

**Ignacio de Loyola, la teología de la liberación y la opción por los pobres:
La misión pedagógica jesuita en Latinoamérica y la transformación de
la educación popular**

Alfredo Ignacio Poggi

University of North Georgia

La iglesia católica coordina el sistema educativo no gubernamental más grande del mundo en la actualidad y la Compañía de Jesús ha sido uno de los principales responsables de dicha empresa¹. Ignacio de Loyola y los primeros miembros de esta orden religiosa fundaron la Compañía de Jesús con el objetivo de convertirse en viajeros misioneros. Pero, al poco tiempo, como aclara John O'Malley, hallaron en los colegios un instrumento efectivo de evangelización, de sustento económico, y de influencia política (2014, ix-x). Con una sobresaliente preparación intelectual en la Universidad de París, los miembros fundadores de la orden y los que se sumaron posteriormente, pudieron sintetizar de alguna manera el humanismo de su época con la tradición escolástica, bajo una estructura organizativa flexible, pragmática, y eficiente.

Siguiendo la clasificación hecha por John O'Malley en su libro *The Jesuits: A History from Ignatius to the Present*, sobre los momentos fundacionales de la Compañía de Jesús, se puede afirmar que en la educación jesuita existen tres períodos históricos

¹ “la Iglesia administra en el mundo 72.826 escuelas infantiles frecuentadas por 7.313.370 alumnos; 96.573 escuelas primarias con 35.125.124 alumnos; 47.862 institutos de secundaria con 19.956.347 alumnos. Además sigue a 2.509.457 alumnos de escuelas superiores y 3.049.548 estudiantes universitarios” (Agencia Fides 2018).

distintos. El primero abarca desde aproximadamente 1550, cuando San Ignacio y los demás miembros establecen las pautas del ministerio para la educación de la orden, hasta su supresión. El segundo comprende desde la restauración hasta 1960, período caracterizado por un conservadurismo frente a las ideas modernas. Por último, el tercer período comienza con la dirección de Pedro Arrupe y la 31ª Congregación General de la orden, adaptándose a la pluralidad religiosa y a las exigencias de justicia social, siguiendo los aires renovadores del Concilio Vaticano II, la teología de la liberación, y la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Estos tres períodos también se van a manifestar en la educación jesuita en Latinoamérica. Según las circunstancias globales y locales, los colegios y universidades jesuitas tomaron posiciones distintas, intentando adaptarse a las exigencias del momento para sobrevivir a lo largo de los años. Pero también es cierto, como se mostrará en este trabajo, que algunas características singulares de la empresa pedagógica jesuita se han mantenido por los siglos desde sus comienzos y le ha dado a la Compañía de Jesús el prestigio de excelencia educativa. Algunas de estas particularidades pedagógicas jesuitas le han permitido a la orden religiosa materializar la idea de educación popular, practicada desde la colonia pero conceptualizada por pensadores como Paulo Freire a mediados del siglo XX.

En la primera parte, este trabajo analizará la historia de la educación jesuita en Latinoamérica, intentando mostrar sus continuidades y discontinuidades desde la colonia hasta la actualidad, y exponiendo las condiciones y características que dieron paso a la creación del movimiento internacional de educación popular Fe y Alegría en tres continentes diferentes, y el cual fue modelo a su vez de los colegios Cristo Rey en Estados Unidos. Luego, este ensayo expondrá cómo en la materialización de un sistema internacional para la enseñanza de los más pobres y vulnerables de la sociedad, Fe y Alegría restructuró el concepto de educación popular desde la tradición pedagógica jesuita y concretizó las ideas más importantes de la teología de la liberación y Paulo Freire. Dentro de esta tradición, los jesuitas construyeron un sistema que incluye a los grupos selectos, pero también a los excluidos, de la sociedad, con una rapidez de expansión, autonomía, y flexibilidad de sus centros, una preparación elevada de sus profesores, una negociación con el poder civil y un manejo eficiente de sus recursos.

Desde la colonia hasta su expulsión

Los primeros 15 jesuitas llegaron en septiembre de 1572 al Virreinato de la Nueva España. Para ese momento, tres órdenes mendicantes, organizadas con normas

de origen medieval, estaba ya bien consolidadas en el territorio americano y eran respetadas por la sociedad criolla (Gonzalbo 2007, 302). No obstante, los criollos americanos recibieron con gran entusiasmo la llegada de la Compañía de Jesús por su eficiencia evangelizadora, pero sobre todo, por su prestigio como notables educadores de humanidades (Gonzalbo 2007, 302). Con su eficiencia y flexibilidad, los jesuitas consiguieron establecer y expandir velozmente un sofisticado sistema educativo a lo largo de Latinoamérica.

Por ejemplo, desde su llegada hasta finales del siglo XVI, los jesuitas fundaron 9 colegios, 2 seminarios, 2 internados para indígenas, 3 residencias, una casa profesa y un noviciado en el Virreinato de la Nueva España, de los cuales se distinguía el colegio Máximo de San Pedro y San Pablo y los de Mérida, Guadalajara y Puebla (Villalba 20). Dentro de este sistema educativo en Nueva España, los jesuitas daban 197 cursos: 2 de sagradas escrituras, 8 de moral y derecho canónico, 44 de teología, 39 de filosofía, 8 de retórica, 10 de poesía, 66 de gramática, 15 de escuelas y 2 de lenguas indígenas (Villalba 2003, 22).

Aun cuando destacaron en la educación media y superior, los jesuitas también fundaron escuelas primarias gratuitas para los hijos de los españoles, los criollos y los indígenas. De esta manera, la orden se convirtió rápidamente en una promulgadora no solo de la educación de los selectos, sino además de los indígenas. Un ejemplo de ello, son los Colegios de San Gregorio y el de Teopozotlán en la Nueva España, y el de San Francisco de Borjas y de los Caciques en Perú. Dentro de estos colegios para indígenas, especialmente para hijos de caciques, se dictaban tres clases: doctrina cristiana, lectura y música para los más dotados, sumado a las representaciones teatrales extracurriculares en lenguas indígenas y castellano, y a la formación en oficios manuales (Villalba 2003, 25). También, los jesuitas fundaron el internado de Guadalupe para las doncellas indígenas, enseñándole las clases regulares, pero simultáneamente les brindaban conocimientos en tareas manuales y labores del hogar.

