflexionar, de proclamar y celebrar la fe.

Medellín ⁶¹ asumió y relanzó este proceso: aquí radica su profetismo, de tal manera que este acontecimiento forma parte estructural del proceso global de liberación y por eso se convierte en un hito histórico, en un hecho teológico.

Más allá de su incipiente verbalización, tanto teológica como científica, estaba el proceso irreversible de liberación, con el cual Medellín identificó a los creyentes.

Esta perspectiva incide profundamente en el Documento sobre la Educación, a pesar de las limitaciones históricamente explicables.

Lo más relevante es que el proceso de conformismo de los creyentes salió renovado y fortalecido. Los contextos políticos de estos años en las distintas áreas geográficas, sin ser favorables, fueron las condiciones objetivas en las que maduró la radicalización de las mayorías populares.

A lo largo de este proceso poco a poco fue quedando en evidencia una polarización de tendencias ideológico-políticas que pronto aparecieron ligadas a distintas opciones de clase.

Sobre esta base se fueron definiendo también formas antagónicas de vivir, reflexionar y proyectar el Mensaje de Jesucristo. A estas alturas no se puede ocultar un religión, una teología, una ética, etc., ligadas al proyecto de las clases dominantes, a sus intereses, a sus propuestas políticas, a sus programas ideológicos.

Correlativamente, tampoco se puede negar la insurgencia potente e irreversible de una Iglesia surgida desde la lucha, donde los pobres que han arribado a una toma de conciencia política y a una forma de organización popular, asumen como su forma cotidiana de vida el proyecto de liberación.

⁶¹ Medellín: *Segunda conferencia general del episcopado Latinoamericano*, celebrado en la ciudad de mismo nombre, en Colombia, 24 de agosto de 1968.

1.5 LOS POBRES OPTAN POR LOS POBRES.

El hecho fundamental es, pues, que los pobres optan por los pobres. Pero, además, sectores cada vez más amplios, han ido optando por la causa de los explotados sin ser de extracción popular.

Intelectuales, científicos, artistas, etc., así como profesionales y, en general, sectores medios y medios altos, esta ligados a una causa popular.

Una vez que entra en este proceso se sigue el cumplimiento ineludible de las tareas necesarias y consecuentes con los procesos concretos: trabajos de concientización, de organización y participación real en la luchas reales.

La persistencia de importantes sectores de las Iglesias ligadas con los intereses y proyectos de las clases dominantes se manifiestan ahora bajo las propuestas de una nueva cristiandad modernizante; pero, al mismo tiempo, la corriente de las Iglesias surgidas desde las entrañas históricas de la lucha de los pobres por su emancipación es ahora certeza histórica de la nueva tierra que vendrá.

De esta manera, los procesos históricos específicos, en cada caso, han sido el fundamento real de la reflexión teológica desde una perspectiva de liberación.

Desde el principio, esta reflexión teológica se coloca en la tradición de los pobres que lucha por su liberación. Así, aun cuando en un primer momento la Teología de la Liberación atendió directamente y puso énfasis en la praxis de los grupos específicamente creyentes, muy pronto su eje epistemológico se desplazó hacia la amplitud y complejidad de la praxis histórica revolucionaria.

La lucha de los explotados por su liberación ha pasado a ser el amarre que enlaza a esta reflexión teológica con la dinámica del proyecto histórico de la utopía cristiana: la construcción de una sociedad nueva y un hombre nuevo según Jesucristo.

1.6 EL PUEBLO, SUJETO HISTORICO DE LOS PROCESOS REVOLUCIONARIOS: PUEBLO DE DIOS.

En más pura tradición bíblica, el Pueblo de Dios empieza a ser tal a partir de una insurgencia política que culmina en hecho de liberación. De esta manera, los pobres y su liberación son el eje y la llave de interpretación de toda la historia del pueblo judío.

El hecho político que es liberación es en sí mismo experiencia de fe, tal como aparece en el Exodo, es confesión de fe y es, al

mimo tiempo hecho teológico. De aquí que el pueblo al hacer historia de libertad, hace teología de liberación.

El éxodo original y todos los Exodos posteriores son la convicción teológica de los judíos y la esencia de su religión. Dios mismo es reconocido como "verdadero" porque libró de la esclavitud de Egipto. Así surge Israel, como un levantamiento de aldeas campesinas contra la explotación de las ciudades y sus reyes.

Inspirados por la rebeldía de los hebreos que se habían liberado de la servidumbre, otras aldeas campesinas se levantaron contra sus reyes en nombre de Yahvé.

En este momento originario, pues, el Pueblo de Yahvé eran las mayorías populares que se levantaron contra sus opresores.

Este proceso se prolonga a lo largo de la historia de ese pueblo: tanto en tiempo de la civilización rural como en la experiencia de "democracia mayoritaria", en tiempos de la civilización urbana, el pueblo definitivamente dentro de un proyecto de libertad se define como sujeto histórico de su propia liberación.

Esta tradición llega rigurosamente hasta el Nuevo Testamento⁴⁴. Los Evangelios, los relatos de la vida, asesinato y resurrección de Jesús, juegan para la teología y la literatura del Nuevo Testamento el mismo papel germinador que el relato del éxodo de la servidumbre egipcia en el Antiguo Egipto.

El pequeño movimiento mesiánico de galileos humildes que respondieron al llamado de Jesús juego el papel de sujeto histórico originario que juega en Israel el levantamiento campesino de los siglos XIII y XII antes de Cristo.

1.7 VARIANTES PEDAGOGICAS DE LA TRADICION BIBLICA.

Mientras que en la concepción griega la educación consiste en despertar y desarrollar las disposiciones que el educando posee dándole determinado contenido doctrinal, que se dirige directamente a la inteligencia, en la historia judía la concepción de la educación es radicalmente distinta.

Enseñar significa comunica, capacitar, adiestrar el cumplimiento de la voluntad de Yahvé. Dios enseña al pueblo

⁴⁴ Para los cristianos la Biblia se divide en dos partes Antigua y Nuevo Testamento, el primero va desde el origen del mundo y la historia del pueblo de Israel; la segunda parte o Nuevo Testamento corresponde desde el Nacimiento de Jesucristo hasta los primeros años después de su resurrección.

"haciendo"; es decir, con hechos. La "palabra" de Dios son sus obras y es através de las obras que el pueblo es educado, a fin de que viva en el "espíritu" del Dios de la justicia, del Dios de la Vida.

Por eso las obras de Yahvé siempre se encamina hacia este fin, aún en el caso de que se trate de aleccionar, corregir, "castigar" al pueblo.

Por su parte, el pueblo hace girar toda su razón de ser como pueblo de Yahvé en torno del proyecto original (la Alianza) de llegar a ser un "pueblo de iguales"; un pueblo donde no hubiera diferencias sociales injustas, un pueblo construido bajo los signos de la libertad, de la igualdad, de la justa distribución de los bienes, etc., en contraposición a los pueblos vecinos, edificados dentro del modo de producción esclavista.

Y como la eficacia de Dios no se conoce históricamente más que por la eficacia de su pueblo, Israel será reconocido como "pueblo de la Alianza" por sus obras de justicia; de esta forma, en la práctica de la liberación y la libertad, Dios educa a su pueblo, alecciona a las naciones.

El objeto de la educación es poner en contacto al pueblo con el mundo (cosmos) para transformarlo (hacer nuevas las cosas).

El primer acto educativo es el trabajo creador, transformador del mundo. Pero la esencia del proceso pedagógico radia en los hechos de libertad que hacen a los hombres responsables de sus semejantes, y crean y recrean las condiciones y estructuras de una sociedad igualitaria.

El cumplimiento o no de este cometido muestra la eficacia o ineficacia de la educación en el seno del pueblo. Los grandes hechos de liberación (Creación, Exodo, la Alianza, etc), son al mismo tiempo, los grandes contenidos de pedagogía de Dios, y las lecciones centrales que estructuran la educación del pueblo, de generación en generación.

De aquí que, con todo rigor, las luchas de liberación como la cubana y nicaragüense son en si mismas "las grandes"lecciones de Dios a todas las naciones, en la medida en que muestran la eficacia histórica de pueblos que han luchado hasta conquistar su libertad.

1.8 LA EDUCACION BIBLICA: PRACTICA QUE TRANSFORMA.

Toda la historia del pueblo judío narrado en la Biblia es, a la vez, resultado y fundamento de una educación; son hechos históricos que, al mismo tiempo, manifiesta su sentido y proyección.