La relevancia de esta labor aumentó a finales del siglo XVI, ya que las autoridades civiles españolas abandonaron el interés en la educación de los indígenas, por lo que todo quedó en manos de las órdenes religiosas (Villalba 2003, 27). Por otro lado, la educación jesuita de los selectos, específicamente para los hijos de españoles y criollos, se fue consolidando rápidamente en las principales ciudades de la colonia; y sus unidades educativas se convirtieron en los centros culturales de los Virreinos, como el Colegio del Salvador en Buenos Aires, ya que contaban con sofisticadas bibliotecas y equipos de impresión. Por ejemplo, la primera imprenta de Nueva

Granada fue manejada por el colegio jesuita San Bartolomé; y su biblioteca junto a la de los otros centros jesuitas constituyeron lo que hoy es la Biblioteca Nacional de Colombia (Villalba 2003, 57-71).

Desde el primer colegio fundado en Latinoamérica, los jesuitas establecieron un pensum y un método común a todas sus instituciones educativas, siguiendo los lineamientos de la *Ratio Studiorum*. Los estudiantes que entraban debían ser hijos legítimos y estudiar 3 años de gramática, uno de humanidades, y por último, otro año de retórica, todo esto sostenido por una bibliografía clásica que incluía las obras de Cicerón, Ovidio y Virgilio, entre otros (Villalba 201). Dentro de los textos de filosofía se estudiaba a Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, a través de los comentarios del sacerdote Francisco Suárez y Gabriel Vázquez (Villalba 2003, 127). La universidad jesuita, al mismo tiempo, tenía tres ciclos: el primero de gramática, el segundo incluía el estudio de filosofía y artes por tres años y dos de pasantías, y finalmente, el tercero abarcaba dos años de teología y uno de pasantía (Villalba 2003, 159).

Aun cuando hubo resistencias externas e internas para realizar la adaptación del pensum jesuita a los tiempos modernos, existieron movimientos renovadores dentro de la orden, como el defendido por Lorenzo Ricci en 1763, y las recomendaciones de Clavijero, Alegre, Abad y Campoy para actualizar la retórica y la física, además de incluir matemática, química, lenguas modernas, historia y geografía en los estudios de sus colegios (Villalba 33). En cuanto al método pedagógico jesuita, éste contaba de tres componentes (Villalba 2003, 202). Primero era la pre-lección, en la cual se leían los textos, se los resumía y se los relacionaba con los anteriores ya estudiados, todo esto teniendo como figura principal la explicación del profesor. Segundo era la repetición, en la cual el alumno memorizaba y recitaba la lección al final de la clase, un día después y al final de la semana. Por último, estaban los ejercicios de oratoria y escritura, en los cuales los alumnos practicaban sus composiciones, correcciones, concertaciones, y declamaciones. A todo esto, se sumaban las recitaciones de versos y prosas y las representaciones teatrales.

La instalación de los centros educativos jesuitas le daba valor a las ciudades coloniales y les brindaba una fuente cultural única. Por eso, una de las formas de sustentar su empresa pedagógica gratuita era a través de las donaciones por parte de los habitantes de los centros poblados donde instalaban sus colegios y universidades. También, los jesuitas contaban con haciendas y terrenos, con los cuales conseguían ganancias económicas. Esta estructura sustentable les permitía crear más unidades educativas y mantener las ya existentes, dándole mayores ventajas frente a otras órdenes

religiosas. Por ejemplo, en el Virreinato del Río de la Plata, Tucumán y Paraguay, la educación jesuita fue prácticamente la única presente desde la conquista hasta finales del siglo XVIII (Villalba 2003, 137). La administración de la educación era y sigue siendo la mejor herramienta para influenciar las perspectivas de los individuos e inculcarles ideas propias; de ahí, que los jesuitas, no estuvieron libres de enfrentamientos ni de conflictos con otros actores sociales de la Latinoamérica colonial y Europa.

Si bien tuvieron ciertas disputas con los agustinos y los franciscanos, los mayores conflictos a nivel educativo los experimentaron con los dominicos. Ambos órdenes se disputaban la administración de la educación superior, y esto desencadenó varios altercados como los protagonizados entre el colegio jesuita de San Lucas y el colegio San Tomás en Guatemala, entre el colegio jesuita de Santiago de la Paz y la universidad San Tomás en Santo Domingo, entre la universidad San Ignacio y la dominica San Antonio en Perú, entre la universidad jesuita San Miguel y Nuestra Señora del Rosario en Chile, y entre ambas órdenes por el control de la universidad Javeriana en Nueva Granada (Villalba 2003, 178). Todos estos conflictos duraron varias décadas, teniendo que intervenir los poderes civiles para asegurar una tregua. De hecho, muchos dominicos alentaron la expulsión de los jesuitas en Latinoamérica, creyendo que se convertirían en los educadores exclusivos de las instituciones superiores y que heredarían las propiedades jesuitas. No obstante, pronto se dieron cuenta que era un revés para toda la iglesia católica, ya que perdía sus posesiones a manos del poder monárquico ilustrado.

Por otro lado, los jesuitas intentaron guardar buenas relaciones con el poder civil durante los siglos coloniales. Por ejemplo, en el Perú, el virrey solicitó que los jesuitas dieran clases en la universidad real, y a pesar de los impedimentos de la orden, muchos aceptaron, como José de Acosta (Villalba 2003, 118). Sin embargo, el deseo de controlar toda la educación pública por parte de la monarquía española en el siglo XVIII, hicieron que la armonía entre ambos actores fuera insostenible (Villalba 2003, 203). El deseo de una educación ilustrada impulsada desde la monarquía española, sumado a los demás conflictos con los otros actores sociales—especialmente el de los ritos chinos y el de las reducciones jesuitas en Paraguay—terminaron con la expulsión total y la supresión de la Compañía de Jesús en el territorio, algo que a nivel educativo, produjo uno de los mayores retrocesos históricos de Latinoamérica.

Para tener un panorama del impacto social que supuso la expulsión, solo del Virreinato de Nueva España, se fueron quinientos jesuitas preparados y asociados de

distintas maneras con la educación de la población. Si comparamos las cifras de estudiantes e instituciones educativas del Brasil y de los otros territorios americanos antes de la expulsión de la Compañía de Jesús, Hispanoamérica era la zona mejor dotada de educación primaria, media y superior; y eso se debió principalmente al trabajo de los jesuitas (Villalba 2003, 207).

Restauración y conservadurismo

Con la expulsión de los jesuitas, la monarquía española comenzó una reforma ilustrada de la educación. La idea inicial era secularizar la pedagogía e insertar a las colonias en la modernidad, principalmente con la enseñanza de las ciencias. Los colegios pasaron a manos del rey y los obispos se encargaron de la dirección de ellos en sus diócesis. Sin embargo, rápidamente se encontraron con una falta de personal y educadores para emprender dicho programa, sumado a su inexperiencia en materia pedagógica; lo que produjo un declive en la cantidad y calidad de la enseñanza (Villalba 2003, 41). Además, la diversidad de los colegios jesuitas se presentó como un inconveniente, a lo que el poder civil respondió fusionándolos para una mayor centralización burocrática de las decisiones. Por ejemplo, los colegios San Jerónimo y San Ignacio se unieron con el del Espíritu Santo, creándose el colegio Real Carolino.

Curiosamente, con el pasar de las décadas, la monarquía española dejó a un lado sus programas ilustrados de educación y sus altercados con la iglesia católica, uniéndose entre ellos como un frente conservador ante las amenazas revolucionarias francesas y coloniales. Una vez restaurada la Compañía de Jesús, los jesuitas se convierten lentamente en los soldados frente a los esfuerzos secularizadores franceses y sus aliados coloniales. Como sostiene O'Malley, los jesuitas de la restauración hasta mediados del siglo XX, con algunas excepciones, veían con recelo las ideas modernas y las combatían desde una posición moralista y legalista (2014, 89). La razón del retorno de los jesuitas a Hispanoamérica fue similar al de los primeros tiempos de la colonia: la necesidad de educadores. Por ejemplo, en Colombia, se solicitó la llegada de los jesuitas en 1844 para educar a los jóvenes después de la guerra civil, y con ello, se intentaba mantener a estos últimos ocupados y alejados de las empresas bélicas (Salcedo 2004, 684). Fieles a su eficiencia, flexibilidad, y adaptación a los diferentes contextos, los jesuitas lograron rápidamente refundar varias instituciones educativas que estaban prácticamente abandonadas.

No obstante, la presencia jesuita en Colombia, como en todo Hispanoamérica durante el siglo XIX y mediados del XX, estuvo atravesada por conflictos, expulsiones

e incluso mártires. Apenas llegaron, los jóvenes liberales, influenciados por Francia, comenzaron a difundir la idea de que los jesuitas venían a restablecer la monarquía española en territorio americano, además de que eran enemigos de la laicización y la separación de la Iglesia y el Estado (Salcedo 2004, 686). En este sentido, los jesuitas cayeron en la etiqueta de conservadores frente a los liberales, una categorización binaria que marcó los países latinoamericanos en todo el siglo XIX y parte del XX.

En Argentina, por ejemplo, los jesuitas volvieron en 1836, para hacerse cargo de la capilla y el noviciado de Regina Martyrum y coordinaron misiones para los indígenas alrededor de Buenos Aires. Sin embargo, ya en 1843, se decretó la secularización de sus instituciones y su expulsión de la provincia porteña. Algo que se generalizaría para todas las provincias en 1848. Aunque posteriormente retornaron, fundando algunos colegios, especialmente seminarios, tuvieron que padecer atentados y decretos desfavorables, como el incendio del colegio del Salvador en 1875, el cierre del colegio de la Inmaculada en 1884, y los destrozos de la iglesia del Salvador en 1901 y 1910. En México, los jesuitas también experimentaron similares reveses. A los cuatro años de su regreso, ya estaban a cargo de cuatro colegios y tres seminarios, pero un año después, en 1921, fueron dispersados por decreto nacional, al igual que en 1859 y 1873. De la misma manera, en Colombia, sufrieron dos expulsiones, en 1850 y 1861, en Guatemala en 1871 y en Nicaragua en 1881.

El sentimiento anti-jesuita entre los gobernantes liberales hispanoamericanos estaba tan enraizado en las propagandas y programas políticos que, por ejemplo, en Venezuela el presidente José Tadeo Monagas firmó un decreto inconstitucional en 1848 para la expulsión de los jesuitas, a pesar de que no había ningún representante de la orden en territorio nacional y éstos solo regresaron en 1910. La novela anti-jesuita de Eugene Sue, *El judío errante* publicada en 1845 ayudaría a fortalecer más aún la postura liberal sobre la orden. El presidente colombiano Tomás Cipriano de Mosquera, por ejemplo, justificaría la expulsión de la orden en 1861, afirmando: los jesuitas “no son hombres libres para obrar” (Salcedo 2004, 690).

Debido a sus estadías interrumpidas y conflictos con los liberales, la obra educadora de los jesuitas en Hispanoamérica después de la restauración y hasta mediados del siglo XX fue fluctuante. La eficiencia y flexibilidad de la orden para construir centros educativos, con sus programas para jóvenes selectos e indígenas, convertían a los jesuitas en enemigos peligrosos para los planes liberales. Su mayor labor pedagógica se dio entonces en los seminarios, como el de Bogotá, Lima, Buenos Aires y Caracas, entre otros. También condujeron misiones para indígenas en las fronteras,

como la misión del Caquetá, en la selva colombiana. Finalmente, educaron a los jóvenes de la clase gobernante conservadora. Aun cuando el general de los jesuitas, Jan Roothan intentó actualizar la *Ratio Studiorum*, las adaptaciones siguieron siendo limitadas y lejos de las exigencias modernas. Pero estas limitaciones, como sostiene O'Malley, le servía a la clase dominante para educar a sus hijos con ideas defensoras del statu quo (2014, 92).