Personajes centrales como Moisés, los Jueces, los Profetas, etc., son verdaderos prototipos de agentes de una educación explícitamente liberadora, estructurada en torno del binomio dominación-anuncio.

Dios educa, pues, en los hechos históricos. Jesucristo coloca repetidas veces el desafío central de la acción evangelizadora en la capacidad de "tener ojos para ver y oídos para oír".

Así, pues, el primer momento de la evangelización liberadora consiste en ser evangelizado, no en hablar, sino en escuchar; no en encontrar, sino en ser encontrado, no en educar, sino en ser educado.

Poder descubrir en la complicada realidad histórica de los procesos populares la causa de Dios en la causa de los pobres es, entrar en la entraña de las acciones transformadoras como acciones educativas, creadoras de la nueva sociedad, formadoras de los perfiles del hombre nuevo.

Educación es pues transformar la historia de dominación en una historia de libertad. La garantía de la educación son las obras, son su lenguaje.

El dinamismo de la educación es una fuerza revolucionaria transformadora y generadora de nuevas formas concretas de libertad.

1.9 LA VIDA: ESENCIA DE LA EDUCACION BIBLICA.

Con esto llegamos al corazón del trabajo educativo: la vida. Y con esto mismo la educación queda articulada como un momento esencial del proceso global de liberación:

La liberación en Jesucristo comprende los diferentes aspectos de la vida humana porque Dios quiere que el hombre viva y lo haga en plenitud. Por ello Dios creó al hombre de acuerdo con un plan que liga estrechamente poseer la tierra, relación social y relación con Dios.

Relación con la naturaleza, en primer lugar, donde el ser humano encuentra la satisfacción de sus necesidades más elementales; dominarla a través de una economía nacional y fuerte al servicio del hombre, es la base de una sociedad justa.

Relación entre las personas humanas, seguida de una dimensión social, que debe estar motivada por una comunión que supone una auténtica fraternidad y una participación real de todos en la orientación de la sociedad a la que pertenecen.

Y por último, es esfuerzo por la liberación para quienes más lo necesitan.

1.10 LA PRACTICA PEDAGOGICA DE JESUS.

Todo esto se concentra en la práctica de Jesús. La conciencia central de los primeros cristianos fue esta: Cristo es el viviente. Por lo tanto la vida debe ser recuperada en toda su plenitud material; la vida es el bien por excelencia, no sólo el presupuesto de todos los bienes y la posibilidad radical es acrecentarlos, sino también la potencialidad de conquistar permanentemente la libertad.

Jesús es pobre, y como tal define su práctica; recoge y recrea la tradición utópica de los pobres, se identifica y asume la lucha contra los dominadores por la conquista del proyecto de libertad y vida.

Su práctica histórica lo enfrenta con los poderes dominantes de Palestina; el delito que se le imputa, y que finalmente lo llevará a la muerte, es que "anda levantando a las masas". Y esto frente de su proyección pedagógica.

Si las condiciones de dominación "enseñan al pueblo" qué es la injusticia y muerte, la práctica pedagógica de Jesús enseñan al pueblo qué es la justicia y la vida.

1.11 LA EDUCACION CRISTIANA, NECESARIAMENTE EDUCACION POPULAR.

La educación popular es un proceso de toma de conciencia, de recuperación de la memoria colectiva, de tránsito de una conciencia ingenua a una conciencia crítico-política. Es, además, un proceso que lleva al dominio de los marcos teóricos de análisis riguroso, que posibilite la recuperación y recreación de los valores culturales propios; un proceso que encuentra su proyección más profunda en el interior de los procesos políticos.

Por todo esto, la educación popular se define negativamente en oposición a la educación burguesa.

Si esta es nuestra concepción de la educación popular, la educación que llamamos "cristiana" es necesariamente "popular". Es decir, en la medida en que no existe más que un solo proyecto histórico liberador, no puede haber más que una sola tarea educativa.

Sin embargo, si la educación popular y la educación cristiana se identifican históricamente, metodológicamente no pueden reducirse la una a la otra.

Si bien la potencialidad de una fe libertadora está ligada a la capacidad revolucionaria y viceversa, y concretamente en la vida del pueblo pobre y oprimido no es posible desarrollar la una sin la otra.

2 METODOLOGIA DE LA EDUCACION POPULAR DESDE LA TEOLOGIA DE LIBERACION EN MEXICO.

Hablar de la metodología de la Educación Popular representa un reto ya que en todos y cada uno de los casos la metodología, presenta una línea creativa y de significación particular. Más sin embargo existe unas líneas metodológicas, que sirven como base y punto de despegue, y que se pueden apreciar más claramente en la aportación de Clodovis Boff (Teólogo de la Liberación), en su libro de "Como trabajar con el pueblo":

IDENTIDAD DEL AGENTE EXTERNO.

(El que no pertenece a los pobres pero quiere trabajar con ellos).

1.- El agente ha de reconocer su carácter de clase y la necesidad de una conversión en el sentido de romper con los intereses e ideología de su propia clase, contrarios a lo popular.

2.- Reconocer que tiene un papel particular específico en el proceso popular.

Al reconocer este papel específico, tiene que intentar: Vivir la diferencia como servicio y asumir la igualdad en la causa.

Algunas experiencias de su función específica son:

- . Coordinar.
- . Conducir.
- . Guiar.
- . Crear.
- . Producir.
- . Ordenar.
- . Activar.
- . Impulsar.
- . Hacer- hacer.

Modelo de agente:

- a) El animador: es como la partera: ayuda a que la madre de a luz.
- b) El paternalismo: es como la cigüeña que ya lleva todo hecho a la madre.

El agente interno (el que sale del pueblo y va asumiendo cargos de responsabilidad) tiene que ir purificando sus actitudes e ideología en tanto impidan un verdadero servicio a su pueblo.

Ser Agente:

- Es un servicio que se presta sin arrogancia.
- Es una obligación ética antes que gloria o mérito.
- Es una misión social objetiva.

OBJETIVO DEL TRABAJO POPULAR.

El objetivo central es aportar en la constitución del sujeto histórico popular, o dicho de otra manera, promover la autonomía del pueblo.

En todo trabajo popular inicialmente hay dependencia, pero la verdadera cuestión es el proceso: ¿Hacia dónde va?

El agente ha de ir disminuyendo para que el pueblo crezca.

El agente ha de preguntarse: si su acción lleva al pueblo a su crecimiento y a una libertad cada vez mayor o al contrario.

El proceso de autonomía pasa por Tres fases:

- 1.- El agente trabaja para el pueblo (como si lo cargase)
- 2.- El agente trabaja con el pueblo. (como si lo amparase para que camine solo)
- 3.- El agente trabaja como el pueblo (como si caminara por su cuenta).

El agente va dejando el proceso en manos del pueblo, va desapareciendo como educador no como persona.

La función de dirección debe ser incorporada progresivamente por el pueblo hasta que sea capaz de ir produciendo sus propios dirigentes.

PASTORAL POPULAR.

Su contenido propio es la vivencia de fe del pueblo.

El gran reto en este trabajo es unir la fe y la vida. ¿Cómo llevar a un grupo que "sólo reza" a comprometerse activamente en los asuntos sociales?

Se dice que el pueblo no separa la fe de la vida.

En la religiosidad popular la unión fe-vida es:

- Más conservadora que transformadora.
- Más de resistencia que de movilización.

En la pastoral popular hay que potenciar esta unión de fe-vida que ya existe en la religiosidad del pueblo.

La reflexión de fe sobre los problemas de la vida va

despertando la conciencia del pueblo y se va descubriendo poco a poco, la dimensión política.

ALGUNAS SUGERENCIAS, FRUTO DE LA PRACTICA.

- Parir de textos bíblicos con un contenido de exigencia política (éxodo, profetas, evangelios, apocalipsis).

- Solicitar hechos de vida relacionados con el texto bíblico.

- Iluminar situaciones concretas con la Palabra de Dios.

- Rezar a propósito de los problemas y luchas del pueblo.

- Dramatizaciones de situaciones actuales a partir de textos bíblicos.

- Celebrar en la fe acontecimientos comunitarios que tengan mayor contenido social o político.

La referencia a la palabra de Dios debe ser orgánica y no superficial.

No descuidar el aspecto de la fe ya que es una fuente de inspiración y animación para el compromiso social..

ORGANIZACION ECLESIAL Y ORGANIZACION SOCIAL DEL PUEBLO.

Las prácticas religiosas eclesiales son específicas y diferentes a las prácticas sociales. Hay pues dos esferas distintas:

I ORGANIZACION ECLESIAL.