Envueltos en las disputas con los liberales, en general, el enfoque pedagógico jesuita hispanoamericano de esos tiempos resistía las ideas modernas, y más bien impulsaba un retorno a métodos y conceptos opuestos. Por ejemplo, en algunos colegios jesuitas se luchó contra la ideas de Bentham y Tracy, intentando reemplazarlas por las del teólogo y jurista alemán Juan Hinecke, que defendía el providencialismo (Salcedo 2004, 683). Esta posición conservadora perduró incluso en la primera mitad del siglo XX, en línea con la postura de la iglesia católica de aquella época. Por ejemplo, el general de los jesuitas, Luis Marin, defendió apasionadamente la campaña contra el modernismo del Papa Pio X (O'Malley 2014, 96).

En Venezuela, por ejemplo, si bien los jesuitas siguieron mostrando su eficiencia para crear escuelas y colegios como el Colegio San Ignacio de Caracas en 1923, el San José de Mérida en 1927 y el Gonzaga de Maracaibo en 1945 se mantuvieron también muy cercanos al dictador Juan Vicente Gómez, quien gobernó Venezuela por 27 años. Por eso, los nacientes movimientos juveniles como Acción Democrática y los partidos de izquierdas mostraron su rechazo a la educación jesuita y al llegar al poder, tomaron medidas en su contra.

La 31ª Congregación General, una educación para la justicia social y la opción preferencial por los pobres

La Segundo Guerra Mundial rompió definitivamente la oposición entre liberales y conservadores, antagonismo que había determinado por más de un siglo el enfoque de la Compañía de Jesús. En ese nuevo contexto de la postguerra, surgieron movimientos renovadores dentro de la iglesia, materializándose en el Concilio Vaticano II. En la misma línea transformadora, al poco tiempo, se dio la 31ª Congregación General de los jesuitas, que significaría, según O'Malley, una refundación de la Compañía de Jesús (2014, 100-101).

Además, coincidió con la elección del general Pedro Arrupe, quien le imprimió su ímpetu personal. Antes de dirigir la Compañía, el Padre Arrupe había experimentado un contacto directo con el sufrimiento, especialmente con los afectados por las bombas

nucleares en Japón y con contextos en el que el cristianismo era minoría. Entonces, dejando atrás el tono moralista y legalista, la orden religiosa, como la iglesia católica en general, comenzó a cuestionar desde los 60 su ministerio en un mundo plural, injusto y cada vez más globalizado. La orden religiosa se vio desafiada por ese nuevo contexto, pero al mismo tiempo, se encontró con sus raíces, lo que le permitió adaptarse y crecer rápidamente. Como sostiene José Casanova, los jesuitas fueron pioneros de la globalización en términos de conectividad y concientización desde su fundación, ya que crearon una red mundial desde todos los continentes (2014, 109-127).

En 1965, con unas cifras históricas de 36,000 miembros y 4,500 escuelas, los jesuitas se replantearon su misión evangelizadora, comprometiéndose con la justicia social y la formación de ciudadanos globales, que impulsaran la convivencia planetaria y el desarrollo de los países (O'Malley 2014, 98). Y este nuevo enfoque afectó, lógicamente, las instituciones educativas jesuitas en Latinoamérica. Más aún en un continente que se estaba consolidando un movimiento transnacional que promulgaba la lucha social y las transformaciones políticas desde décadas anteriores. Dicho movimiento se asoció a los partidos de izquierda, pero en Latinoamérica, interesantemente, fueron muchos los miembros de la iglesia católica que tomaron un rol protagónico en él. Desde la Conferencia de Obispos en Medellín en 1968 y la publicación de Gustavo Gutiérrez en 1971 llamada *Teología de la liberación, perspectivas*, se comenzó a identificar a los cristianos que defendía esta postura con la teología de la liberación, y los jesuitas se percibían como los soldados defensores más fieles a esa causa.

En esta aproximación teológica, la historia y la praxis política tomaron un papel determinante en la reflexión teórica. Los teólogos de la liberación empezaron a interpretar la Biblia desde los oprimidos y los excluidos, ya que, para ellos, esa era la condición real del pueblo de Israel y de los seguidores de Jesús, coincidiendo con la situación que padecía la mayoría de la población latinoamericana. El Éxodo, por ejemplo, mostraba cómo Dios liberaba a su pueblo de las estructuras opresivas de Egipto, y ahí la necesidad de recorrer el mismo camino en Latinoamérica (Hennelly 1990, xx). Además, uno de los conceptos centrales de la teología de la liberación es la opción preferencial por los pobres. Según esta visión, los cristianos deben ponerse siempre del lado de los pobres, en los cuales se encarna con una mayor densidad ontológica la realidad de Jesús y la presencia de Dios. Esta elección no es con la finalidad de tener lástima, sino de colaborar en su liberación.

Esa hermenéutica que se consolidaba en el continente también tomó forma en la pedagogía, con los nombres de educación popular y pedagogía del oprimido, y su mayor exponente fue Paulo Freire. El pensador brasileño elaboró un modelo pedagógico que comenzaba desde la realidad popular y su imaginario social, para de allí construir el método de educación. Este proceso era parte de lo que llamó concientización, que comenzaba con la experiencia de la realidad, especialmente de los pobres y los excluidos (Freire 1990, 7). Para Freire, la finalidad educativa era la concientización, la cual implicaba una fase crítica de compromiso político, en el que los alumnos se percibieran así mismos como seres oprimidos y realizaran una reflexión liberadora que incluía la praxis transformadora frente a las estructuras injustas y deshumanizadoras (1990, 7-8).

Jesuitas como Ignacio Ellacuría repensaron la misión de las instituciones de la Compañía de Jesús en línea con los postulados de Paulo Freire y los teólogos de la liberación. Para Ellacuría, toda institución educativa, en su caso la universidad: “debe tener como horizonte teórico y práxico de sus actividades estrictamente universitarias el de la liberación y del desarrollo de esas mayorías y esto de un modo preferencial” (1999, 205). Además, el llamado a la liberación: “exige de la universidad un permanente acto creador, que implica una gran capacidad intelectual colectiva, pero sobre todo un gran amor a las mayorías populares, un indeclinable fervor por la justicia social y un cierto coraje para superar los ataques, las incomprensiones y las persecuciones...” (Ellacuría 1999, 219).