II ORGANIZACION SOCIAL Y POLITICA.

Ambas con sus prácticas propias aunque relacionadas entre sí.

1.- Hay que garantizar la reproducción de la esfera eclesial en sus 3 niveles:

- De doctrina: catequesis, teología...
- De celebración: prácticas sacramentales.
- De organización: comunidades, ministerios...

Es necesario integrar la realidad del pueblo a estos niveles de la pastoral.

2.- Ir adecuando el modo de estructuración de la esfera eclesial a su misión, o sea, a la exigencia de la esfera social.

Que las comunidades se abran al compromiso social.

3.- Desarrollar al mismo tiempo ambas esferas en todos sus niveles.

- De conciencia: conocimiento bíblico-teológico y político.

- De práctica: prácticas sacramentales y compromiso político.

- De organización: Ministerios y vida de comunidad y pertenencia a la organización popular o política.

TECNICAS DE TRABAJO POPULAR.

Las técnicas han de traducir una metodología y está, a su vez una mística y teoría de la realidad.

Hay que cuidar:

- que el pueblo participe en su aplicación y elaboración progresivamente.

-que se avance en la autonomía de su uso.

El trabajo popular puede contar con diversos recursos:

Boletines, guiones, cantos, periódicos murales, material audiovisual, cartillas o manuales, etc.

Procurar que estos sean sencillos, comprensibles, y que promuevan la reflexión colectiva.

Algunos mecanismos:

- dinámicas de grupo.
- visitas . retiros.
- celebración . juegos.

Algunas acciones concretas:

- Denuncias firmadas.
- Marchas: huelgas, paros.
- Manifestaciones de solidaridad.
- Celebración de protesta.
- Ocupación de espacios.

El uso de técnicas implica un arte propio que se va adquiriendo con la experiencia.

METODO DE REFLEXION CON EL PUEBLO.
(discernimiento colectivo)

PRIMER TIEMPO: VER.

Se trata de partir de la realidad, de la vida, de los hechos. No de lo que se quiere sino de lo que se vive.

Partir de la realidad es:

- partir de las situaciones que afectan la vida del pueblo.

- partir de las respuestas que el pueblo está dando a esas situaciones. Sus luchas.

También puede ser partir de una acción determinada en términos de evaluación o de revisión.

Para esto hay que poner especial atención a los errores ya que un error reconocido y corregido es un acierto. El error es parte integrante del proceso, por ello no hay que desesperarse o decepcionarse como sucede.

SEGUNDO TIEMPO: JUZGAR.

Se trata de analizar, examinar, reflexionar las causas o raíces de la situación.

Este momento en que se intentan superar las apariencias, ayuda a despertar la conciencia crítica.

Al analizar un problema, lo que importa es ver cuál es el paso que la comunidad debe dar hacia adelante para ver mejor y más claramente. Hay que pasar de "la conciencia real" a la "conciencia posible".

El grado de conciencia posible va junto con el grado de acción posible para no crear desfases entre la teoría y la práctica.

La conciencia crítica ayuda a cuestionar todo el sistema. En este sentido, hay que ofrecer al pueblo el instrumental teórico del análisis social, aunque, redefiniéndolo o adaptándolo a la cultura del pueblo.

Desde el horizonte de la fe (para los cristianos), hay que iluminar con la Palabra de Dios el problema en cuestión: ¿Qué piensa Dios de esto? ¿A qué nos invita?.

TERCER TIEMPO: ACTUAR.

Se trata de propuestas de acción y no de acciones como tal.

Pensar cuál es el paso o la acción posibles: no lo que nos gustaría hacer sino lo que se puede hacer.

Si no analizamos correctamente las condiciones de la acción, podemos caer en dos errores:

- El Voluntarismo: sólo se confía en la disposición subjetiva del pueblo sin analizar las condiciones de lucha.

- El espontaneísmo: creer que el proceso por si solo va a conducir la lucha.

Para encontrar el camino correcto de la acción:

- No subestimar las dificultades del pueblo ni la fuerza del enemigo.

- Trata de que con la acción, se vaya acumulando experiencia y tacto político.

- Ponerse en contacto con otros grupos y organizaciones mas avanzadas.

- Guardar el ritmo del proceso sin quemar etapas.

"Es mejor dar un paso con mil, que mil pasos con uno".

Etapas y tipos de acciones:

- Acciones de encuentro e identificación del pueblo (fiestas, convivencias).

- Acciones reivindicativas.

- Acciones de organización.

El agente ha de situarse en medio del pueblo para que desde dentro le ayude a su autodeliberación.

Por eso la inserción es una condición previa e indispensable, esto significa:

- presencia o contacto físico.

- participar en la vida del pueblo.

- convivir con él.

- establecer con él un lazo orgánico.

La inserción es como un punto de arranque, es un medio y no un fin. Se dan diferentes modalidades:

- Se vive en un lugar no popular, pero se tiene contacto con el pueblo.

- Participación constante en tareas de la comunidad.

- Vivir en un barrio popular.

- Insertarse en su medio de trabajo productivo.

- Incorporarse al estilo de vida del pueblo.

Tal o cual forma se adaptará según las condiciones objetivas y subjetivas de cada uno.

MISTICA DEL TRABAJO POPULAR. (principios de vida y actitudes de fondo)

- 1.- Amor al pueblo.
Sin simpatía y cariño no es posible un trabajo liberador. La conversión franca y aún crítica es señal de una relación fraterna y madura.
- 2.- Confianza en el pueblo.
Confiar en su fuerza y capacidad. Esto da esperanza y alegría.
- 3.- Aprecio por lo que es del pueblo.
Percibir y valorar las manifestaciones de la Cultura Popular. Atención afectiva y comprensión crítica.
- 4.- Servicio al pueblo.
Servir es colocarse no al frente, sino al lado o en medio del pueblo. Poner las propias capacidades al servicio de un proyecto mayor que es del pueblo.
- 5.- Respeto a la libertad del pueblo.
Respetar la iniciativa y decisión del pueblo. En el fondo se trata de una espiritualidad: estar abiertos a la conversión y humildad de manera permanente.

METODO DE TRABAJO POPULAR.

Las cuestiones sociales se resuelven a través de la práctica y de la comprensión de la práctica.

¿práctica sin teoría, teoría sin práctica? ¿Qué opina?

- La práctica sin la teoría produce una práctica ciega que no va a la raíz de los problemas.
- La teoría sin la práctica es ineficaz para cambiar el mundo.
- La práctica educa y concientiza en la medida en que es reflexionada y comprendida.
- La teoría ha de estar en función de la práctica:

Teoría
Reflexión

Práctica.
Práxis.

Estudio.
Análisis.
Comprensión.

Acción.
Compromiso.
Lucha.

La relación dialéctica entre la teoría y la práctica es el reto de una metodología de educación popular.

METODOLOGIA DE ACCION DIRECTA.

La acción directa depende más de la habilidad que el estudio y la reflexión.

Sugerencias para la acción directa:

1.- Obra conjuntamente con el pueblo.

Si la reflexión el agente la hace junto con el pueblo, también la acción debe ser ejecutada conjuntamente.

El agente no puede sustituir al pueblo o colocarse como representante de él, excepto cuando ya hay una vinculación orgánica, y es nombrado por la organización.

El agente externo no debe tener el liderazgo de la acción popular, la dirección ha de surgir desde abajo y estar en manos del pueblo.

Y esa dirección debe ser cuidada por la organización, se dice que el pueblo ha de caminar como la tortuga: con la cabeza protegida.

La acción popular debe ser una acción colectiva, asumida por todos.

2.- Valorizar cada paso.

En el proceso popular a veces se le da más importancia al proyecto que al proceso y ciertamente, el cambio es lo que se quiere, pero más lo que se hace.

Hay que estar atentos a cada paso, a cada lucha del pueblo por muy simple que sea. Tengamos en cuenta dos criterios:

a) Que la acción vaya en la dirección correcta de incidir para un cambio en el sistema.

b) Que la acción sea asumida por el pueblo, como sujeto protagonista de la misma.

3.- Articular los pasos con el objetivo final.

En toda acción popular se trabaja siguiendo tres pasos:

a) El objetivo final.

Perseguimos la transformación social y la construcción de una nueva sociedad.

La concretización de este objetivo dependerá de:

- el nivel de conciencia del pueblo.
- el nivel de sus luchas.

b) Las estrategias.

Son las grandes líneas de acción que trazan el camino para llegar al objetivo final.

c) Las táctica.

Son los pasos concretos dados dentro de las estrategias. Aquí hay que valorar la astucia.

En lo posible, hay que ser claros con los objetivos, firmes en las estrategias y flexibles en las tácticas.

El paso vale por su orientación, así que hay que preguntarnos: ¿Cómo se articula el paso que vamos a dar con el proyecto global?

4.- Mantener la continuidad del trabajo.

No hay que contentarnos con pasos parciales o victorias inmediatas.

Para mantener la continuidad de un trabajo son necesarios tres elementos:

a) Un proyecto histórico.

Es como el destino del viaje para el viajero.

b) Una reflexión.

Medir la distancia que se ha recorrido.

c) Una organización.

el vehículo en el que viajamos, sin él no hay viaje.

Sin estos tres elementos, la lucha se debilita.

5.- Unamos fuerzas.

Para que una comunidad avance debe unir sus fuerzas dentro y con otras de afuera. Eso se da en varias direcciones:

- multipliquemos grupos populares.
- unirnos a otros grupos populares.
- involucrar al barrio en acciones colectivas de interés común.
- incorporar a personas o grupos de otras clases sociales.
- Hacer alianza con otras clases sociales a partir de intereses populares.

6.- Formar animadores.

Hay que trabajar por un nuevo tipo de dirigente popular: un dirigente no directivo, que trabaja más con el pueblo que para el pueblo.

La formación de animadores tiene sentido si es en función de la comunidad. De que vale formar animadores si no multiplicamos las comunidades.

Interesa más la función de animar que el portador de la misma. En este sentido es bueno que sea una función rotativa, renovable.

Para el proceso de formación se propone:

- que el nuevo animador trabaje con los más experimentados.
- que asuma su función enseguida pero acompañándolo para ayudarlo a reflexionar su propia práctica.
- capacitación específica para que, partiendo de su experiencia, mejore su aporte.

Como se va adquiriendo poder, hay que cuidar que el animador no pierda su mística de servicio. Esto implica:

- Alimentar una ética personal de servicio.
- Alimentar la crítica y la autocrítica.
- Tener mecanismo de control colectivo del poder.

Hasta que los dirigentes no sean del pueblo, este no caminará a la autonomía.

3 LOGROS Y OBSTACULOS DE LA EDUCACION POPULAR DESDE LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

3.1 LA ESCUELA METODOLOGICA DE MEXICO.

3.1.1 Origen de la experiencia.

El origen más directo de esta experiencia lo encontramos en enero de 1981, cuando se realiza el primer TALLER METODOLOGICO DE LA EDUCACION POPULAR, en Guadalajara, Jalisco.

Este taller fue convocado por el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), el Taller Experimental de Expresión Popular (TEEP) y el Grupo Regional de Apoyo (Agrupación informal de Instituciones latinoamericanas de Educación Popular comprometidas en apoyar los procesos educativos y organizativos en la región centroamericana).

En este evento, que se llevó a cabo del 26 al 31 de Enero, participaron 83 dirigentes de base y educadores de diferentes instituciones del país, que trabajaban en cuatro sectores: rural suburbano, obrero y cooperativo. Su objetivo general: "Dinamizar y fortalecer la educación popular en México".

El evento asumió la modalidad o método de "taller", por considerarlo la forma pedagógica más rica para poder confrontar, enriquecer y compartir las experiencias de un grupo de trabajadores de la educación popular.

Era por tanto un método eminentemente participativo, en el cual el eje temático: "Análisis de la realidad mexicana" se fue tratando mediante diferentes técnicas activas y participativas. Se realizó un proceso de socialización de experiencias y de análisis de ellas en su contexto, en el que el tema a desarrollar (La Metodología), fue primero aplicado y vivencia en la práctica, para luego ser reconocido explícitamente.

El taller tuvo tres etapas:

1. Dinámicas de presentación e integración.

Su objetivo era crear condiciones pedagógicas y de ambientación, para llevar adelante la metodología propuesta: Un ambiente de confianza y amplia participación que permita trabajar a gusto y seriamente.

2.- Análisis temático-metodológico.

a) Se partió de un diagnóstico de los objetivos, metodología y técnicas que tiene los programas educativos de los participantes.

b) Se hizo luego un análisis e interpretación del diagnóstico,

ubicando los elementos comunes y discrepantes, en cada aspecto.

c) En base a los elementos planteados, se utilizó una dinámica vivencial para analizar el tema de "La unidad del movimiento popular".

d) Posteriormente se trabajó con técnicas visuales y vivenciales, con el objetivo de obtener una visión estructural e histórica de la sociedad mexicana.

e) En este punto, se hizo un recuento de todo lo visto, las técnicas utilizadas, su forma de utilización y la lógica que iba siguiendo el proceso (De las experiencias concretas y prácticas hacia un análisis estructural y teórico.).

f) Luego se pasó a profundizar en los mecanismos de la estructura económica de la sociedad, así como en los aspectos políticos e ideológicos, utilizando igualmente dinámicas vivenciales como punto de partida para el análisis teórico. Luego, se vio la relación de estos elementos con las experiencias concretas que los participantes realizan en el campo de la educación popular.

g) En este punto se hizo una segunda síntesis metodológica, para ver la lógica que iba teniendo la secuencia de temas (Proceso dialéctico que partiendo de la práctica, elabore conceptos para hacer abstracción y luego regrese nuevamente a la práctica). Esto permitió reconocer los elementos constitutivos de una "metodología" de la educación popular, aplicados en el taller.

3.- Creación de "paquetes metodológicos".

En la parte final del taller, grupos divididos por sector de trabajo, eligieron un tema y crearon técnicas para trabajarlo. El objetivo era la creación de todo un "paquete" de técnicas que siguieron una secuencia lógica dialéctica, pero se encontró que la mayoría no lo pudo realizar, dándole mayor énfasis a las técnicas y su creatividad.

(Cabe señalar que esta experiencia se basaba en una práctica colectiva previa que las instituciones convocantes habían realizado en Nicaragua desde Junio de 1980, por medio de talleres de metodología para educadores y dirigentes).

De este taller se elaboró una primera sistematización contenido en una memoria destinada a los participantes. Se considera que esta experiencia marcó un hito en cuanto a generar un espacio de relación con muchos grupos de educación popular de la república y en cuenta a realizar por primera vez un evento nacional en el que el tema de la metodología no sólo fuera el central, sino que se trabajara de la forma que se hizo.

b) Continuidad de la experiencia 1981-1982.

Dado el gran interés manifestado por los participantes, y la solicitud de otros por un taller similar al anterior, se realiza un SEGUNDO TALLER DE METODOLOGIA DE LA EDUCACION POPULAR, en el mes de Octubre de 1981. Los organizadores con los mismos, sólo que en esta oportunidad el Grupo Regional de Apoyo ya había transformado en el Programa Coordinado de Educación Popular Alforja.

A este taller, asistieron 56 participantes, con las mismas características que el anterior. La temática fue fundamentalmente la misma, con las mismas etapas, pero con un énfasis en la utilización del teatro popular, las principales variantes fueron:

- . El diagnóstico de la práctica se centró en un diagnóstico de los problemas que enfrentaban las experiencias.

- . Se utilizaron técnicas básicamente de actuación para el análisis de los temas.

- . En la tercera etapa, se incorporaron nociones sobre el método de creación colectiva de teatro, por lo que el producto final fue la creación de obras teatrales.

Al igual que del taller anterior, la experiencia es sistematizada y recogida en una memoria para los participantes.

Del balance de estas dos experiencias y su impacto, reconociendo además las dificultades que todavía tenían los participantes para aplicar el proceso metodológico propuesto, se decide convocar a un TALLER DE METODOLOGIA DE EDUCACION POPULAR DE SEGUNDO NIVEL.

Este se realiza en Mayo de 1982, convocado por las mismas instituciones y para los participantes de los dos talleres anteriores. Su objetivo era: "Profundizar sobre la Metodología y las Técnicas de la Educación Popular, para arribar a la apropiación efectiva y creativa de las herramientas teórico-prácticas del trabajo educativo popular.

(Cabe señalar que este taller se realiza un mes después del 1er. Taller Regional de Sistematización y Creatividad que realizó el Programa Coordinado Alforja en Costa Rica. En este evento, los distintos centros de esta coordinación, sistematizaron su experiencia y profundizaron colectivamente en sus planteamientos teóricos, metodológicos y técnicos. Esos elementos, así como varias técnicas creadas allí, se aplicaron en este evento).