Estas ideas influyeron a los jesuitas hispanoamericanos, quienes lentamente sintetizaron las teorías pedagógicas de la educación popular con la tradición de la Compañía de Jesús, y así materializaron un concepto propio de educación para los excluidos y los más vulnerables. La sistematización de sus estructuras, la flexibilidad de adaptación a los contextos, la autonomía de sus centros, la rapidez expansiva de sus colegios, la alta calidad del personal docente, la efectividad para el manejo de los recursos, y la capacidad para negociar con el poder civil, permitieron a la orden generar no solo una red inmensa de colegios y universidades para grupos selectos, sino también crear el movimiento internacional de educación popular más grande del mundo.

En este sentido, si bien puede hablarse de una refundación de la orden jesuita en los años 60, también es cierto que la “manera jesuita” de emprender la empresa educativa conservó rasgos similares desde la colonia hasta el presente en el continente hispanoamericano. Por una parte, al igual que en la colonia, los jesuitas manejan hoy en día centros educativos privados dirigidos a grupos selectos de los países

latinoamericanos. Con cuotas costosas y una alta calidad pedagógica, las escuelas, colegios y universidades jesuitas se encuentran entre las instituciones educativas más prestigiosas del continente. Además, como en la colonia y en la restauración, intentan formar a los líderes sociales y políticos de los países. Por ejemplo, en la actualidad, los dirigentes políticos más importantes de Venezuela que se oponen al gobierno chavista, como Juan Guaidó, Henrique Capriles y los líderes más destacados del movimiento estudiantil, se formaron en la Universidad Católica Andrés Bello, manejada por los jesuitas.

Por otra parte, aunque ya no manejan misiones y reducciones para evangelizar e instruir a los indígenas como en la colonia y en la restauración, los jesuitas coordinan actualmente centros educativos y de formación para los más vulnerables de la sociedad, como, por ejemplo, en Venezuela, el Instituto Técnico Obrero en Catia fundado en 1962 y el Centro Gumilla creado en 1968, para el estudio y las transformaciones sociales. Pero sin lugar dudas, el caso más emblemático de la educación popular jesuita es la federación Fe y Alegría.

Resistencia y críticas dentro y fuera de la iglesia católica

Desde los años 60, esta postura adoptada por la Compañía de Jesús con la opción preferencial por los pobres y de justicia social no estuvo ausente de resistencia dentro y fuera de la iglesia católica. En el contexto de la Guerra Fría y con el antecedente de la Revolución Cubana, todo acercamiento a las teorías marxistas o proyectos populares que hablara de una mayor redistribución de las riquezas se veían con sospecha. A pesar de la variedad y riqueza de los exponentes de la teología de la liberación, todos sus simpatizantes cayeron pronto bajo la misma etiqueta y representaban una amenaza para los grupos más conservadores de la sociedad.

Por ejemplo, si bien figuras emblemáticas como Camilo Torres decidieron unirse a los grupos armados revolucionarios, la mayoría de los defensores de la teología de la liberación no apoyaban la utilización de la violencia directa para fines liberadores. E incluso otros teólogos de la liberación ni siquiera respaldaban la utilización de la teoría marxista, como es el caso de la escuela argentina con el jesuita Juan Carlos Scannone y un joven Enrique Dussel. Pero, bajo las miradas de las autoridades eclesiásticas católicas en el pontificado de Juan Pablo II y los líderes políticos anticomunistas, estas distinciones se diluyeron en un mundo bipolar.

Por un lado, dentro de la iglesia, el Papa Juan Pablo II había experimentado en su juventud la opresión colonizadora de la Unión Soviética en Polonia, por lo cuál

cualquier acercamiento a las teorías marxistas o de izquierda lo veía con un rechazo absoluto. No es que Juan Pablo II apoyara las dictaduras militares de derecha en el continente, todo lo contrario. Fue un crítico hacia ellas, como, por ejemplo, con sus discursos cargados políticamente en sus visitas a la Chile y Argentina de las dictaduras militares. Además, en sus escritos pontificios continuó la doctrina social de la iglesia enfatizando necesidad de justicia social y de una mayor distribución de las riquezas en el mundo, como en su séptima encíclica *Sollicitudo rei socialis*. Sin embargo, su experiencia traumática polaca le impidió ver la dimensión positiva de la teología de la liberación en un continente con una realidad histórica diferente a la europea. De ahí que sus intervenciones tanto verbales como políticas hacia sus representantes fueron constantemente adversas (Dussel 1992, 398-399).

En la misma línea, Joseph Ratzinger, prefecto de la Congregación de la Doctrina de la Fe durante el pontificado de Juan Pablo II y futuro Papa Benedicto XVI, criticó la teología de la liberación en dos documentos oficiales de 1984 y 1986 (Congregación 1990, 393; 405). Además, Ratzinger condenó a destacados teólogos de la liberación como Jon Sobrino, Ernesto Cardenal y Leonardo Boff, quienes sufrieron la imposición de silencio, el impedimento de enseñar teología y/o el retiro de sus facultades para impartir los sacramentos por decreto de la Congregación.

Por otro lado, desde las dictaduras militares de derecha, los teólogos latinoamericanos de la liberación eran una amenaza que había que disminuir hasta desaparecer, como queda explícito en la primera crítica hacia la misma en el Informe Rockefeller de 1969. Esto llevó a un programa político de persecución y desaparición física de muchos de los defensores de esta postura. Entre los mártires más emblemáticos se encuentran los seis jesuitas como Ignacio Ellacuría y dos mujeres de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA), Monseñor Oscar Romero de El Salvador y el padre José Mujica de Argentina, entre muchos otros hombres y mujeres que veían una incongruencia entre el Evangelio de Jesús y la situación sociopolítica de sus países. Dentro de estos perseguidos se encontraban además muchos miembros de la Compañía de Jesús y los jóvenes que estudiaban en sus instituciones educativas.