Los temas que se trataron fueron:

- . Diagnóstico de las experiencias concretas de los

participantes en la aplicación de la metodología dialéctica:

- . Objetivos planteados, logros y dificultades.
- . Profundización en la concepción de la metodología dialéctica. Reflexión teórica a partir de la presentación de un video-cassette, lectura de documentos, complementada con un ejercicio práctico de aplicación de la lógica dialéctica al diseño de un taller.
- . Reflexión sobre los tipos de técnicas educativas, su utilización y el papel del coordinador de un taller.
- . Profundización sobre lo que es la Cultura Popular: su diferencia de la cultura alienante, cómo utiliza los elementos alienantes, los elementos auténticos y los géneros de expresión cultural, con un sentido educativo.
- . Referencia de todo lo visto, con la coyuntura nacional.
- . Taller de producción de "paquetes metodológicos" (diseños de eventos educativos aplicando la metodología dialéctica).

Este evento será luego valorado como un significativo paso adelante hacia el objetivo de permitir un efecto multiplicador en el trabajo de educación popular de México, en la medida que permitió confirmar que un primer taller puede llegar a incentivar la creatividad en lo metodológico, pero no apropiación de sus fundamentos ni la capacidad de aplicar la metodología dialéctica.

También permitió darse cuenta de la importancia que tendría el seguimiento entre un taller y otro, para apoyar a los participantes en su proceso de apropiación. Al igual que en los anteriores, se elabora una breve memoria del evento.

Uno de los resultados concretos más significativos, fue que uno de los equipos participantes, el CIDHAL de Cuernavaca, a partir de la aplicación creativa de la metodología dialéctica en su trabajo, decide organizar un taller de metodología de primer nivel en su Estado, con lo que el proceso multiplicador se extiende ya por iniciativa de los propios participantes.

c) La "oferta" de capacitación 1983-1984.

A partir del proceso desarrollado entre 1981 y 1982, el IMDEC y el TEEP comienza a recibir una gran demanda de capacitación de parte de muchos grupos e instituciones del país. Con la intención de no dispersarse en esfuerzos particulares, se decide responder a esa gran demanda con una "oferta" de capacitación en distintos temas. Se realiza entonces una programación anual de talleres, Febrero a noviembre, ofreciendo un taller mensual, e indicando los requisitos que deben tener los participantes. La programación es

enviada a las instituciones y organizaciones con las que se tiene relación, para que ellas elijan sus representantes.

Dentro de la programación, se sigue considerando dos talleres de metodología: uno de primer nivel y otro de segundo, para los mismos participantes. Y se planifica los mecanismos de seguimiento entre uno y otro.

La programación es la siguiente:

- Taller de técnicas grupales. Objetivo: Profundizar en el papel que juegan las técnicas grupales como instrumentos de la educación popular y el uso adecuado de las mismas.

- Taller de Metodología (1er Nivel) Objetivo: Compartir con los participantes una experiencia metodológica en el trabajo educativo popular.

- Taller de Audiovisuales. Objetivo: Capacitar en la relación y uso de fotomontajes, como instrumentos de la educación popular.

- Taller de Educación, comunicación y cultura popular. Objetivo: Motivar a la utilización de los recursos creativos del pueblo, mediante la revitalización de los elementos culturales auténticamente populares.

- Taller de cooperativismo. Objetivo: Compartir las experiencias de trabajo en esta línea, para avanzar hacia una nueva concepción de cooperativismo y su ubicación en el sistema capitalista.

- Taller de teatro popular. Objetivo: Descubrir o reconocer el teatro popular como un instrumento de recuperación cultural y para la educación popular, capacitando al mismo tiempo en ciertas técnicas fundamentales.

- Taller de metodología (2do. Nivel) Objetivo: Profundizar sobre la Metodología y las técnicas de la Educación Popular, para lograr un real, efectiva y creativa apropiación de las herramientas teórico-prácticas que alimentan la concepción dialéctica de la educación.

- Taller de formación política. Objetivo: Fortalecer y enriquecer la unión crítica de la base y líderes naturales por medio del intercambio de sus experiencias y a través de métodos participativos y dinámicos.

- Taller de sindicalismo. Objetivo: Propiciar elementos teóricos e instrumentos prácticos, para profundizar en el sentido histórico de las luchas populares en general y del sindicalismo en particular.

- Taller de planificación-investigación participativa.
Objetivo: Enseñar técnicas de evaluación e investigación que sirvan a las diferentes organizaciones para su trabajo en la comunidad.

Esta programación resultó positiva para poder responder a la diversidad de demandas, ya que casi todos los talleres tuvieron una gran cantidad de inscripciones. Los de mayor concurrencia, ciertamente fueron los de metodología I y II. Por ello, durante 1984, se repite básicamente la misma programación.

En lo que respecta a los talleres de metodología, nuevamente se produce como resultado el que algunas instituciones y grupos comienzan a reproducir en diferentes Estados de la República talleres similares, con lo que el efecto multiplicador se continúa extendiendo a muchos educadores populares de otras regiones del país.

El diseño de los dos talleres de metodología se va a ir enriqueciendo progresivamente cada año. En 1983 y 1984, los talleres tiene los siguientes énfasis:

Taller de Primer Nivel.

- Relación entre Realidad Nacional (vista estructuralmente) - Organización Popular -Educación Popular.

- Esto, partiendo siempre de un diagnóstico de la práctica de los participantes, haciendo una reflexión teórica a partir de ella y en función de la realidad nacional y terminando con perspectivas de acción y diseño de eventos educativos.

Taller de Segundo Nivel:

- Profundización en los elementos de la metodología dialéctica, aspectos pedagógicos y didácticos, papel de las técnicas y del educador, relación educación -comunicación -cultura popular.

Un elemento importante que aparece en estas experiencias, es que el nivel de precisión de los objetivos específicos, de la secuencia de temas y de los contenidos es cada vez mayor. Por otro lado, aparece la realización sistemática de síntesis metodológicas luego de cada paso realizado durante el taller, para ir logrando una apropiación del proceso que se va viviendo. Por último las memorias son elaboradas con mucho mayor detalle, incluyendo frases textuales que surgieron en los talleres, dibujos realizados, diseños producidos, etc.

d) la red nacional de educación popular (1984)

A partir del impulso a la "oferta" de capacitación de IMDEC, y como resultado de los talleres de metodología de segundo nivel y

de las reproducciones que se realizaban en distintas partes de la república, varios centros y programas de educación popular que venían participando activamente en este proceso, deciden conformar la "Red Nacional de Educación Popular".

Los centros que la constituyen son los siguientes:

- . Centro de Estudios y Diálogos, de Cuernavaca.
- . Centro Popular de Capacitación técnica, de León.
- . CIDHAL (D.F. y Cuernavaca).
- . Cooperativa Hidalgo (Valle del Mezquital)
- . COPEVI (D.F.)
- . Trabajadoras Domésticas (Cuernavaca)
- . GEP (Sinaloa)
- . IMDEC (Guadalajara).

Esta "red" busca ser una instancia de coordinación operativa entre estos centros, para apoyar mutuamente en los trabajos de educación popular, en cuanto a capacitación, sistematización experiencias, producción de materiales, etc.

La red constituida en 1983, convoca en Mayo de 1984 a un Encuentro Nacional de Educación Popular, al que asisten más de 70 participantes de 11 Estados de la República, En este encuentro, luego de intercambiar experiencias y reflexionar sobre el rol de la Educación Popular en México, se insiste en la necesidad de fortalecer la capacitación metodológica en las organizaciones populares.

Por eso, uno de sus acuerdos es que se implemente un "Escuela Metodológica". Este término es tomado de la experiencia nicaragüense, en la que el Centro Educativo de Promoción Agraria (CEPA), integrante de la Coordinación Alforja, precisamente para tratar de responder a la cantidad y diversidad de demandas de capacitación, decidió organizar un ciclo continuo de cuatro talleres de metodología durante un año.

e) La escuela metodológica (1985)

La "escuela metodológica", entonces, es el resultado de todo un proceso nacional y regional de capacitación metodológica y de articulación de experiencias.

Este proceso, y su sistematización, es lo que permite que esta escuela se estructure de manera original". Toma como base la sistematización de la experiencia nicaragüense, pero la aplica de manera creativa e innovadora en varios sentidos:

- Se diseñan cuatro talleres de 5 días de duración, a lo largo del año: Febrero, Abril, Julio y Octubre. Se considera como requisito la participación de las mismas personas en todo el ciclo. Este diseño es elaborado conjuntamente por representantes de los

centro de la Red: sus objetivos, sus contenidos, su secuencia, las características de los participantes, su ejecución operativa.

- Los centro de la red son los que seleccionarán y darán seguimiento a los participantes en los distintos lugares de la república.