Las órdenes religiosas como el Opus Dei y los Legionarios de Cristo se convirtieron lentamente en los mayores aliados de la visión pontificia de la Iglesia Católica, y lograron consolidar una red educativa robusta en Latinoamérica, que se enfocaba principalmente en la educación de las élites y evitaba la crítica socioeconómica, enfatizando principalmente la ética individual de trabajo y el

puritanismo sexual. La Compañía de Jesús, por otra parte, sufrió represalias y una reducción de su protagonismo en este escenario. De hecho, Juan Pablo II tuvo una relación tensa con los jesuitas y realizó una intervención histórica a la orden, asignando él al General de la Compañía de Jesús que representaba mejor su línea teológica y sociopolítica. Lo mismo sucedió en el pontificado de Benedicto XVI. La relación del Vaticano con la Compañía de Jesús, en líneas generales, siguió siendo tensa y hubo un segundo intento de intervención a la orden en 2007 promovida por el secretario de Estado, Tarcisio Bertone, que no se llegó a concretar.

Ya con el Pontificado del primer jesuita y latinoamericano de la historia, el Papa Francisco, la Compañía de Jesús volvió al escenario católico como protagonista, enfatizando la opción preferencial por los pobres, la justicia social, y la educación de los más vulnerables y excluidos. De hecho, el jesuita venezolano Arturo Sosa se convirtió en el General de la orden, apoyando más aún esta visión latinoamericana de la fe y la misión cristiana. Además, las posturas más privatizadoras y de éticas centradas en lo sexual como las defendidas por los Legionarios de Cristo cayeron en descrédito por sus escándalos sexuales internos. A pesar de estas situaciones cambiantes en las últimas décadas, los jesuitas se la ingeniaron para seguir consolidando su red educativa en Latinoamérica y el mundo. Adaptados a las adversidades, desde su misma fundación y supresión, las instituciones educativas jesuitas como Fe y Alegría siguieron desarrollando su labor e intentando mantener su calidad y eficiencia ante los desafíos políticos y económicos contemporáneos de cada país latinoamericano, con sus singularidades históricas.

Fe y Alegría (FYA) y la tradición pedagógica jesuita

La federación de FYA nació en Caracas, Venezuela, cuando el padre jesuita José María Vélaz, junto con unos estudiantes de la Universidad Católica Andrés Bello, comenzaron a evangelizar un barrio pobre de la ciudad llamado Antímano. Inmediatamente llegados, la comunidad comenzó a comentarles sobre la necesidad de un colegio para sus hijos, ya que la educación pública no llegaba a la zona y la cercana era muy deficiente. En el galpón de un hombre humilde de la comunidad, Abraham Reyes, empezó entonces a operar el primer FYA en 1955. Al poco tiempo, siguiendo la rapidez jesuítica para expandir sus centros educativos, FYA comenzó a fundar sus colegios en otras ciudades de Venezuela y de Latinoamérica, estando actualmente en 17 países, incluido África y España, y atendiendo a casi un millón y medio de personas, niños y adultos, en situación de pobreza y exclusión.

Aunque es verdad que los diferentes contextos, tanto el colonial como el de restauración, le imprimieron algunas características distintivas al enfoque pedagógico jesuita, también es cierto que otras características se mantuvieron en el tiempo, y hoy se repiten como fuente de éxito en la empresa educativa de la orden religiosa. Los resultados positivos en los exámenes de medición de conocimiento y estados anímicos de los alumnos de Fe y Alegría frente a los de los colegios públicos en Latinoamérica, han impulsado muchas investigaciones para determinar las razones del logro de la fundación jesuita. Los estudios más recientes fueron publicados por el World Bank en 2014, agrupando los trabajos de varios investigadores sociales de distintos países, en donde FYA está presente.

Juan Carlos Parra Osorio y Quentin Wodon, en su estudio sobre FYA de Colombia, demuestran como los alumnos de esta federación obtuvieron mejores resultados en los tests de matemáticas y español frente a los estudiantes con el mismo background de los colegios públicos. También Parra y Wodon reconocen que FYA atiende a las personas más pobres y en situación más desfavorables del país, y apuntan que el carácter religioso de FYA le da una ventaja frente a las instituciones públicas, ya que sus directivos y miembros se sienten como parte de una misión, y promueven más las acciones altruistas (2014, 4). En otro estudio, Hunt Allcott y Daniel Ortega argumentan que la razón por la que los alumnos de FYA de Venezuela obtuvieron mejores resultados en los exámenes de medición es por la flexibilidad que tienen los directores de la fundación jesuita para seleccionar y contratar los profesores, como también su sistema de administración descentralizado y el ambiente familiar en sus instituciones. (2014, 11-13).

Primero, como apunta Allcott y Ortega, si bien los colegios de FYA siguen las indicaciones de una oficina internacional y nacional, los directores de cada institución tienen autonomía para tomar decisiones (19-29). Cada director, junto con la junta directiva, pueden seleccionar y contratar los profesores, comprar los materiales que necesiten, planear y ejecutar las inversiones de infraestructura y realizar acciones para recaudar fondos (2014, 19-20). Segundo, en FYA, los profesores no están gremializados como en el sector público, lo cual permite una mayor flexibilidad de los contratos (2014, 19). Los profesores, una vez que entran en FYA, tienen un año de prueba, en el cual son evaluados en las reuniones del colegio como en los salones de clases (19). Y tercero, Allcott y Ortega percibieron en su estudio un sentimiento de familia en las instituciones, ya que todos se sienten parte de la organización (2014, 19).

Lorena Alcázar y Néstor Valdivia, por otro lado, en su estudio sobre FYA en Perú basado en entrevistas y focus groups, coinciden con Allcott y Ortega en las razones de éxito de la federación. Dentro de los factores positivos, Alcázar y Valdivia puntualizan el nivel alto de independencia de cada colegio para generar y administrar sus recursos, el ambiente favorable para el desarrollo de los alumnos, la selección, supervisión y entrenamiento de los profesores, la autonomía y autoridad de los directores, y la adaptabilidad a los contextos locales (2014, 38). Si bien el *Headquarter* de FYA está radicado en Colombia, cada oficina central de los países tiene cierta independencia y flexibilidad. Las oficinas centrales se encargan de los entrenamientos a los profesores, de elaborar los planes pedagógicos nacionales en línea con los requisitos del Ministerio de Educación y de la recaudación de los recursos económicos, a través de donaciones nacionales e internacionales (Alcázar y Valdivia 2014, 39-40). No obstante, cada colegio de FYA conserva autonomía para manejar sus recursos, elegir y controlar su personal y recaudar nuevos fondos (Alcázar y Valdivia 2014, 39-40).

Los maestros y profesores de FYA reciben los mismos sueldos que los de centros públicos. De hecho, es el mismo Ministerio de Educación el encargado de pagar los sueldos en ambos casos. Lo que da a FYA una ventaja para los educadores frente a las instituciones públicas, son factores no monetarios, como el entrenamiento y las actualizaciones pedagógicas, los proyectos en grupos, el reconocimiento y el soporte a su trabajo, y el sentido de pertenencia a una institución (Alcázar y Valdivia 2014, 44-47). A diferencia de los colegios públicos que priorizan la preparación profesional a la hora de contratar a sus profesores, FYA da más énfasis a la actitud y los valores de los mismos, entre los que destaca su deseo de aprender, recibir entrenamiento, y comprometerse en los proyectos del colegio (Alcázar y Valdivia 2014, 46).

Como puntualiza Beatriz Borjas y María Cristina Soto, los profesores de FYA reciben entrenamiento continuo e indefinido, como el plan internacional de educadores populares (2014, 81). En este programa, pionero en el tema desde 2005, se forman a los educadores para que participen en la transformación de la realidad hostil que rodea al colegio y a sus alumnos. En asociación con las universidades jesuitas, los profesores se capacitan con un enfoque particular y tienen herramientas para trabajar en un campo específico, distinto a otros ámbitos pedagógicos, como es el de la educación popular.

También, siguiendo la idea de la educación popular en la que la labor pedagógica debe incluir el contexto social, la participación de la comunidad es crucial en los colegios de FYA. De hecho, la mayoría de las veces, como pasó con el primer colegio de la federación, solo instalan sus centros educativos si la colectividad se los

pide y se compromete en sus labores (Alcázar y Valdivia 2014, 48). Además, se intenta contratar profesores que vivan en la comunidad y los padres deben participar en los programas de los colegios, como en los cuatro seminarios para representantes al año y los “Domingos de limpieza” (Alcázar y Valdivia 2014, 48). La falta de participación de los padres puede resultar en sanciones para sus hijos.

Aunque la alta demanda para ingresar a los FYA obliga tener un proceso de selección de alumnos en el primer año, no se prioriza los resultados de un test de aceptación, sino más bien la cercanía de la casas de los estudiantes al colegio, si tienen sus hermanos en el mismo, si sus padres se comprometen a colaborar y si su situación económica es deplorable. Estos criterios de selección favorecen al sentido de familia que reina en los FYA. Además, debido a los problemas que enfrentan los jóvenes con las drogas, el alcoholismo y los *gangs* en los barrios pobres de las ciudades, FYA intentan construir un espacio donde los alumnos puedan estar todo el día, incluso los fines de semanas; con actividades extracurriculares como danza, deportes, música y pastorales cristianas (Alcázar y Valdivia 2014, 49).

En el ámbito rural, como estudia Rugel Rivera, el impacto de FYA es similar al urbano. En Perú, el 70% de los alumnos de las zonas rurales son pobres y asisten a instituciones educativas precarias, tanto por el personal docente como por las infraestructuras (Rivera 2014, 109). Desde que FYA incursionó en la educación rural, logró incrementar las horas de colegio, reducir las tasas de abandono y absentismo de los alumnos, mejorar el desempeño docente y producir materiales pedagógicos acordes a sus contextos concretos (Rivera 2014, 115-116). La razón de éxito de FYA, según Rivera, fue la descentralización del sistema educativo rural, que estaba guiado por los parámetros de los colegios públicos urbanos.

Además del entrenamiento y control continuo del personal y el manejo más autónomo de los recursos, FYA reestructuró los pensum y los adaptó a las realidades de los alumnos y profesores (Rivera 118). Incluyendo la participación de la comunidad y sus necesidades, como la enseñanza de habilidades agrícolas y la educación bilingüe (castellano y lenguas indígenas), FYA logró generar un sentido de pertenencia e identidad que motiva a los alumnos a asistir a clases y a los padres a apoyarlos. En el estudio sobre FYA de Perú, realizado por Alcázar y Valdivia, también se reconoce los esfuerzos de los colegios urbanos para adaptar las direcciones del Ministerio de Educación a los contextos locales (2014, 49). La oficina central de FYA incluye en sus programas nacionales los requerimientos del Ministerio, pero le agrega elementos propios, en línea con una pedagogía constructivista. A su vez, cada colegio, en sus

asambleas de docentes y representantes, decide las herramientas metodológicas para materializar los programas nacionales de FYA.

Conclusión

Teniendo en cuenta las diferencias propias de cada época histórica, la empresa jesuita en Hispanoamérica, y quizás en el mundo en general, ha tenido rasgos distintivos que se repiten a lo largo de los siglos. Entre algunas de estas constantes, por ejemplo, se puede mencionar que como en la colonia o en la época de la restauración, los jesuitas desde los años 60 han logrado una rapidez expansiva de sus colegios. Apenas se fundó el primer FYA, se comenzaron a establecer nuevos centros, solicitados por las mismas comunidades pobres y para cubrir una deficiencia de la educación pública centralizada: Venezuela (1955), Ecuador (1964), Panamá (1965), Perú (1966), Bolivia (1966), El Salvador (1969), Colombia (1971), Nicaragua (1974), Guatemala (1976), Brasil (1980), República Dominicana (1990), Paraguay (1992), Argentina (1995), Honduras (2000), y Chile (2005).

También, FYA manifiesta claramente que lleva a cabo una misión cristiana de evangelización, con un programa establecido, en el cual se entrena y enseña continuamente a sus alumnos, profesores y directivos, y privilegia el bienestar común y la formación integral, al estilo humanista. Esto, como sostiene Osorio y Wodon, impregna a sus centros educativos y su personal de un ímpetu positivo y genera un ambiente más solidario y familiar frente a los colegios públicos. Además, los directores y miembros de los colegios actúan, piensan y se sienten como parte de una federación global; algo que está presente desde los jesuitas fundadores.