- La secuencia que siguen los talleres no está planteada como al de Nicaragua, en la que el primer taller abre toda la perspectiva metodológica dialéctica y va profundizando progresivamente sus distintos elementos. En México, se decide dar un tratamiento específico en cada taller a una fase de ciclo metodológico dialéctico:

- . Fase de diagnóstico (partir de la práctica)
- . Fase de teorización.
- . Fase de profundización.
- . Fase de "vuelta a la práctica".

Su objetivo general es planteado así: "formar cuadros educadores populares".

La convocatoria estuvo dirigida principalmente a los centros y organizaciones que participaron en el encuentro nacional de educación popular y a quienes, teniendo un trabajo de base estén en posibilidad de reproducir la experiencia.

No se planteó como un programa de iniciación, sino "como un proceso para capacitar cuadros con conocimiento, experiencia y vinculación seria con procesos populares, para habilitarles como educadores populares con capacidad de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de procesos de base y procesos de formación".

Participaron a lo largo de los cuatro talleres, 50 participantes, provenientes de 23 experiencias distintas, que abarcaron: Cooperativas, Comunidades de Base, Centro de apoyo, Escuelas de Trabajo social, Frentes populares y Partidos políticos.

No se concibe que la "escuela" metodológica sean los cuatro talleres, sino todo el proceso que se da a lo largo del año.

Los talleres son concebidos como momentos privilegiados de reflexión, análisis. puesta en común de las experiencias, sistematización y construcción colectiva de la propuesta metodológica dialéctica.

Los periodos más importantes, entonces, son los que se dan entre taller y taller; es decir, en la práctica directa de los participantes en sus bases.

Los problemas y dificultades principales que enfrentaron fueron:

- . Heterogeneidad de niveles entre los participantes.
- . No posibilidad de todos los centros de la red de estar presentes en los cuatro talleres.
- . Que la coordinación de los eventos no siempre pudo estar totalmente en manos de las mismas personas.
- . El seguimiento cercano a todos los participantes, en los periodos intermedios entre taller y taller.

Los logros más importantes:

- . Perseverancia de un 90 % de los participantes en todo el ciclo.
- . Creación de instancias regionales de encuentro y reflexión entre los centros participantes de un mismo lugar. En el caso del D:F., esto llevó a crear al final del ciclo una "red" para el Distrito Federal, que agrupa a 11 centros de la capital.
 - . Interés de los partidos políticos en esta metodología.
 - . Ampliación de nuevas demandas de capacitación que luego llevaron a diseñar un segundo ciclo para el año 86.
 - . Desarrollo de mucha capacidad creativa y de aplicación de la concepción metodológica dialéctica en los trabajos de la mayoría de los participantes.
 - Interés en seguir profundizando más en aspectos pedagógicos, didácticos, teoría del conocimiento, etc.

Un elemento a resaltar, es la producción de memorias muy detalladas para cada evento, lo que ha permitido compartir y sistematizar la experiencia.

f) La segunda escuela metodológica (1986).

Con base a la experiencia de 1985 y ya con la integración a la red nacional de la "Distri-red" del Distrito Federal, se hizo una nueva programación, con los mismos objetivos generales, pero enriqueciendo el diseño de la escuela metodológica anterior.

En este segundo ciclo está participando 58 personas de 28 experiencias distintas, en 12 Estados de la República. Las fechas son: Febrero, Mayo, Julio y Septiembre.

g) La escuela Metodológica Nacional y el Programa de Capacitación de Base.

Para el tercer ciclo de "escuela metodológicas" -siempre en coordinación con la RED NACIONAL -se decidió ofrecer dos niveles: uno para cuadros de organizaciones políticas, asesores y promotores con cierto nivel académico que se llama ESCUELA METODOLOGICA NACIONAL y una "escuela" dedicada a dirigentes y promotores de base que se denominó PROGRAMA DE CAPACITACION PARA DIRIGENTES DE

BASE.

La mayor preocupación del equipo era romper definitivamente con el esquematismo y darle mucho énfasis al sentido de PROCESO al planteamiento de la concepción metodológica, tanto en el trabajo directo como en los programas de capacitación.

En cuanto al planteamiento pedagógico para dar a conocer la propuesta metodológica y lograr su apropiación, se encontraron con una contradicción interesante: tenía que moverse entre el polo de la necesidad de dedicarle tiempo a cada fase de la propuesta para profundizar en su asimilación, y el polo de reforzar el sentido de proceso de todas las fases en su desarrollo.

h) 1988: Dos escuelas Metodológicas.

En el 88 se trabajó en dos ciclos de escuelas metodológicas. Una de ellas en coordinación con la RED NACIONAL, en su cuarta versión, y la otra en Chihuahua en apoyo a una coordinación regional de Comunidades Eclesiales de Base, que abarca los estados de Chihuahua, Coahuila y Nuevo León, y cuyos participantes tienen trabajo urbano, campesino e indígena.

El planteamiento pedagógico de la Concepción Metodológica Dialéctica es prácticamente el mismo, de tal manera que se ha podido tomar la Escuela Metodológica Nacional como referencia guía, permitiéndose así la reproducción de la experiencia en la escuela de Chihuahua.

Desde luego, no se trata de una reproducción mecánica, sino que se han tomado en cuenta las características particulares de los sujetos del proceso.

En el Primer taller, cuyo énfasis en el planteamiento metodológico está dedicado al "punto de partida", el diagnóstico del contexto y la profundización del mismo, realizada con la ayuda del "teatro imagen" y del "rompecabezas del movimiento popular"⁴³, el nivel de reflexión y la calidad del análisis de la coyuntura fue superior a los años anteriores.

Esto hizo caer en la cuenta a las organizaciones asistentes, de la necesidad de mejorar su formación política, incorporando más elementos de la Concepción Metodológica en sus análisis de la coyuntura.

En el Segundo Taller, cuyo énfasis se pone en la Teorización, surgió de nuevo la problemática político-electoral, a partir de la

⁴³ BUSTILLOS, Graciela, VARGAS, Laura, *Técnicas participativas para la educación popular*, IMDEC tomo I.

preocupación generalizada sobre cómo llevar adelante los procesos de formación política; situación bastante marcada por la urgencia de la alianza y la interpretación de los acontecimientos más recientes ya que para estas alturas -muy próximas a la fecha de los comicios_ los acontecimientos estaban rebasando las apreciaciones que se tenían.

Este hecho le dio más relevancia al papel de las herramientas y formas que ayudan a la comprensión de la realidad en que las organizaciones populares se mueven y no sean tomadas por sorpresa.

En el Tercer Taller, recién pasadas las elecciones y ante la temática programada sobre La Cultura del Pueblo y la Cultura Popular, hubo una constatación del aprendizaje de las masas a partir de su memoria histórica. Además, hubo muchas expectativas de los participantes por un mayor nivel de profundidad y análisis del planteamiento de la concepción Metodológica Dialéctica sobre la cultura, con los contenidos propios de la propaganda electoral, que les permitiera evaluar los aciertos y errores en el uso de lenguajes, códigos, medios y demás elementos comunicativos en su reciente experiencia.

En gran medida, dichas expectativas fueron retomadas en momentos especiales de intercambio. En el caso de la Escuela Metodológica de Chihuahua, dado el grado de homogeneidad de los participantes, si fue posible darle un tratamiento más profundo y detallado al papel de lo cultural durante el proceso electoral.

En el Cuarto Taller, cuya intención está dirigida al "amarre" de todo el planteamiento metodológico y a su aplicación en el trabajo de base, la presencia de la problemática electoral fue menor.

Sin embargo, la preocupación general era sobre ¿Qué hacer ante el nuevo momento político? En ese sentido, fue muy relevante el efecto que provocó la técnica de "la Comunidad Ideal", que a la altura del IV TALLER, funciona más a nivel de auto-evaluación que de diagnóstico, y que permite un ensayo en la aplicación de la concepción Metodológica Dialéctica en la realidad concreta.

Además de la presencia permanente de la coyuntura en los contenidos del programa se abrieron Espacios Extra-taller en los que se discutió y compartieron opiniones sobre el proceso electoral.

CONCLUSIONES.

Cada uno de los que hemos pasado por una experiencia de Educación Popular, quedamos maravillados del gran potencial del pueblo que existe en los sectores populares y, al mismo tiempo, quedamos entristecidos al ver como ese potencial no llega a ser manifestado con fuerza.