Al igual que en la mayoría de los colegios y misiones jesuitas de la colonia y la restauración, FYA tiene una estructura jerárquica bien definida, pero conserva a su vez autonomía y flexibilidad en sus unidades educativas para responder a las necesidades del contexto local; algo que con la expulsión de los jesuitas, algunos poderes civiles todavía no ha podido replicar en la educación pública a nivel nacional. Con la selección y control del personal por parte de cada director y la junta directiva compuesta de profesores y padres, además del manejo de los recursos y las donaciones, los centros educativos de FYA resisten a los gremialismos y a las administraciones públicas centralizadas.

No obstante, se intenta mantener una buena relación con el poder civil y el sector privado, con el fin de conseguir los recursos económicos necesarios, a cambio de un aporte educativo a la sociedad. De hecho, en la mayoría de los países

latinoamericanos, el gobierno se encarga de pagar los sueldos de los profesores de FYA, mientras que la federación coordina su preparación y métodos pedagógicos. En Venezuela, por ejemplo, el gobierno chavista en las últimas dos décadas no ha tenido buenas relaciones con los jesuitas, sin embargo, sigue apoyando a los FYA, ya que de lo contrario tendría un costo político inmenso. Al mismo tiempo, en la educación popular de FYA se deja de lado las categorías marxistas como la lucha de clases propias de los 60 y se promueve una pedagogía crítica para el mercado global, con el patrocinio de empresas privadas.

Igualmente, como en las misiones y reducciones indígenas de la colonia, FYA reconoce la importancia de la comunidad en el proceso de formación y soporte, incluyendo a los familiares de los alumnos en las labores de los centros educativos. Obligándoles a una estabilidad familiar y a una participación en los programas de FYA, la federación se asegura que la acción del colegio tendrá un impacto en la comunidad y se podrá transformar las estructuras del subdesarrollo. También, el manejo efectivo de los recursos económicos y el flujo de éstos desde sus colegios para los grupos selectos hacia lo ámbitos populares, permiten a los jesuitas tener unas cuentas sustentables y reinvertir en nuevos proyectos. Finalmente, la calidad de los profesores, a través de los entrenamientos y seminarios continuos, hace que FYA sea aplaudido y deseado tanto por las comunidades ricas como las más pobres a lo largo de Latinoamérica; con el mismo sentimiento que experimentaron los primeros colonos en Perú y México, cuando se enteraron de la llegada de los jesuitas en el siglo XVI.

Bibliografía

- Alcázar, Lorena y Néstor Valdivia. "Fe y Alegría Schools in Perú: Analysis of the Institutional Management and Pedagogy Model and Lessons for Public Education". En *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. Editado por Osorio y Wodon. World Bank Studies, 2014. 38-59.
- Allcott, Hunt y Daniel Ortega. "The Performance of Decentralized School Systems: Evidence from Fe y Alegría in República Bolivariana de Venezuela". En *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. Editado por Osorio y Wodon. World Bank Studies, 2014. 11-22.

- Borjas, Beatriz y María Cristina Soto. "Popular Teachers Training for the Transformation of Practices". En *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. Editado por Osorio y Wodon. World Bank Studies, 2014. 81-101.
- Casanova, José. "Jesuits, Connectivity, and the Uneven Development of Global Consciousness since the Sixteenth Century". En *Global Culture: Connectivity and Consciousness*. Editado por Robertson y Buhari. Farnham, UK: Ashgate Publishing, 2014. 109-127.
- Congregación de la Doctrina de la Fe. "Instruction on Certain Aspects of the 'Theology of Liberation'". En *Liberation Theology: A Documentary History*. Editado por Alfred Hennelly Maryknoll. New York: Orbis Books, 1990. 393-414.
- Dussel, Enrique. *The Church in Latin America. 1492-1992*. N.Y.: Orbis Books, 1992.
- Ellacuría, Ignacio. *Escritos universitarios*. San Salvador: UCA Editores, 1999.
- Freire, Paulo. "Conscientizing as a Way of Liberation". En *Liberation Theology: A Documentary History*. Editado por Alfred T. Hennelly. New York: Orbis Books, 1990. 5-13.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar. "La oculta modernidad jesuítica". Marzal y Bacigalupo, 2007. 299-307.
- Gutiérrez, Gustavo. "Toward a Theology of Liberation". En *Liberation Theology: A Documentary History*. Editado por Alfred T. Hennelly. New York: Orbis Books, 1990. 62-76.
- Hennelly, Alfred T. ed. *Liberation Theology: A Documentary History*. Orbis Books, 1990.
- "Las estadísticas de la iglesia católica 2018." Agencia Fides, 2018. http://www.fides.org/es/news/64944-VATICANO_Las_estadisticas_de_la_iglesia_catolica_2018.
- Marzal, Manuel y Luis Bacigalupo, eds. *Los jesuitas y la modernidad en Iberoamérica: 1549-1773*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú Fondo Editorial, 2007.
- Mesters, Carlos. "The Use of the Bible in Christian Communities of the Common People". En *Liberation Theology: A Documentary History*. Editado por Alfred T. Hennelly. New York: Orbis Books, 1990. 14-28
- O'Malley, John W. *The Jesuits: A History from Ignatius to the Present*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2014.
- Parra Osorio, Juan Carlos y Quintin Wodon, eds. *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. World Bank Studies, 2014.
- Rivera, Rugel. "Management System for Rural Education Networks: An Alternative for Transformation and Development – Fe y Alegría Perú". En *Faith-Based Schools in*

- Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. Editado por Osorio y Wodon. World Bank Studies, 2014. 109-128.
- Salcedo, Jorge Enrique. “Las vicisitudes de los jesuitas en Colombia durante el siglo XIX”. *Theologica Xaveriana* 152 (2004): 679-692.
- Sprovera, Margarita. “Literacy in Elementary Schools”. En *Faith-Based Schools in Latin America: Case Studies on Fe y Alegría*. Editado por Osorio y Wodon. World Bank Studies, 2014, 63-80.
- Villalba Pérez, Enrique. *Consecuencias Educativas de la Expulsión de los Jesuitas en América*. Instituto Antonio de Nebrija, 2003.