Ahora bien, las conclusiones a las he llegado, son el resultado de un trabajo de investigación; al mismo tiempo no pueden ser desligadas de mi práctica social que de alguna forma está inmersa en el fenómeno objeto de estudio lo que me permitió alcanzarlas con mayor claridad. Así pues, las conclusiones que presento son las siguientes:

- Lo que da sentido a la Teología de la Liberación es la transformación histórica, en la realidad misma y no en el pensamiento. Lo que interesa es liberar a la realidad de su miseria pues eso es lo que ha oscurecido el sentido de la fe, de una nueva praxis, praxis de hacer real el amor y la justicia entre los oprimidos, y surja una nueva fe.

La Teología de Liberación se ha difundido en virtud de la dinámica interna en el sentido de decodificar la fe cristiana de acuerdo con las necesidades pastorales de los pobres.

- Una de las exigencias importantes dentro de todo este proceso de liberación, es la concientización del pueblo como sujeto de cambio, es por ello que la Educación Popular es una "arma" indispensable para esta toma de conciencia.

- La Educación Popular es un proceso de concientización que se hace con el pueblo y desde el pueblo, para descubrir con los sujetos del proceso educativo, el movimiento de la realidad en la que están sumergidos.

- La concientización no es solamente un estilo de pensar, sino al mismo tiempo un forma de actuar.

- La Educación Popular es llevada a cabo desde, para, y con los sectores marginados de las sociedades latinoamericanas. Por lo tanto no es una modalidad de la educación de adultos, porque no pretende únicamente; alfabetizar para incorporar al analfabeto a la cultura y el desarrollo nacional (como lo entiende el gobierno: capacitar para un trabajo productivo: por ejemplo, para el cultivo y comercialización de la papa, a través de una cooperativa; otorgar un certificado de primaria intensiva para adultos, con la esperanza de obtener mejores oportunidades en el mercado de trabajo; adiestrar para el desempeño de un oficio).

- El resultado de múltiples experiencias de Educación Popular realizadas tanto en América Latina como en países del Tercer Mundo en las últimas décadas consta de ciertos principios:

a) El pueblo aprende a partir de la reflexión sobre su propia experiencia con el objetivo de transformar su realidad. Siendo el punto de partida y arribo la práctica.⁶⁶

b) No hay maestros sabios ni alumnos ignorantes, sino que todos son aprendices colectivos en un proceso educativo participativo, crítico y dinámico. Un proceso activo porque allí se aprende haciendo.

c) Educarse no consiste en memorizar información sino en desarrollar la capacidad activa de análisis y de creatividad. En este desarrollo se parte del lenguaje y códigos expresivos populares.

- En la Educación Popular, se puede constatar el creer en la capacidad de dirección de la comunidad. Creer en esta capacidad tiene un efecto psicológico que ha sido fundamental para lograr que el proceso haya sido aceptado con entusiasmo por las comunidades que entran en contacto con él.. Creer en que, además de las habilidades y destrezas físicas, los sectores populares puedan pensar, analizar, formular planes, administrarlos, tiene un efecto motivador que es uno de los fundamentos psico-sociales de la Educación popular.

- La organización en Educación Popular, nace y se fortalece cuando el pueblo se plantea un objetivo de lucha y conquista, con una estrategia y con tácticas determinadas, y cuando este objetivo se visualiza como alcanzable, a través de la praxis.

- La Educación Popular tiene como objetivo la praxis del sujeto popular⁶⁷, es decir, la elaboración de conocimiento ciencia, tecnología, cultura y formas de organización para la producción contrapuesta a las formas de conocimiento, de cultura y de producción de las estructuras sociales vigentes.

⁶⁶ El arribo a la práctica no se entiende solamente como tener la capacidad de dar talleres o cursos, sino de apoyar y coordinar, metodológicamente hablando, el proceso de acción-reflexión-acción de la organización. Es la aplicación de la metodología dialéctica, al trabajo directo de base y no sólo a tareas de capacitación como tales.

⁶⁷ Entendido no como las personas físicas, sino la organización de clase, que identifica, aglutina y moviliza los intereses y las voluntades de las personas, creando espacios de participación colectiva y democrática, e impulsa experiencias de lucha en las tareas y en los retos comunes del proyecto de cambio social.

- Busca unir la teoría con la práctica de los participantes, rompiendo la separación tradicional entre el conocimiento abstracto y la vida cotidiana.

- La Educación Popular no puede concebirse como una educación de segunda o tercera clase, para que la gente tenga siquiera un modo de ganarse la vida, ya que no puede tener acceso a la educación.

- La Educación Popular tiene que ser de primera clase y el proceso requiere del quehacer científico de la investigación y de la tecnología al servicio del pueblo.

- Algo que es muy importante es que: el promotor (o educador, o asesor, o como quiera denominarse a quien intenta "hacer educación popular") necesita conocer la realidad social (dónde está ubicado el pueblo) para contribuir a su transformación. Lógico es que el modo y los medios que utilice para conocerla va a determinar las formas de interpretarla y la intención de acciones (para qué y hacia donde enfoca las baterías).

- Algo que aporta la Educación Popular al quehacer cotidiano del Pedagogo que desea trabajar con el pueblo, es un método de trabajo y no un método de la revolución social, sino el de la experiencia surgida desde el pueblo. Y si desea involucrarse como parte activa en este quehacer popular, le corresponde hacer por lo menos tres cosas:

1.- Recuperar críticamente lo que han investigado, propuesto y realizado, diversos grupos, instituciones y organizaciones que trabajan en educación popular, para definir un marco teórico en común, que fundamente científicamente el trabajo con el pueblo.

2.- Usar las herramientas del quehacer científico (una vez definido qué tipo de ciencia se quiere hacer y para que tipo de desarrollo se quiere realizar). Esto significa que no se puede prescindir de los métodos elementales de la sociología, de la economía, de la psicología social, de la teología, de la misma pedagogía, etc., para desarrollar cualitativamente el trabajo.

No se trata evidentemente de conocer por conocer, ni de hacer por hacer, sino de una acción que vincule en un mismo proceso y proyecto el sujeto popular y al promotor (y en este caso el promotor es el pedagogo), puesto que ambos luchan por conocer la realidad social transformándola.

3.- Vincular la metodologicamente la investigación con la acción. Y las características de la investigación acción (para distinguirla de la meramente académica) son estas:

a) La investigación acción, busca llegar al conocimiento de la

realidad social asumiendo un papel activo y comprometido.

b) En la Investigación acción, el educador o promotor es al mismo tiempo un trabajador social, pero no en el sentido "vulgar" del término, sino en cuanto que su acción consiste primordialmente en añadirle valor social a la acción del pueblo, para hacer avanzar el proyecto popular.

c) Por último trazar el camino por donde se desenvolverá hipotéticamente su estratégica popular, en un contexto histórico determinado.

El pedagogo debe de comprender que si la educación popular se sitúa dentro del proyecto histórico de un pueblo, entonces el agente de educación debe ser el pueblo mismo. Y que la afirmación de que las clases populares no sólo pueden formular sus intereses sino que son los únicos que pueden y deben hacerlo, trae implicaciones subversivas en los campos del saber, del poder y de la misma educación popular...

Solo valorando todo esto se puede observar lo que se ha venido gestando a través de estos años; una transformación en la conciencia del pueblo mismo y con ello una transformación social que poco a poco va empujando hacia una organización de la sociedad de manera distinta.

Nadie ha dicho que la labor está concluida, y sólo en la medida en que seamos capaces de valorar, crear e impulsar este tipo de experiencias nos permitirá enriquecernos de esto que el pueblo ha ido creando como alternativa en su andar en la historia, no como meta a la cual se ha llegado, sino como camino que se ha ido recorriendo y eslabón hacia un futuro mejor.

B I B L I O G R A F I A .

ALMARZA, Osvaldo; REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA, CIDE, Santiago de Chile 1990.

ARRUDA, Marcos; METODOLOGIA DE LA PRAXIS Y EDUCACION POPULAR LIBERADORA EN NICARAGUA SALINISTA. (Inédito), Managua 1986.

ASSMAN, H.; TEOLOGIA DESDE LA PRAXIS DE LA LIBERACION. Ensayo teológico desde la América dependiente, SIGUEME, Salamanca 1973.

BAUTISTA, Arrien J.; NICARAGUA, REVOLUCION Y PROYECTO EDUCATIVO. Ministerio de Educación, Managua 1980.

BOFF, Cl.; TEOLOGIA DE LO POLITICO, Sus mediaciones. SIGUEME, Salamanca, 1980.

BOFF, Leonardo y Clodovis Boff; COMO HACER TEOLOGIA DE LA LIBERACION.

BOFF, Leonardo; LA FE EN LA PERIFERIA DEL MUNDO, El caminar en la Iglesia con los oprimidos, SAL TERRAE, Santander 1981.

BOFF, Leonardo; TEOLOGIA DEL CAUTIVERIO Y LA LIBERACION, PAULINA, Madrid, 1978.

BUSTILLOS, Graciela, VARGAS, Laura; TECNICAS PARTICIPATIVAS PARA LA EDUCACION POPULAR, IMDEC, Tomo I.

CELADEC; EDUCACION POPULAR, FUNDAMENTOS TEORICOS Y PECULIARES DE LA EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA, 1980.

CELAM (Documento del Consejo Episcopal Latinoamericano). Celebrado en Puebla de los Angeles, México, 1979.

CENTRO DE ESTUDIOS ECUMENICOS; 20 Aniversario (1968-1988) No. 14; Edital. II Epoca ; abril-junio , 1988.

CHASQUI No. 14 (abril-junio 1985); Entrevista a Carlos Rodríguez Brandão, CIESPAL, Quito, Ecuador, pags. 4 y ss.

CHRISTUS 457, (1973); VIDALES Raúl, EL METODO EN LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION, El acontecimiento como lugar teológico, pags 28-33.

COLECCION: EDUCACION Y COMUNICACION POPULAR; "CUADERNO DE EDUCACION POPULAR" s/n; C.E.E.

COLECCION: EDUCACION Y COMUNICACION POPULAR; " Cuaderno de Educación Popular" No. 6; C.E.E.

CONCHA, Malo Miguel, Oscar González Gari, Leño F. Salas y Jean Pierre Bastain; LA PARTICIPACION DE LOS CRISTIANOS EN EL PROCESO POPULAR DE LIBERACION EN MEXICO; México; S.XXI.

CONCILIUM 96, (1974), GUTIERREZ, G. PRAXIS DE LIBERACION. Teología y anuncio.

DUQUOC, Ch.; LIBERACION Y PROGRESISMO, Un diálogo Teológico entre América Latina y Europa, CERF, París, 1985.

DUSSEL, E.; HISTORIA DE LA FE CRISTINA Y CAMBIO SOCIAL EN AMERICA LATINA, SIGUEME, Salamanca, 1972.

EDUCACION NO FORMAL DE ADULTOS EN AMERICA LATINA; Situación actual y perspectivas, ORELAC- UNESCO, Santiago de Chile 1983.

EDUCACION POPULAR, No. 3-4 (No. especial); Cultura Popular; 1992.

ELLACURIA, I.; HACIA UNA FUNDAMENTACION FILOSOFICA DEL METODO TEOLOGICO ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE TEOLOGIA Cristiandad, México, 1975.

FREIRE, Pablo; PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO; S. XXI 23a. Ed., 1979.

FREIRE, Pablo; LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD; S. XXI; 25a. ed., 1979.

GOMEZ, Marcela y Adriana Puygrós; LA EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA (Antología); 1 y 2, México; SEP Cultura; Caballito, 1986.

GOMEZ, Marcela, PUIGGROS, Adriana; EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA 1, antología, Caballito SEP. cultura México 1986.

GUAJARDO, Marcela; LA EDUCACION POPULAR EN CHILE, Un esfuerzo de sistematización, PIIE, Santiago de Chile 1982.

GUAJARDO, Marcela; TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACION POPULAR: "Programa regional de Desarrollo Educativo de la O:E:A: C. Regional de Educación para Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina"PREDE-OEA, CREFAL, IDRC.

GUTIERREZ, Enrique; TOMAR CONCIENCIA: Serie Métodos; Fomento Cultural y Educativo, A.C., 1985.

GUTIERREZ, Gustavo; BEBER EN SU PROPIO POZO, En el itinerario espiritual de un pueblo, SIGUEME, Salamanca, 1984.

GUTIERREZ, Gustavo; EVANGELIO Y PRAXIS DE LA LIBERACION, Fe cristiana y cambio social en América Latina, Sigume, Salamanca, 1973.

GUTIERREZ, Gustavo, TEOLOGIA DE LA LIBERACION, PERSPECTIVAS; No. 30; Salamanca; SIGUEME, 1985.

GUZMAN, José Teófilo; ALTERNATIVAS PARA LA EDUCACION EN MEXICO. GERNIKA, México 1985.

IRIARTE, Gregorio; PARA COMPRENDER AMERICA LATINA REALIDAD SOCIO POLITICA; España; VERBO DIVINO, 1991.

JARA, Oscar; APRENDER DESDE LA PRACTICA, Reflexiones y experiencias de educación popular en Centroamérica, ALFORJA, Costa Rica 1989.

JARA, Oscar; CONCIENCIA DE CLASE Y METODO DIALECTICO EN LA EDUCACION POPULAR, Ponencia presentada en México, en el Instituto Politécnico Nacional, Sept. 1982.

LA BELLE, Thomas J.; EDUCACION NO-FORMAL Y CAMBIO SOCIAL EN AMERICA LATINA, NUEVA IMAGEN, México 1980.

LEIS, Raúl, EL ARCO Y LA FLECHA: "Apuntes Metodológicos y Práctica Transformadora", CEASPA Panamá 1988.

LOIS, Luis; TEOLOGIA DE LA LIBERACION OPCION POR LOS POBRES: IEPALA: 2a. Ed., 1988.

MANUCCI, Carlos; Intervención en el Primer Congreso Pedagógico Regional del Norte. En conclusiones del Congreso, Trujillo. 1982.

MEDELLIN; Segunda conferencia general del episcopado Latinoamericano, Colombia, 24 de agosto de 1968.

MED-UNESCO; Ponencia presentada por Nicaragua sobre el Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe y sus incidencias en el proceso de transformación educativa en Nicaragua, Managua 20-21 de nov. 1981.

MINISTERIO DE JUSTICIA; culto e Instrucción. Boletín de Instrucción Pública, Año I, No. 1 Lima, 1986.

NUÑEZ, Carlos; PONENCIA PRESENTADA AL I SIMPOSIUM INTERNACIONAL PROCESOS SOCIOCULTURALES Y PARTICIPACION: España, Palma Mallorca Baleares; edital. IMED A.C.

NUÑEZ H., Carlos; EDUCAR PARA TRANSFORMAR Y TRANSFORMAR PARA EDUCAR. "Una perspectiva dialéctica y liberadora de Educación y Comunicación Popular; IMDEC; 8a. ed., 1989.

PIXLEY, J. BOFF, C.; OPCION POR LOS POBRES, PAULINAS, Madrid, 1987.

PUIGGROS, Adriana; LA EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA, Origenes Polémicas y Perspectivas. NUEVA IMAGEN México 1984.

PUIGGROS, Adriana, DISCUSIONES Y TENDENCIAS EN LA EDUCACION POPULAR LATINOAMERICANA. Encuentro Académico México-España Universidad

Autónoma de Sinaloa. Mayo 1983.

RAHNER, K., VORGRIMLER, H; DICCIONARIO TEOLOGICO, HERDER, 1966.

SANDERS, G.; A DONDE SE ENCAMINA LAS PEDAGOGIAS SIN NORMAS: C.E.D.I.S.A.

SEGUNDO, J.L.; TEOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES, Fe cristiana y cambio social en América Latina. SIGUEME, Salamanca, 1973.

SOLLE, D.; TEOLOGIA Y POLITICA, confrontación con Rudolf Bultmann, SIGUEME, Salamanca 1972.

TAMAYO, Acosta, Juan José, PARA COMPRENDER LA TEOLOGIA DE LA LIBERACION: España;VERBO DIVINO, 1990.

TAMEZ, Carlos; NICARAGUA, CAMPAÑA DE ALFABETIZACION:Claves Latinoamericanas.

TABORGA, Huáscar; COMO HACER UNA TESIS,: GRIJALBO.

TORRES, Rosa María; DE ALFABETIZANDO A MAESTRO POPULAR. La post-alfabetización en Nicaragua. (Un modelo de autoeducación colectiva del pueblo) Managua, INIES-CRIES, 1983.

TORRES, Rosa María; REVOLUCION Y ALFABETIZACION, ALFORJA publicaciones, Managua 1980.-

TUNNERMAN, B. Carlos; HACIA UNA NUEVA EDUCACION EN NICARAGUA..." Ed. del Ministerio de Educación, Managua Nicaragua 1980.

VIDA Y MARCHA DEL PUEBLO; "Boletín de las CEB's de México; No. 23, abril 1988.